





Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

Detección de necesidades de formación pedagógica del
profesorado universitario en el marco del enfoque de
formación profesional basado en competencias: el caso de la
Universidad Católica Boliviana San Pablo

Autora: Yolanda Susana Ferreira Arza

Director: Dr. Diego Castro Ceacero

Bellaterra, febrero, 2022

“Hay historias secretas
que permanecen ocultas
en las sombras de la memoria,
son como organismos vivos,
les salen raíces, tentáculos,
se llenan de adherencias y parásitos
y con el tiempo se transforman
en materia de pesadillas.
A veces para exorcizar
los demonios de un recuerdo
es necesario contarlos como un cuento”

Isabel Allende, Cuentos de Eva Luna

Agradecimientos

La elaboración de esta tesis doctoral ha sido más larga de lo esperado. Sin embargo, se compensa con la responsabilidad y compromiso que siempre tuve con la Universidad que me acoge, la Universidad Autónoma de Barcelona, mi guía Diego Castro, con mi familia y con la institución donde siempre trabajé y fue donde realicé la investigación.

Agradezco a mi tutor y guía el Dr. Diego Castro Ceacero, quien no me dejó desmayar nunca, siempre creyó en mí, más que yo misma, y supo darme el aliento, apoyo, consejos y confianza.

Agradezco al Dr. Joaquín Gairín Sallán quien me motivó para realizar un doctorado y me abrió los espacios y estrategias de cómo debía empezar.

Gracias a la institución a la que pertenezco que me abrió las puertas para realizar esta investigación, la consideraron importante y me dieron mucho apoyo en los inicios, gracias la Lic. Elizabeth Álvarez y al Dr. Marcelo Villafani. En el transcurso agradezco el impulso de muchos colegas y compañeras del Departamento de Educación a Alejandra Martínez, a mi equipo Geovana Cerruto y Anita Aliaga; y los sabios consejos y precisiones de Daniela Dávila.

Y en el cierre de este logro muchas gracias al Flavio y a Adriana a quienes les pareció esencial que yo termine esta investigación. A los directores, docentes de las diferentes carreras que participaron con ánimo de colaboración conmigo en las entrevistas.

También mi agradecimiento a todos los informantes expertos, directivos y docentes que creyendo en lo que yo hacía era positivo me abrieron sus mentes y corazones, percepciones y construcciones para contarme su experiencia, respondieron a mis preguntas dándome su valioso tiempo. Gracias también al valioso aporte de estudiantes y titulados.

Agradezco a los que revisaron los instrumentos, a los expertos que brindaron consejos de mejora. A Diego Torquemada con su ayuda puntillosa y cuidadosa en el cierre de esta investigación.

Y si me permiten los agradecimientos más personales a los que fueron parte de la motivación de este logro, con sus palabras, acciones y alientos continuos, a quienes me vieron cada fin de semana y noches sentarme por largas horas a dedicarme a escribir esta investigación.

A mis padres, a mi padre José Luis que aunque ya no está hace muchos años, supo dejarme una semilla en el mundo académico y en la investigación, sé que donde estés, te sientes feliz por este logro; a mi madre Yolanda que siempre estuvo conmigo y me apoyó a lograr siempre nuevos retos y sus palabras siempre fueron mi mejor calmante.

Miles de gracias a mi esposo Roberto, que fue quien me vio en los momentos más gloriosos y también en los más difíciles, estuvo con amor en todo momento. A mis hijos Adrian y Marcelo que crecieron muchos pero muchos años escuchando y viendo que su mamá hacía una tesis, cuantas horas robadas, cuántos momentos sin ustedes, algún día podrán comprender que este era una meta que quería alcanzar, y que poco a poco la hice realidad, porque paso a paso se llega lejos.

A mis hermanas Rossana y Bernarda y sus queridos hijos, mis sobrinos. Muchas gracias, por estar en todo momento, sobre todo los domingos de encuentro sus ánimos y escucha. Gracias Berny por esa gran parte que me ayudaste a organizar y por aprender por mí el MAXQDA. A mi querida tía May por estar siempre pendiente de cómo me sentía y ser compañera de mi vida.

Un párrafo especial, el broche de oro, a mi amiga y compañera del viaje de la vida y también del viaje de la tesis, Ale querida hicimos la tesis juntas, y en realidad la hice por ti, por tu motivación para inscribirme y no paraste en animarme en cada momento, estuvimos compartiendo cada paso este largo camino y fuiste quien me compartió a su bella familia te agradezco por todo. Entonces también, gracias a tus papis, siempre preocupados por nosotras. Gracias a las queridas tías Tere y María Julia, por estar con nosotras y mostrarme su ayuda en cada momento, vieron los despistes, las angustias y calmaron los nervios, me dieron el hogar y la experiencia de compartir, ahora son mis tías también, gracias a sus familias, a Andrés por su precisión en la traducción al catalán. A Marte y Mary su acogida cariñosa queda en mi corazón así como sus familiares.

A todos y todas quienes de alguna manera tuve el contacto y el aliento, el consejo e interés en que culmine este capítulo académico y de vida.

Índice de Contenidos

INTRODUCCIÓN	1
BLOQUE 1 PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y DISEÑO	4
CAPÍTULO 1 Antecedentes y Diseño de Investigación	5
1.1. Antecedentes	5
1.1.1. Cambios mundiales y su impacto en la educación superior	5
1.1.2. Desafíos y perspectivas en la formación universitaria	10
1.2. Contexto y problema de la investigación	23
1.3. Preguntas de investigación	24
1.4. Objetivos	25
1.4.1. Objetivo General	25
1.4.2. Objetivos Específicos	25
1.5. Diseño de la Investigación	26
1.6. Justificación	31
BLOQUE 2 MARCO TEÓRICO	37
CAPÍTULO 2 La Universidad como contexto	39
2.1. Breve construcción del origen de la Universidad	39
2.2. La Universidad Boliviana: evolución y características	44
2.2.1. Estructuración de la formación Universitaria en Bolivia	49
2.2.2. Recursos humanos: estudiantes, titulados y docentes	52
2.2.3. El profesional universitario y el mercado laboral en Bolivia	55
2.3. Retos de la Universidad actual	59
2.4. Síntesis del capítulo	67
CAPÍTULO 3 El profesorado universitario en la actualidad	68
3.1. El rol del profesorado universitario y sus funciones	69
3.2. Funciones pedagógicas del profesorado como docente y categorías de análisis para su evaluación	77
3.3. Síntesis del capítulo	87
CAPÍTULO 4 La formación basada en competencias	89
4.1. La educación superior en el enfoque de formación basada en competencias	89
4.1.1. Los diversos significados de competencias y el abordaje en esta investigación	91
4.1.2. Alcances, logros y dificultades del enfoque de formación basado en competencias en el ámbito universitario	99
4.1.3. El rol del profesorado: acciones y actividades en el desarrollo de la formación de competencias	101
4.1.4. Posición de la investigación respecto al profesorado en la formación universitaria desde el enfoque basado en competencias	108
4.2. Categorías y dimensiones en el diagnóstico de necesidades de formación	109

pedagógica del docente en la implementación de las competencias	
4.3. Retos del profesorado en la formación basada en competencias	112
4.4. La formación pedagógica del profesorado universitario	119
4.5. Síntesis del capítulo	126
CAPÍTULO 5 La detección de necesidades	128
5.1. Sobre el término detección de necesidades	128
5.2. La detección de las necesidades y el abordaje en esta investigación	129
5.2.1. Abordaje desde una investigación evaluativa	130
5.2.2. El concepto de necesidad y su comprensión en la investigación	134
5.3. Las concepciones y sus implicaciones en las propuestas de necesidades formativas	139
5.4. Posición de la investigación respecto a las necesidades	143
5.5. Tipos de necesidades y su identificación	145
5.6. Identificación de las necesidades	149
5.7. Modelos de detección de necesidades y sugerencias para su aplicación	154
5.8. Comparación de modelos de detección de necesidades	162
5.9. Síntesis del capítulo	164
CAPÍTULO 6 Marco Contextual	166
6.1. La Universidad Católica Boliviana San Pablo	166
6.1.1. <i>Historia</i>	166
6.1.2. <i>Organización</i>	167
6.1.3. <i>Modelo Pedagógico de la UCB</i>	170
6.1.4. <i>El enfoque de Diseños Curriculares Basados en Competencias UCB</i>	176
6.2. La regional La Paz de la UCB, como escenario de investigación	179
6.2.1. <i>Estructura de la regional La Paz</i>	180
6.2.1.1. Directores Académicos Regionales	181
6.2.1.2. Organización en la regional La Paz: Decanos y directores	181
6.2.1.3. Docentes	183
6.2.1.4. Estudiantes	184
6.2.1.5. Titulados	185
6.3. Síntesis del capítulo	186
BLOQUE 3 MARCO METODOLÓGICO	188
CAPÍTULO 7 Diseño de la Investigación	189
7.1. Aproximación general y paradigma	189
7.2. Estudio de Caso	196
7.3. Modelo de aplicación: Acceso a los escenarios y fases	199
7.3.1. <i>Primera Fase Reconocimiento</i>	202
7.3.1.1. Descripción del reconocimiento y acceso al escenario de la investigación.	203
7.3.2. <i>Segunda Fase: Diagnóstico</i>	205
7.3.3. <i>Tercera Fase: Toma de Decisiones</i>	207
7.4. Síntesis del Capítulo	210
CAPÍTULO 8 Informantes	213
8.1. Selección de los informantes.	214

8.2. Características y procedimientos de selección	217
8.3. Selección de informantes según programas o carreras de formación	221
8.3.1. Expertos	222
8.3.2. <i>Directivos</i>	223
8.3.3. <i>Directores de Carrera</i>	224
8.3.4. <i>Profesorado</i>	226
8.3.5. <i>Estudiantes</i>	229
8.3.6. <i>Titulados</i>	232
8.4. Síntesis del capítulo	233
CAPÍTULO 9 Instrumentos	234
9.1. Diseño y construcción de instrumentos	234
9.1.1. <i>Relación de los instrumentos con los informantes y las necesidades</i>	234
9.1.2. <i>Relación de las categorías y subcategorías con los instrumentos</i>	235
9.1.3. <i>Criterios a tomar en cuenta en los instrumentos</i>	238
9.2. Descripción de Instrumentos	242
9.2.1. <i>Análisis Documental</i>	243
9.2.1.1. Definición y descripción	243
9.2.1.2. Justificación	245
9.2.1.3. Objetivos y alcance	246
9.2.1.4. Variables e Indicadores	247
9.2.1.5. Forma de Aplicación	250
9.2.2. <i>Entrevistas semiestructuradas</i>	251
9.2.2.1. Definición y características	251
9.2.2.2. Justificación	252
9.2.2.3. Objetivos y alcance	252
9.2.2.4. Variables y construcción: Indicadores y reactivos	253
9.2.2.5. Forma de aplicación	255
9.2.3. <i>Grupos focales</i>	257
9.2.3.1. Definición y características	257
9.2.3.2. Justificación.	259
9.2.3.3. Objetivos y alcance.	259
9.2.3.4. Variables y construcción: Indicadores y reactivos	260
9.2.3.5. Forma de aplicación	261
9.3. Validación de los instrumentos	262
9.4. Integración Instrumental	268
9.5. Triangulación	274
9.6. Rigor metodológico en la investigación	279
9.7. Aspectos éticos en la investigación	282
9.8. Síntesis del capítulo	286
CAPÍTULO 10 Desarrollo del Trabajo de Campo	289
10.1. Actuaciones de la fase de reconocimiento	290
10.1.1. <i>Análisis Documental</i>	291
10.1.2. <i>Entrevistas a expertos</i>	293
10.1.3. <i>Entrevistas a directivos internos</i>	296
10.2. Actuaciones de la fase diagnóstico	298

10.2.1. <i>Entrevistas a directivos de carrera</i>	299
10.2.2. <i>Entrevistas a profesores</i>	302
10.2.3. <i>Grupos Focales a estudiantes</i>	305
10.2.4. <i>Grupos focales a titulados</i>	308
10.3. Actuaciones fase toma de decisiones	311
10.4. Salida del trabajo de campo	313
BLOQUE 4 RESULTADOS Y CONCLUSIONES	314
CAPÍTULO 11. Análisis y reducción de Información	315
11.1. Reducción de la información y características de su procesamiento	315
11.2. Análisis y reducción de datos	317
11.3. Codificación de los diferentes informantes e instrumentos	321
11.4. Reducción de unidades de análisis, códigos, categorías y subcategorías	322
CAPÍTULO 12 Resultados	328
12.1. Resultados fase 1: Reconocimiento	330
12.1.1. <i>Análisis Documental</i>	331
12.1.2. <i>Resultados de las entrevistas a Expertos</i>	345
12.1.3. <i>Resultados de las entrevistas a Directivos Internos</i>	360
12.2. Resultados fase 2: Diagnóstico	371
12.2.1. <i>Resultados de las entrevistas a Directivos de Carrera</i>	373
12.2.2. <i>Resultados de las entrevistas a Docentes a tiempo completo</i>	398
12.2.3. <i>Resultados de las entrevistas a Docentes a tiempo horario</i>	425
12.2.4. <i>Resultados de los grupos focales a estudiantes</i>	446
12.2.5. <i>Resultados de los grupos focales a titulados</i>	483
12.3. Resultados fase 3: Toma de decisiones	495
12.4. Triangulación fase reconocimiento	521
12.5. Triangulación fase diagnóstico	530
12.6. Triangulación fase toma de decisiones	554
12.7. Análisis y contrastación de información entre las tres fases	562
12.8. Necesidades de formación docente	579
12.9. Síntesis del capítulo	584
CAPÍTULO 13 Conclusiones y Discusión	585
13.1. Fase reconocimiento	585
13.2. Fase diagnóstico	594
13.3. Fase toma de decisiones	609
13.4. Análisis de las discrepancias	617
13.5. Análisis de las necesidades encontradas	622
13.6. Limitaciones de la investigación	625
13.7. Posibles nuevas líneas de investigación	627
Referencias	630
Anexos	662

Índice de Tablas

Tabla 1	<i>Comparación del enfoque disciplinar con el enfoque de formación basado en competencias</i>	15
Tabla 2	<i>Comparación de las características del rol docente y el proceso enseñanza – aprendizaje desde los enfoque de formación: disciplinar y por competencias</i>	17
Tabla 3	<i>Población matriculada en la universidad privada y pública por año (en número de personas)</i>	52
Tabla 4	<i>Dimensiones y aspectos de evaluación de perfil docente de Portilla (2002)</i>	72
Tabla 5	<i>Referentes y dimensiones evaluación del profesorado universitario de Tejedor (2003)</i>	73
Tabla 6	<i>Estándares y comportamientos esperados a considerar en la evaluación del profesorado universitario de Tejedor (2003)</i>	73
Tabla 7	<i>Funciones y tareas del desempeño docente de Gairín (2005)</i>	75
Tabla 8	<i>Competencias y unidades de competencia propuestas de Ku Mota (2013)</i>	76
Tabla 9	<i>Retos de las competencias y su implicancia en la educación superior según Tejada y Ruiz (2016)</i>	95
Tabla 10	<i>Comparación entre el profesor en un enfoque basado en objetivos y enfoque basado en competencias</i>	104
Tabla 11	<i>Planificación y organización del aprendizaje el enfoque basado en competencias en el contexto de la formación universitaria</i>	106
Tabla 12	<i>Categorías de análisis en el diagnóstico de necesidades de formación en docentes que gestionan el enfoque basado en competencias profesionales</i>	110
Tabla 13	<i>Tendencias clave que aceleran la adopción de tecnología de educación superior según New Horizon Report (2019)</i>	118
Tabla 14	<i>Sistematización de las necesidades según María Julia Diz</i>	139
Tabla 15	<i>Concepciones sobre Necesidad</i>	140
Tabla 16	<i>Planificación de la formación en el pasado y en el presente</i>	141
Tabla 17	<i>Tipos de Necesidades de Capacitación, según Pinto (2000)</i>	146
Tabla 18	<i>Planteamientos para la identificación de necesidades</i>	149
Tabla 19	<i>Métodos de Detección de Necesidades</i>	157
Tabla 20	<i>Comparación de los modelos de detección de necesidades revisado</i>	162
Tabla 21	<i>Carreras con diseño curricular con enfoque basado en competencias y año de inicio en la regional de La Paz (al año 2017)</i>	167
Tabla 22	<i>Año de ingreso de las carreras, según regional</i>	177
Tabla 23	<i>Facultades y carreras de la regional La Paz</i>	181
Tabla 24	<i>Número de Docentes por Regional, según Horas de Dedicación y Semestre 1 – 2017</i>	183
Tabla 25	<i>Número de Docentes por Regional, según Horas de Dedicación y Semestre 2 – 2017</i>	183
Tabla 26	<i>Estudiantes inscritos en el semestre 1 – 2017 UCB</i>	184

Tabla 27	<i>Estudiantes inscritos en el semestre 2 – 2017 UCB</i>	184
Tabla 28	<i>Estudiantes que culminan su plan de estudios por Regional y por Semestre</i>	185
Tabla 29	<i>Perspectivas de la investigación cualitativa</i>	191
Tabla 30	<i>Pasos de la investigación cualitativa en relación al diagnóstico de necesidades y la derivación coherente de las fases de ésta investigación</i>	195
Tabla 31	<i>Tipo de caso único según objetivos de la investigación</i>	197
Tabla 32	<i>Relación entre el enfoque de detección de necesidades, el tipo de necesidades y sus escenarios</i>	201
Tabla 33	<i>Justificación de Informantes clave en la fase reconocimiento</i>	203
Tabla 34	<i>Justificación de Informantes clave e Instrumentos en la fase diagnóstico</i>	206
Tabla 35	<i>Justificación de Informantes clave en la fase toma de decisiones</i>	207
Tabla 36	<i>Acciones a seguir en cada fase</i>	208
Tabla 37	<i>Relación de informante, selección y criterios de selección</i>	213
Tabla 38	<i>Relación del fenómeno a estudiar y el informante – participante</i>	215
Tabla 39	<i>Perfil de Informantes: Selección</i>	215
Tabla 40	<i>Informante y tipo de muestra</i>	220
Tabla 41	<i>Informantes, universo y tipo de muestra</i>	220
Tabla 42	<i>Informantes según las carreras de implementación a la formación basada en competencias y semestre en el que se encuentra cada carrera</i>	221
Tabla 43	<i>Carrera, Regional y Año en el que se inicia con el nuevo diseño curricular</i>	225
Tabla 44	<i>Número de profesores de carreras con asignaturas en Diseño curricular basado en competencias, según horas de dedicación y Semestre 1 – 2017</i>	227
Tabla 45	<i>Características de los docentes que implementan el enfoque de formación basado en competencias al 2 – 2017</i>	228
Tabla 46	<i>Informante clave y tipo de muestra, instrumento aplicar y tipo de necesidad</i>	229
Tabla 47	<i>Cantidad de estudiantes por carrera que está en formación basada en competencias</i>	230
Tabla 48	<i>Año de ingreso a la formación basada en competencias, número de gestiones y cantidad de grupos focales</i>	231
Tabla 49	<i>Relación de categorías de necesidades, fuentes e instrumentos necesidad</i>	235
Tabla 50	<i>Categorías y sub-categorías de la Investigación</i>	237
Tabla 51	<i>Subcategorías que tienen en común las categorías de análisis: necesidades percibidas y necesidades expresadas</i>	238
Tabla 52	<i>Subcategorías comunes de las categorías necesidades percibidas y necesidades expresadas y sus indicadores</i>	241
Tabla 53	<i>Relación de la fase de investigación y el instrumento</i>	242
Tabla 54	<i>Preguntas y objetivos guías de recopilación y análisis documental</i>	247
Tabla 55	<i>Directrices que orientan la búsqueda y análisis de documentos e información</i>	249

Tabla 56	<i>Modelo de fichas utilizado</i>	251
Tabla 57	<i>Instrumento entrevista, subcategorías e indicadores</i>	253
Tabla 58	<i>Objetivo y alcance de la entrevista con cada informante</i>	256
Tabla 59	<i>Subcategorías e Indicadores para los grupos focales</i>	260
Tabla 60	<i>Instrumentos y tipo de validación aplicado</i>	264
Tabla 61	<i>Requisitos de los expertos por cada uno de los instrumentos</i>	265
Tabla 62	<i>Relación de jueces expertos, instrumento y características</i>	266
Tabla 63	<i>Especificación para la validación de los instrumentos por jueces expertos</i>	267
Tabla 64	<i>Relación de preguntas, objetivos, fuentes e instrumento (post-validación)</i>	268
Tabla 65	<i>Relación entre instrumento y sub-categorías con informantes</i>	272
Tabla 66	<i>Tipos de validez y acciones para lograrla en la presente investigación</i>	280
Tabla 67	<i>Aseguramiento de la calidad de la investigación</i>	281
Tabla 68	<i>Consideraciones éticas en la investigación y su abordaje</i>	283
Tabla 69	<i>Documentos seleccionados para el Análisis Documental</i>	291
Tabla 70	<i>Documentos seleccionados según procedencia</i>	293
Tabla 71	<i>Informantes seleccionados, invitados y con acceso como expertos</i>	294
Tabla 72	<i>Informantes seleccionados, invitados y con acceso como directivos</i>	297
Tabla 73	<i>Informantes directivos entrevistados</i>	297
Tabla 74	<i>Informantes seleccionados, invitados y con acceso como directivos internos (datos al momento de la entrevista)</i>	300
Tabla 75	<i>Informantes con los que se realizó la entrevista por programa y tiempo</i>	301
Tabla 76	<i>Organización de los profesores para la entrevista</i>	302
Tabla 77	<i>Asignaturas seleccionadas por carrera según avance del diseño curricular en el EFBC</i>	304
Tabla 78	<i>Cantidad y organización de los grupos focales por carrera y ciclo</i>	306
Tabla 79	<i>Cantidad de ejecución de los grupos focales por carrera</i>	307
Tabla 80	<i>Cantidad y organización de los grupos focales de titulados</i>	310
Tabla 81	<i>Códigos para los informantes y los instrumentos</i>	321
Tabla 82	<i>Subcategorías y categorías según Expertos, Fase reconocimiento</i>	322
Tabla 83	<i>Subcategorías y categorías según Directivos Internos, Fase reconocimiento</i>	323
Tabla 84	<i>Subcategorías y categorías según Directivos de Carrera, Fase diagnóstico</i>	324
Tabla 85	<i>Subcategorías y categorías según Docentes a tiempo completo, Fase diagnóstico</i>	324
Tabla 86	<i>Subcategorías y categorías según Docentes a tiempo horario, Fase diagnóstico</i>	325
Tabla 87	<i>Subcategorías y categorías según Estudiantes, Fase diagnóstico</i>	326
Tabla 88	<i>Subcategorías y categorías según Titulados, Fase diagnóstico</i>	326
Tabla 89	<i>Código, sub-categorías del final del taller de la fase toma de decisiones</i>	327

Tabla 90	<i>Lógica y coherencia del estudio de campo según objetivos de la investigación, fase, informante e instrumento</i>	328
Tabla 91	<i>Ficha de análisis documental N°1 DOCUM1</i>	332
Tabla 92	<i>Ficha de análisis documental N°2 DOCUM 2</i>	333
Tabla 93	<i>Ficha de análisis documental N°3 DOCUM 3</i>	334
Tabla 94	<i>Ficha de análisis documental N°4 DOCUM 4</i>	334
Tabla 95	<i>Ficha de análisis documental N°5 DOCUM 5</i>	335
Tabla 96	<i>Ficha de análisis documental N°6 DOCUM 6</i>	336
Tabla 97	<i>Ficha de análisis documental N°7 DOCUM 7</i>	337
Tabla 98	<i>Ficha de análisis documental N°8 DOCUM 8</i>	338
Tabla 99	<i>Ficha de análisis documental N°9 DOCUM 9</i>	339
Tabla 100	<i>Ficha de análisis documental N°10 DOCUM 10</i>	339
Tabla 101	<i>Ficha de análisis documental N°11 DOCUM 11</i>	340
Tabla 102	<i>Cantidad y porcentaje de docentes en el enfoque por año y tipo de vinculación</i>	341
Tabla 103	<i>Cursos de capacitación con mayor participación por gestión</i>	341
Tabla 104	<i>Ficha de análisis documental N°12 DOCUM 12</i>	342
Tabla 105	<i>Código, sub-categorías y categorías de las entrevistas a expertos de la fase reconocimiento</i>	346
Tabla 106	<i>Distribución porcentual categorías y sub-categorías de las entrevistas a expertos</i>	359
Tabla 107	<i>Código, sub-categorías de las entrevistas de directivos internos de la fase de reconocimiento</i>	360
Tabla 108	<i>Distribución porcentual categorías y sub-categorías de las entrevistas a directivos internos</i>	371
Tabla 109	<i>Código, sub-categorías y categorías de la entrevista a directivos de carrera de la fase diagnóstico</i>	373
Tabla 110	<i>Distribución porcentual categorías y sub-categorías de las entrevistas a directivos de carrera</i>	397
Tabla 111	<i>Código, sub-categorías y categorías de la entrevista a docentes a tiempo completo de la fase diagnóstico</i>	398
Tabla 112	<i>Distribución porcentual categorías y sub-categorías de las entrevistas a docentes a tiempo completo</i>	424
Tabla 113	<i>Código, sub-categorías y categorías de la entrevista a docentes a tiempo horario de la fase diagnóstico</i>	425
Tabla 114	<i>Distribución porcentual categorías y sub-categorías de las entrevistas a docentes a tiempo horario</i>	445
Tabla 115	<i>Código, sub-categorías y categorías de los grupos focales a estudiantes de la fase diagnóstico</i>	446
Tabla 116	<i>Distribución porcentual categorías y sub-categorías de los grupos focales a estudiantes</i>	482
Tabla 117	<i>Código, sub-categorías y categorías de los grupos focales a titulados de la fase diagnóstico</i>	483
Tabla 118	<i>Distribución porcentual categorías y sub-categorías de los grupos focales a titulados</i>	494
Tabla 119	<i>Código, sub-categorías de la primera sesión Logros y alcances de</i>	497

Tabla 120	<i>los docentes de la formación del taller de la fase reconocimiento Código, sub-categorías de la temática de la segunda sesión Limitaciones y debilidades de los docentes en la formación del taller de la fase toma de decisiones</i>	501
Tabla 121	<i>Código, sub-categorías de la tercera sesión Toma de decisiones y recomendaciones con el personal docente del taller de la fase toma de decisiones</i>	507
Tabla 122	<i>Distribución porcentual categorías y sub-categorías de los grupos focales a titulados</i>	520
Tabla 123	<i>Triangulación de las categorías según los informantes en la fase reconocimiento</i>	522
Tabla 124	<i>Categorías de análisis de la fase diagnóstico y los informantes con los que se realiza la triangulación</i>	531
Tabla 125	<i>Triangulación de la categoría Planificación en la formación basada en competencias - FDP según los informantes en la fase diagnóstico</i>	532
Tabla 126	<i>Triangulación de la categoría Didáctica en la formación basada en competencias - FDD según los informantes en la fase diagnóstico</i>	535
Tabla 127	<i>Triangulación de la categoría Evaluación en la formación basada en competencias - FDE según los informantes en la fase diagnóstico</i>	538
Tabla 128	<i>Triangulación de la categoría Tecnologías en la formación basada en competencias - FDT según los informantes en la fase diagnóstico</i>	540
Tabla 129	<i>Triangulación de la categoría Vinculación con la profesión - FDV según los informantes en la fase diagnóstico</i>	541
Tabla 130	<i>Triangulación de la categoría formación docente - FDFD según los informantes en la fase diagnóstico</i>	543
Tabla 131	<i>Triangulación de la categoría fortalezas de la FBC y de los docentes- FDFD según los informantes en la fase diagnóstico</i>	544
Tabla 132	<i>Triangulación de la categoría debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD según los informantes en la fase diagnóstico</i>	547
Tabla 133	<i>Triangulación de la categoría Percepción y Significado de las competencias - FDSC según los informantes en la fase diagnóstico</i>	549
Tabla 134	<i>Triangulación de la categoría Rol del docente en la formación de las competencias - FDSC según los informantes en la fase diagnóstico</i>	551
Tabla 135	<i>Triangulación de la categoría Transición de la secundaria a la Universidad – FDTSU según los informantes en la fase diagnóstico</i>	554
Tabla 136	<i>Triangulación de las categorías según los informantes en la fase toma de decisiones</i>	556
Tabla 137	<i>Triangulación entre las fases de: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones</i>	563
Tabla 138	<i>Triangulación entre fases Fortalezas del profesorado en el enfoque de competencias</i>	566
Tabla 139	<i>Triangulación entre fases Dificultades de aplicación del enfoque de desarrollo de competencias</i>	568

Tabla 140	<i>Triangulación entre fases Formación de los docentes para desarrollar competencias</i>	570
Tabla 141	<i>Triangulación entre fases Condiciones requeridas en la institución y los proyectos curriculares para el desarrollo de competencias</i>	573
Tabla 142	<i>Triangulación entre fases Perfil del profesorado deseado</i>	577
Tabla 143	<i>Relación entre el enfoque de detección de necesidades, el tipo de necesidades y sus escenarios</i>	579
Tabla 144	<i>Análisis de brechas entre lo que se espera que haga un docente en el enfoque basado en competencias y lo encontrado en la investigación según Asún, Zúñiga y Ayala (2013)</i>	618
Tabla 145	<i>Análisis de brechas entre lo que se espera que haga un docente en el enfoque basado en competencias y lo encontrado en la investigación según autores</i>	619
Tabla 146	<i>Análisis de brechas entre lo que se espera que haga un docente en la institución investigada y lo encontrado en la investigación según autores</i>	621

Índice de Figuras

Figura 1	<i>Diseño de investigación secuencial, fases, propósitos, informantes e instrumentos</i>	29
Figura 2	<i>Estructura del Marco Teórico</i>	38
Figura 3	<i>Investigación Evaluativa</i>	133
Figura 4	<i>La necesidad como constructo hipotético en la investigación</i>	144
Figura 5	<i>Tipo de necesidades en la investigación</i>	149
Figura 6	<i>Modelo de detección de necesidades ANISE</i>	162
Figura 7	<i>Componentes de la Dimensión Formativa del Modelo Académico UCB</i>	172
Figura 8	<i>Componentes de la Dimensión Pedagógica, Modelo Académico UCB</i>	173
Figura 9	<i>Estudio de caso y el análisis del contexto interno y externo</i>	199
Figura 10	<i>Fases de la Investigación</i>	202
Figura 11	<i>Diseño de la Investigación</i>	209
Figura 12	<i>Triangulación intra e interfases</i>	277
Figura 13	<i>Triangulación de necesidades encontradas según informantes</i>	278
Figura 14	<i>Triangulación de la discrepancia entre lo deseado y encontrado en la realidad</i>	279
Figura 15	<i>Actuaciones en cada una de las fases</i>	290
Figura 16	<i>Proceso de ordenamiento y desarrollo</i>	316
Figura 17	<i>Modelo de la línea del código a la teoría en la investigación cualitativa</i>	317
Figura 18	<i>Organización de la de información en esta investigación</i>	320
Figura 19	<i>Organización de la de información en esta investigación y cantidades encontradas</i>	329
Figura 20	<i>Organización de la presentación de todas las fases, énfasis Fase Reconocimiento</i>	331
Figura 21	<i>Organización de la presentación de todas las fases, énfasis Fase Diagnóstico</i>	372
Figura 22	<i>Organización de la presentación de todas las fases, énfasis Fase Toma de Decisiones</i>	495
Figura 23	<i>Necesidades de formación pedagógica identificados en los docentes de la U.C.B.</i>	583

Lista de Abreviaturas

ALCUE	Asociación América Latina, el Caribe y la Unión Europea
AMU	Análisis Multiatributo de Utilidad
ANISE	Análisis de Necesidades de Intervención Educativa
CADU	Centro de Apoyo al Docente Universitario
CAE + E	Centro de Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación
CDDOC	Centro de Desarrollo Docente
CEUB	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
	Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRES	
DTC	Docente a Tiempo Completo
DTH	Docente a Tiempo Horario
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFBC	Enfoque de Formación Basado en Competencias
ENLACES	Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior
FAUTAPO	Fundación AUTAPO
FBC	Formación Basada en Competencias
FUNDAPRO	Fundación para la Producción
GIFD	Grupo Interuniversitario de Formación Docente
HILT	Harvard Initiative for Teaching and Learning
IDH	Impuesto a los Hidrocarburos
MOOC	Massive Online Open Courses
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UCB	Universidad Católica Boliviana
UNIDEC	Unidad de Desarrollo Curricular
UPERDOC	Unidad de Desarrollo y Perfeccionamiento Docente

Introducción

Cuando los organismos mundiales analizaron la educación superior establecieron sus propósitos y alcances a la luz de los cambios actuales, sociales, políticos, económicos, tecnológicos y culturales analizando cómo todos ellos impactaron en la educación. De esta manera se determinaron necesidades de cambio importantes en la forma en que se preparan a los profesionales.

Una de las respuestas para afrontar estos cambios fue el planteamiento del enfoque de formación basado en competencias, que plantea un viraje en la formación, el perfil y la pedagogía por lo tanto los métodos pedagógicos, en las funciones docentes, entre otros. Buscando acercar la enseñanza a los cambios contextuales, la vinculación socio-laboral y una educación más integral.

Este enfoque llega a las universidades, generando replanteamientos en los modelos educativos y cambiando los proyectos formativos, siendo el profesorado el principal agente de operar este cambio. Para ello, se necesita que comprenda muy bien este enfoque tomado en cuenta que todo cambio genera discrepancias, brechas y por lo tanto necesidades.

Después de más de cinco años de implementación de este enfoque en la Universidad Católica Boliviana San Pablo, Sede La Paz, que es el caso de estudio, es menester detectar las necesidades de formación pedagógica derivadas de asumir del enfoque basado en competencias, ese es el principal propósito de esta investigación.

Se toma en cuenta que a las instituciones de educación superior han adoptado un conjunto de estrategias y acciones con el fin de adoptar este enfoque, aspecto que debe ser evaluado cada cierto tiempo con el fin de poder tomar decisiones de cambio y mejora. Una forma de evaluar estos logros es a través del quehacer docente, en el desarrollo de las diferentes asignaturas y carreras, rescatando la percepción que tiene el profesorado del enfoque y su impacto también en las percepciones tanto de estudiantes y titulados.

En el momento que esta universidad propone su nuevo modelo académico (2008), se inició la aplicación del enfoque de formación basado en competencias. Así las diferentes carreras

inician diagnósticos de contexto general, disciplinar, profesional y laboral para con esta base elaborar nuevos proyectos profesionales que contengan perfiles y propuestas de formación basados en competencias.

Cuando los planes formativos que se ofrecen a los estudiantes están enmarcados en un perfil, mapa y desarrollo basado en competencias el profesorado debe adecuar su práctica pedagógica a estas directrices y características. Desde que se inicia esto en la universidad de investigación, se ha estado capacitando a los docentes para poder consolidar el cambio cultural y pedagógico. Después de años de esta implantación se busca identificar las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario en un contexto institucional que transita en este enfoque.

Es relevante en este momento entender las necesidades formativas del docente tanto desde una perspectiva externa como desde una perspectiva interna. Desde la externa, hace referencia a las que se requieren desde las instituciones en cuanto a organización, gestión y pedagogía del enfoque que se analiza. Las tendencias y experiencias internacionales y nacionales, las que se requieren para generar las reformas tanto desde el punto de vista de documentos, expertos y directivos institucionales. La perspectiva interna, se refiere a aquellas derivadas del desempeño docente sus percepciones, así como las percepciones de los directivos, estudiantes y titulados.

De esta manera, es una investigación diagnóstica y secuencial que eligió trabajar con dos orientaciones teórico-metodológicas: la primera el modelo de diagnóstico de necesidades ANISE, que toma en cuenta tres fases: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones (Perez-Campanero, 1991) y la segunda teoría, de las necesidades que en su tipología considera necesidades normativas, percibidas, expresadas y comparativas (Bradshaw, 1972).

Se realiza el análisis de este estudio de caso único, desde un enfoque cualitativo, con las diez carreras de esta universidad que ya hicieron esta transición en su currículo y formación. Como informantes clave de estas carreras, sus directivos, docentes, estudiantes y titulados. También se tomaron en cuenta como informantes a una revisión de documentos, expertos y directivos de la institución.

En función al paradigma de esta investigación se utilizaron instrumentos basados el análisis de percepciones como entrevistas y grupos focales los cuales buscan recuperar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, buscan profundidad y riqueza, dan espacio a las particularidades, es flexible y se adapta a la realidad para comprenderla, observa un fenómeno de forma integral y holística. Se trabajó desde la experiencia y en el mismo contexto en donde se desarrolla el fenómeno, para comprenderlo en todas sus dimensiones, experiencias y puntos de vista.

El documento se divide en cuatro grandes bloques y trece capítulos. El primer bloque se refiere a la presentación de la investigación. Se presenta un primer capítulo de antecedentes y el diseño de investigación que incluye los objetivos de investigación y la justificación.

El segundo bloque presenta el fundamento teórico y el contexto, es el marco teórico y los avances con relación a los temas centrales de la investigación así como el contexto institucional y sus características. Los capítulos van de 2 al 6. Se encuentran la universidad como contexto, el profesorado universitario en la actualidad, la formación basada en competencias, la detección de necesidades y el contexto de la institución investigada.

El tercer bloque es el marco aplicado en el que se desarrolla el proceso de investigación y el proceso metodológico que se sigue, incluye capítulos del 7 al 10, diseño de investigación, informantes, instrumentos y el último el desarrollo del trabajo de campo.

El cuarto bloque los resultados y conclusiones. El capítulo 11 reducción de la información, 12 de los resultados y el capítulo 13 de las conclusiones y discusión, que también incluye el análisis de las limitaciones de la investigación y nuevas líneas de investigación propuestas.

La redacción de todo el documento se realiza en un formato genérico y con un salto semántico que incluye a ambos sexos cuando se menciona estudiantes, docentes, profesores, expertos y directivos. También se usa de manera indistinta profesores y docentes, con mayor frecuencia docentes por ser el término más usado en el contexto de esta investigación para referirse a la persona encargada de la formación.

BLOQUE 1

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y DISEÑO

CAPÍTULO 1

Antecedentes y Diseño de Investigación

Este primer capítulo de la investigación describe los antecedentes que hacen a los temas centrales de la misma, señala el propósito que se busca alcanzar y delimita el problema. Posteriormente señala los objetivos que se traza así como el diseño de investigación y las líneas metodológicas que se siguen.

1.1. Antecedentes

Los antecedentes desarrollan dos grandes temáticas que enmarcan a la investigación y el área de abordaje. La primera se refiere a los cambios mundiales y su impacto en la educación superior y la segunda gira en torno a los desafíos y perspectivas de la educación universitaria.

1.1.1. Cambios mundiales y su impacto en la educación superior

Los cambios educativos en los últimos años estuvieron señalados por convenciones, documentos e investigaciones internacionales que abordan este ámbito. Inician generalmente situando el origen de los mismos, enmarcándolos en los cambios sociales y los cambios tecnológicos (Molina, 2001; Gairín, 2005; Castro, 2006; Escamilla, 2006; Tejada 2009; Yanes y Ries, 2013; Aguerrondo, 2017).

Precisando el contexto específico de esta investigación, que es la formación universitaria. Contreras, Monereo y Badia (2018) identifican transformaciones globalizadas a nivel político, económico y social que han impactado en el ámbito formativo universitario. Como ejemplos, un acceso a la información basta e inmediata y mayor cobertura en la educación superior generando también la multiplicación de roles del profesorado.

Aguerrondo (2017), menciona que los profundos cambios a nivel social cuestionan los fines de la educación actual. También Escamilla (2006), menciona sobre la globalización económica y la revolución tecnológica, que generan nuevas formas de actividad y relaciones humanas con nuevas exigencias en la sociedad en el ejercicio de la ciudadanía. Por su parte, Ku Mota (2013) menciona que los antecedentes del nuevo paradigma se originan en la globalización económica, la emergencia tecnológica y la diversidad cultural.

Castro (2006), apunta que los cambios se han producido en diferentes esferas: social, económica, cultural, de mercado, de gestión, demográfico y las tecnologías de la información, ámbitos en los que se llevan a cabo cambios irreversibles para la universidad a los que debe adaptarse política y técnicamente.

Gairín (2005), ya había mencionado que las transformaciones sociales, culturales y económicas, condicionadas por procesos de globalización y de cambio permanente han configurado escenarios de planificación y gestión cada vez más complejos y hacen que por ello los procesos educativos no sean los mismos, y el profesorado tenga que adaptarse a responder de una manera diferente.

En el caso de Bolivia, Patzi (2007) menciona que estos procesos de globalización han provocado sumisión y colonialismo de diferentes espacios y se requieren movimientos de insurgencia para hacerles frente de manera digna, una forma es realizar una construcción social de la educación. Uno de estos intentos de insurgencia y construcción social podría ser la Ley de Educación Boliviana (Gaceta Oficial de Bolivia. Ley N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, 2010), pues responde a la búsqueda del respeto a los países, la producción de conocimiento, que se denomina “soberanía del conocimiento” y que esto debe ser canalizado desde las universidades del país, lo que implica necesariamente momentos de construcción (Ruiz, 2010).

Morín (2002), afirma que por ello se ha hecho imprescindible la formación de recursos humanos altamente calificados así como el desarrollo de instituciones formativas con una inserción sincrónica y real con la producción y el desarrollo social, para poder responder con conocimientos efectivos a las demandas de la dinámica del cambio y de la complejidad. Según Zabalza (2002b), son los docentes los que enfrentan este proceso de formación no solamente en tanto los estudiantes en términos de diversidad, sino también ante las exigencias de una nueva forma de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las exigencias de adaptación a mundo cambiante en todos sus ámbitos políticos, socio-culturales, económicos y tecnológicos como producto de la globalización y el crecimiento acelerado del conocimiento, provocan que como humanos se vivan pautas de afrontamiento cada vez más diversas y difíciles de moldear y transmitir, tal como se hacía hace cincuenta

años (Perrenoud, 2004). Esto conlleva a replantear las pautas de crianza y educación como lo han planteado las diferentes conferencias mundiales sobre educación (Ku Mota, 2013; Aguerro, 2017).

En materia de Educación Superior la UNESCO en base a documentos y conferencias en varias regiones realizadas en diferentes partes del mundo como la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción en la parte del Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior, manifiesta su compromiso por su promoción y la investigación así como la atención a los desafíos que debe atender tales como discriminación, igualdad de género, preparación para el mundo del trabajo y nivelación en la transición secundaria y universidad (UNESCO, 1998).

El Espacio de Educación Superior Europeo fundado el año 1998, y el año 1999 emite la Declaración de Bolonia suscrita por 29 estados europeos, y sienta las bases de este espacio organizándolo conforme a principios relacionados con: calidad, movilidad, diversidad y competitividad para la búsqueda de dos objetivos: 1) el incremento del empleo en la Unión Europea y 2) la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo (Unión Europea, 1999).

Son seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
4. La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

(Unión Europea. Educación y formación. Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior, 1999).

Se citan estas orientaciones mundiales debido a que son referentes para la organización, planificación y administración en las universidades latinoamericanas y por ende Bolivia.

Según Fernández (2012), el espacio Latinoamericano, puede ser una organización parecida a la creada en el espacio europeo, una de sus diferencias básicas radica en el trabajo cooperativo para superar déficits y dificultades. Se considera que aún queda mucho por hacer en el marco de este espacio, ya que aún no ha cumplido sus objetivos como pretendía.

Esto se puede demostrar en el caso de Latinoamérica se encuentra el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) iniciativa que sigue los pasos dados en Europa con el Espacio de Educación Superior, que busca y fue creado para generar acciones de cooperación académica que permitan conocer las tendencias en educación, así como resolver sus problemas para la búsqueda de instituciones con una educación superior de calidad. Para ello, busca promover actividades que hayan sido aprobadas en conferencias tanto mundiales como regionales en el área.

En su Plan de Acción del año 2008, trabajado en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) realizada en junio del año 2008, se manifiesta la importancia y necesidad de consolidar el papel de la Educación Superior en la región, como un factor estratégico para el desarrollo de la calidad de las instituciones, la promoción de la inclusión social y la solidaridad regional, a través del diálogo y cooperación que generen lineamientos orientadores de acciones de integración, internacionalización a través de estrategias dirigidas a la cooperación solidaria, conformación de redes y núcleos, la consolidación entre programas de posgrado, la continua búsqueda de alianzas, iniciativas y estrategias de desarrollo (Ramírez, 2008, Farah, 2013).

Las decisiones emanadas de la CRES el año 2008 consideran de vital importancia y prioridad la consolidación de: a) una plataforma regional de conocimiento e información de integración en la educación superior, en este espacio; b) un espacio de acción solidaria y de articulación institucional; c) un ámbito de regulación de procedimientos y sugerencias de

normativas y finalmente d) un espacio de intercambio de experiencias basadas en la movilidad académica, cooperación científica. Para desarrollar todo esto se requiere un Plan de Acción (Ramírez, 2008).

La reunión de la CRES el año 2018, evalúan los avances de las recomendaciones del año 2008, encontrando que sí se han establecido logros en cuanto a calidad y pertinencia. Además se proponen nuevos acuerdos para las mejoras 2030 fijadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), estos acuerdos recomiendan mayor internacionalización de las universidades hacia la mundialización apoyados por las tecnologías de la información y comunicación para: la búsqueda de mayor acceso a la educación superior, adquisición de conocimiento y formación; volcar la acumulación en ciencia y tecnología y en concretar ideas de innovación y proyectos en desarrollo sostenible; reflexionar y actuar en la participación social, la capacitación y generación de conciencia con los ODS.

La propuesta de la CRES del año 2018 a las universidades trata de: Incluir en la agenda la movilización académica de estudiantes, docentes, investigadores y administrativos, redes de investigación en ciencia, tecnología e innovación. Mejorar la vinculación con el Estado y la sociedad a través de agendas activas en estas áreas y con mayor conciencia para el siglo XXI con mayor participación comprometida en la ODS (Lemaitre, 2018).

Por lo tanto en la CRES, se trabajan específicamente temas de calidad educativa y los desafíos de la misma. Otro de los desafíos que se señalan se encuentra el desafío de la expansión de la demanda y la oferta, la diversidad y la inclusión y la articulación de la educación superior entre diferentes niveles y en la región como base para el alcance de la calidad educativa (Lemaitre, 2018; Grimaldo, 2018).

Mencionan además en dicha conferencia que esto amerita que se puedan considerar aspectos pedagógicos, curriculares de una manera distinta, permitiendo el reconocimiento de la diversidad y la respuesta a necesidades coyunturales. Considerando que desde la expansión y diversificación de la población estudiantil así como el surgimiento de nuevas tecnologías de la información y comunicación, la internalización y sus exigencias, son cambios que modifican el rol del docente en la educación superior y hacen necesario diseñar estrategias de formación docentes, compartir experiencias y reconocimiento de una

docencia eficaz. Además de la valoración y búsqueda de la formación a lo largo de la vida, haciendo que no todo recaiga en el pregrado, más bien enfocándolo a este a la formación inicial de necesidades asociadas al ingreso a la vida laboral así como el desarrollo de competencias integradoras (Lematrie, 2018; Grimaldo, 2018).

En Bolivia, esto se canaliza e impacta en el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), que a través de sus resoluciones e instrucciones a nivel de las universidades estatales y de las universidades que forman parte de éste, entre ellas la Universidad Católica Boliviana San Pablo, trabaja en el desarrollo y la educación superior de calidad a través de encuentros y consensos de todos sus estamentos y miembros. De allí que el 2011, plantea un Modelo Académico del Sistema de la Universidad Boliviana. Del mismo se rescata una formación profesional centrada en el estudiante y con principales características de profesional responsable y protagonista, constructor del devenir histórico, con la finalidad de contribuir a la mejora de las condiciones de vida, calidad del desarrollo humano y desarrollo sostenible (CEUB, 2011).

Todo ello va mostrando que la educación superior en particular la universitaria, como nunca antes en el pasado, confronta múltiples desafíos en un contexto caracterizado por la complejidad; por tanto, no puede pretender enseñar como lo ha realizado por tantos años, bajo esquemas fijos de conocimientos específicos antes considerados como inamovibles y hoy muy inestables y cambiantes. La formación debe apuntar a formar profesionales altamente competentes, con capacidades reflexivas, críticas, de resolución de problemas y trabajo en comunidad (Perrenoud, 2007).

Hasta este punto se ha desarrollado el planteamiento de lo que busca la universidad como institución de formación profesional, de aquí en adelante se aborda la perspectiva de la educación universitaria en el ámbito de perfil profesional y las características pedagógicas que se buscan en la actualidad.

1.1.2. Desafíos y perspectivas en la formación universitaria

Son claves en todos estos desafíos que afronta la educación superior: el avance acelerado de la ciencia y del cambio tecnológico, junto al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, los cuales han alterado dramáticamente el contexto de vinculación e

inserción de los países en la dinámica mundial, exigiendo el desarrollo de instrumentos que permitan comprender el cambio, junto con aquellos que coadyuven a que la economía, la política, la sociedad y la cultura coexistan en armonía y contribuyan al bienestar de la sociedad (Lemaitre, 2018).

En este contexto, la transformación de la educación superior se adscribe a los siguientes lineamientos:

- El aprendizaje está centrado en el estudiante, es cooperativo y multidisciplinario, está estructurado como compromiso de vida y debe transmitir herramientas para seguir aprendiendo. El docente facilita la construcción del conocimiento y no ya exclusivamente la referencia sobre el saber especializado; en cambio, prioriza el desarrollo de aprendizajes para la formación autónoma de los estudiantes en el contexto de la potencialidad que ofrecen las tecnologías de información y comunicación (UNESCO, 1998; Tobón, 2005).
- La calidad del docente se valora ampliamente considerando el acompañamiento global se realiza al aprendizaje del estudiante; apoyando la formación multidisciplinaria en el escenario de la integración social de los estudiantes. De esta manera el fortalecimiento del docente puede generar aprendizajes significativos en los estudiantes (Morin 2002; Zabalza, 2002b).
- Es necesario pensar y trabajar en función de una inteligencia colectiva, el trabajo en equipo se ha convertido en una de las células que constituye la estructura de todo proceso académico y que prepara al futuro profesional a enfrentar un mercado de trabajo en el que la diversidad disciplinaria es una fuente de riqueza formativa (Castro, 2006; Gairín, 2011).
- A partir de los años ochenta, comenzaron a presentarse otros factores a considerar como: la aparición en el escenario de universidades privadas, la universidad a distancia y la universidad del extranjero que abre sucursales a través de alianzas estratégicas con otras instituciones (Brunner, 1990; Rama, 2006).
- La internacionalización, la movilidad estudiantil y las acreditaciones universitarias entre muchos otros elementos más son la búsqueda de las universidades latinoamericanas en

éste último decenio y para ello han considerado buscar nuevos paradigmas que acercan sus realidades autóctonas a estas características, Y en otros casos han tratado de emular con fracasos a los requerimientos de los *rankings* internacionales (Lopez, 2016).

- En éste contexto de cambios, transformaciones así como demandas específicas a la educación universitaria, que se cuestiona el paradigma disciplinar con el que se ha estado formando, y que se requieren personas con otro tipo de competencias. Competencias laborales (Tejada, 2009) y competencias relacionadas a las habilidades blandas a raíz del auge de la tecnología y su cuestionamiento en la humanidad, su ámbito laboral y social (Leonhard, 2016; Coll y Ferrás, 2017; Girona, Guàrdia y Mas, 2018). La importancia de la formación integral con base en las competencias blandas o *soft skills* y las competencias profesionales que permitan afrontar al profesional diferentes situaciones de la vida laboral y personal, incluyendo la emocional. Para ello se requiere la actuación asertiva del docente y por lo tanto su formación para lograrlo (Marrero, Mohamed y Xifra, 2018).
- La automatización de las profesiones, la segunda brecha digital, la segunda Machine Age, que genera cambios en la formación de los profesionales y por lo tanto de las universidades. En dónde deberán considerar que los nuevos espacios de acción profesional estarán ligados a esta automatización, excepto áreas involucradas en la creatividad, la interacción social y de mucho movimiento (Girona, et al., 2018).

Según reportes relevantes de la Educación Superior se enfatiza que las universidades deben empezar a dar pasos agigantados para lograr el cambio, que este siglo XXI requiere y que traerá consecuencias positivas a la sociedad (Girona, et al., 2018).

En el reporte New Horizon, 2021 de EDUCAUSE y después de la pandémica por la COVID-19, se sitúan tendencias en varios ámbitos en la educación superior. Entre estos ámbitos se consideran el social con aspectos como aprendizaje y trabajo remoto (a distancia), ampliación de la brecha digital y problemas de salud mental. En el ámbito Tecnológico están la adopción generalizada de modelos de aprendizaje híbridos, mayor uso de tecnologías de aprendizaje y desarrollo docente en línea. En el ámbito económico se sitúan tendencias como disminución de la financiación de la educación superior, demanda

de habilidades laborales nuevas e incertidumbre en modelos económicos. En el ámbito ambiental, el cambio climático, la reducción de los viajes laborales y el desarrollo sostenible y finalmente en el ámbito político se consideran tendencias el aumento de la globalización en línea, el aumento del nacionalismo y el financiamiento público para la educación superior (Pelletier, Brown, Brooks, McCormack, Reeves, Arbino, Bozkurt,... y Mondelli, de New Horizon Report, 2021).

Como se evidencia, los profundos cambios estructurales que se producen en el contexto indican a la universidad la búsqueda de enfoques educativos que coadyuven en estos desafíos.

Así, en lo referente a Educación Superior, Zabalza (2007) menciona la necesidad de hacer cambios importantes en las formas y modalidades de gestión y propósitos de la formación profesional, por lo que las instituciones de educación superior deben buscar respuestas y gestionar con éxito todas esas variables que se han instalado en estos tiempos educativos. Una respuesta a esto la ha encontrado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), señalando a los diseños curriculares en base a competencias como proceso educativo y modelo a seguir (García y Tobón, 2010).

De esta manera el enfoque de formación de competencias se ha convertido en los últimos años en la orientación para gestionar la calidad de la educación en los ámbitos de educación superior, estando en la base de los procesos de formación (docencia), investigación y extensión (García y Tobón, 2010). Actualmente es frecuente encontrar el término de competencias en los proyectos educativos institucionales, en los planes de reforma y transformación del currículo. Los proyectos internacionales que respaldan estas propuestas giran en a espacios como el Espacio Europeo de Educación Superior, el Proyecto Tuning europeo y el latinoamericano, así como el Proyecto 6x4.

Este enfoque ha dado hoy por hoy una respuesta a necesidades educativas y a lo largo de los últimos treinta años ha ido evolucionando y ajustándose a los diferentes paradigmas y contextos. Basta con observar la evolución conceptual y paradigmática que ha tenido el término competencias desde lo conductual hasta el enfoque de la complejidad y transdisciplinariedad (Tobón, 2010).

Los diseños curriculares para la formación por competencias se definen como una actividad de selección de contenidos esenciales para vivir en la sociedad y desempeñarse en ella, lo cual implica elegir actitudes, habilidades procedimentales y conocimientos básicos y excluir otros. El enfoque por competencias enfatiza en el diseño del currículo teniendo en cuenta los requerimientos del mundo laboral profesional y los problemas de la sociedad y de la investigación (García y Tobón, 2010; Tejada y Ruiz 2016). Estos diseños toman en cuenta que sean renovados permanentemente de acuerdo a las variables contextuales y necesidades; posibilitar la participación amplia de todos los estamentos relacionados con el programa, tales como docentes, estudiantes y externos, empleadores, expertos, titulados, buscando consensos y validaciones para producir cambios significativos y válidos (Tardif, 2008).

Esta perspectiva ofrece posibilidades idóneas, eficientes y calificadas de formación profesional hacia lo laboral, por lo que hace que la universidad se vincule con la sociedad y contexto que le rodea, destacando sus necesidades y expectativas.

La formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación. Entre estos cambios se puede citar al énfasis en los conocimientos procedimentales, la contextualización de los aprendizajes buscando la transferencia y el centrarse en los aprendizajes esto implica preparación del docente tanto de la microcurrícula como de los recursos didácticos para ello y la valoración de los aprendizajes. Por lo tanto, el profesor para desarrollar su labor académica y las funciones que le corresponden requiere de un cambio de lugar y rol, del tradicionalista y vertical al mediado y facilitador del aprendizaje. Desde esta perspectiva puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza y el cambio del rol docente que requiere de procesos de formación (Asún, Zúñiga y Ayala, 2013).

Para comprender mejor esta idea una comparación entre el enfoque disciplinar y el enfoque basado en competencias muestra el cambio que se ha desarrollado en la educación, se muestra la Tabla 1.

Tabla 1
Comparación del enfoque disciplinar con el enfoque de formación basado en competencias

Categorías de Análisis	Enfoque Disciplinar	Enfoque por competencias
Perfil de Egreso	Perfil diseñado desde las capacidades y características que la academia le asigna a cada egresado de sus carreras o programas	Perfil académico profesional definido y diseñado a partir de nodos problematizadores y tareas claves que responden a requerimientos del medio y de la academia (Tobón, 2010)
Estructura Curricular	Se diseña por asignaturas que se estructuran secuencialmente desde el nivel inicial hasta la salida, con estructuras fijas y complementándose con formación multidisciplinaria y/o optativa	Se diseña por asignaturas, pero estructuradas e integradas en torno a perfiles de egreso por competencias y a trayectos de formación, diseñados por medio de mecanismos de escalamiento progresivo de las competencias (Tardif, 2006; Tejada y Ruiz, 2016).
Rol Docente/	Rol tradicional o frontal con modelos pedagógicos centrados en la docencia y en lo académico	Rol del docente y modelos pedagógicos aplicados mixtos, combinan lo frontal, o académico tradicional, con aprendizajes por problemas o críticos, orientados a resultados de aprendizaje medibles por medio de estándares (Gairín, 2011).
Rol del Estudiante	Rol de alumno pasivo, dependiente del profesor y de su planificación	Rol del estudiante activo, aunque permanecen espacios de clases frontales con direccionamiento del profesor. Se tiende a dar información sobre cómo será su proceso de aprendizaje, y bajo qué estándares se va a evaluar su desempeño (Tejada y Ruiz, 2016).
Pedagogía	Basada en la enseñanza y la didáctica para que el profesorado transmita los conocimientos y conceptos de la profesión y disciplina.	El profesorado además de tener competencias relacionadas a la enseñanza (didácticas), requiere de él competencias comunicativas, tecnológicas, liderazgo investigativas, (Oramas, Jordán y Valcárcel, 2013).
Vinculación con el contexto	La vinculación con el contexto se da al finalizar la formación teórica. A través de prácticas o pasantías que se sitúan como	Busca que la mayor parte de la formación sea en el espacio futuro de acción, con prácticas y contactos que ofrezcan experiencia,

	requisito de egreso.	adaptación y competencias genéricas (Laker y Powell 2011),
Evaluación	Evaluación parcelada, dirigida a comportamientos observables que se miden en función a estándares. Evaluación solamente de resultados.	La evaluación como valoración, retroalimentación y autorregulación de todos los resultados esperados, en estrecha conexión con las decisiones de programación de aprendizajes realizadas y su desarrollo. Proceso complejo debe orientarse hacia la acción del participante/profesional, tomando como referente situaciones reales y/o simuladas de trabajo que sirvan para diseñar tareas auténticas de evaluación (Del Pozo, 2013; Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2014)
Situaciones de aprendizaje	El docente desarrolla los diferentes temas basado en bibliografía y su experiencia. Centrado en la experticia del docente.	Las situaciones de aprendizaje son auténticas y reales, relacionadas con las acciones y tareas que se le pedirán que realice el profesional en el mundo laboral y tomando en cuenta su proyecto de vida, así como habilidades de relacionamiento socio-personal (Tobón 2010; Tejada y Ruiz, 2016).
Competencias docentes universitarios	Protagonista principal del proceso didáctico. Planificador del proceso de aprendizaje. Y evaluador de los productos del aprendizaje de los estudiantes.	El docente debe tener una formación y desarrollo de competencias tanto disciplinares, pedagógicas como tecnológicas (Modelo TPACK). Manejo de muchas estrategias de orientación, facilitación y retroalimentación (Cejas, Navío y Barroso, 2016).

Fuente: Elaboración propia

En esta comparación se evidencia que cambian elementos sustanciales que hacen al contenido y forma del proceso de enseñanza. La modificación de contenido se genera desde las metas de formación y para eso se diseña una estructura curricular que sea coherente y responda a estos propósitos. Y en la forma esta comparación muestra las funciones y tareas que se esperan de cada uno de los actores educativos, haciendo referencia al cómo se van a relacionar.

Para complementar estas ideas es importante también señalar más aspectos relacionados a la forma y tienen que ver con las herramientas o recursos con los que cuenta cada docente para afrontar la formación. En el caso del docente ser mediador del aprendizaje recurriendo a recursos didácticos y de evaluación que faciliten el proceso de enseñanza y en el caso de los estudiantes requieren de un pensamiento flexible, reflexivo y analítico que les permita consolidar y anclar los nuevos aprendizajes (Novak, Gowin y Otero, 1998).

La comparación permite dimensionar la magnitud y la calidad de los cambios, que más allá de su contenido y forma, se encuentra un cambio de paradigma. Se puede entonces, revisar que cambia también la forma de concebir el acto educativo, Poblete (2006), ilustra estos aspectos en el análisis que se representa a continuación en una matriz a la que se añade una comparación del cambio que opera desde los supuestos del paradigma tradicional al enfoque basado en competencias.

Tabla 2

Comparación de las características del rol docente y el proceso enseñanza – aprendizaje desde los enfoque de formación: disciplinar y por competencias

Supuestos atribuidos a la formación disciplinar	La realidad muestra	Características de la formación basada en competencias
El profesor lo sabe todo	El profesor sabe mucho (no todo) acerca de la materia que imparte. Debe estar en continuo proceso de aprendizaje.	El profesor es un mediador y facilitador del proceso de aprendizaje
El profesor es responsable de la enseñanza	El profesor es corresponsable del proceso de enseñanza-aprendizaje. La responsabilidad del aprendizaje es del estudiante	El profesor planifica el proceso de aprendizaje para que el estudiante desarrolle competencias
El alumno es una “tabla rasa”, no sabe nada sobre la materia que imparte en clase	El estudiante sabe muchas cosas con las que hay que conectar las nuevas enseñanzas. Algunas cosas de las que sabe están relacionadas con el contenido de la asignatura	Es importante la recuperación del aprendizaje previo como base de generación de las competencias
La clase homogeniza las individualidades de los alumnos. La enseñanza se adapta a la “producción en serie”	Los estudiantes son “diversos”. Cada uno tiene sus conocimientos, sus previos y sus intereses.	La clase es activa, considera diferencias e individualidades del aprendizaje. Enseñanza es metodológicamente diversa.

La información, la ciencia, la sabiduría, la aplicación proceden exclusivamente del profesor	Hay estudiantes capaces de manejar medios técnicos con gran destreza y saben buscar informaciones de otras fuentes	Se toman en cuenta recursos internos y externos, con apoyo de las TIC's.
La presentación de la información corresponde con el proceso de aprendizaje del estudiante	Cada estudiante tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje	La enseñanza se adecúa a las características, contexto y experiencias de los estudiantes.
El profesor mediante examen cierra el circuito de la transmisión de información. El profesor comprueba la información devuelta por el estudiante, lee y califica, cerrando el circuito	El profesor debe evaluar no solo el resultado del proceso de aprendizaje, sino su desarrollo y durante todo el proceso	La evaluación es de competencias y su proceso de logro en base a evidencias
El registro memorístico del estudiante en un examen se corresponde con la calidad de su proceso de aprendizaje	La memoria es una aptitud importante en los procesos de aprendizaje y forma parte de algunas competencias. Ni es lo esencial del aprendizaje, ni constituye una competencia	Es el pensamiento y razonamiento que permite la combinación de saberes
El contexto es independiente del proceso de aprendizaje	El estudiante, como agente responsable de su aprendizaje y como persona que es no puede abstraerse del contexto en que vive, ni de las metodologías didácticas que se empleen	El contexto es relevante pues se considera como aprendizaje previo y como espacio de transferencia de aprendizajes significativos.
La evaluación es una medida, se la puede cuantificar, está centrada en conocimientos. Estaba disociada del proceso de enseñanza – aprendizaje, era más un medio de control.	Actualmente se evalúa de manera cuantitativa y cualitativa. Se toman en cuenta conocimientos, habilidades, actitudes	La evaluación es el motor del aprendizaje y de la planificación de la didáctica. Implica reflexión y posibilidad de autorregulación

Fuente: Elaboración propia, a partir de Poblete (2006); Tobón (2005; Perrenoud (2007).

Esto implica una actuación del profesor que requiere capacitación para saber planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica (Sales, 2006), generando cambios en el proceso enseñanza aprendizaje. Este proceso implica que el docente modifique, innove y mejore sus acciones de enseñanza con el fin de producir cambios significativos en el

aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes. Esto se reflejará en el cambio del clima de aula, en la satisfacción de los estudiantes, pero sobre todo, en la transferencia de los aprendizajes a contextos reales (Feixas, Lagos, Fernández, y Sabaté, 2015).

En ese nuevo escenario, el rol del profesorado cambia, pasa de ser una actuación aislada de cada formador a ser ahora una práctica con visión compartida desarrollada mediante procesos planeados que se orientan a la formación, encontrando caminos para dejar la lógica de la transmisión para llegar a la lógica del aprendizaje (López, 2008).

En la formación basada en competencias, con la didáctica participativa y activa que debe desarrollarse (Martínez y Echeverría, 2009), se esperan muchas acciones del docente, entre ellas que inicie el trabajo en equipos interdisciplinarios, manejo de aprendizaje colaborativo, generación de espacios de discusión y reflexión así como la habilidad de traer constantemente la realidad profesional al espacio de formación (Tobón, 2005).

Tobón (2005), menciona a la docencia estratégica la que lograría todo esto, buscando el aprendizaje significativo de contenidos y el desarrollo de habilidades de pensamiento para generar estudiantes autónomos y con estrategias de autorregulación, desde la formación profesional a la formación personal (Gairín, 2005).

Y esto lleva consigo una tarea muy importante, la formación de los recursos humanos que posibilitarán la efectividad y calidad de esta tarea, los profesores (Carro, 2000).

Desde la implantación de los cambios curriculares de formación basada en competencias, la formación docente es una temática de gran interés (Gairín, 2011), y desde este interés también es un tema polémico, discutido desde diferentes planos: ideológico, político, técnico, entre otros. Entre los desafíos que tienen los docentes están: integrar diferentes tipos de conocimientos, el trabajo cooperativo, las diferencias entre las carreras, la resistencia, entre otras (Gairín, 2011).

Por ello son profesores los gestores del cambio dependiendo de las actuaciones que realicen (Gairín, 2011). Y esto sucede cuando tienen las habilidades de dirigir prácticas formativas pertinentes, que van desde la planificación de su acción formativa, el proceso, la evaluación y la mejora (Zabalza, 2007, Tejada 2009). Cuando el profesional es reflexivo y aprende de

sus actuaciones, éstas mejoran los problemas de la enseñanza y por lo tanto impactan en la formación profesional de las diferentes carreras.

Tejedor, remarca que el rol del profesor es central en la transformación histórica y social y por lo tanto en la formación profesional y la respuesta a las tendencias y normativa en educación superior actual (Tejedor, 2003). Estos cambios requeridos en los profesores son necesarios en la construcción de conocimiento con sus estudiantes, en la posibilidad de generar meta-aprendizaje, en el análisis de información, en la potencialidad didáctica, en la metodología de la investigación. Aspectos que se requieren detectar en cuanto a nivel, profundidad y tipo de cambio que debe realizar, lo que variará de acuerdo al tipo de vinculación con la institución, a la tendencia institucional y lo que ya ha podido avanzar en el desarrollo docente y profesional. Esto justifica la necesidad de conocer el punto de partida valorando los aprendizajes previos y las acciones o innovaciones ya implementadas.

Esto regula la planificación como eje central en este enfoque, en la que el docente deberá desarrollar: análisis de las finalidades formativas, principios didácticos de intervención y ejes para la organización de un entorno de aprendizaje constructivo (Fernández y Guijón, 2012). Por lo que esto último está relacionado con la formación pedagógica de los profesores, relativa al manejo de la planificación de sus clases, la forma de llevarla a cabo, la didáctica y la forma de evaluar los logros, esto es la evaluación y sus características. De todo esto depende la motivación de los estudiantes, la conexión de los contenidos con las necesidades y demandas sociales (Bernabeu, 2009).

Al respecto Contreras, et.al. (2018), identifican que la docencia universitaria actual se mueve en una multiplicidad de funciones, desde el profesional disciplinar experto, la investigación, la docencia y en algunas ocasiones la gestión, dependiendo de la institución y sus características. Sin embargo, la función preponderante y esencial es la más descuidada y se trata de la formación en el sentido de enseñanza con estrategias adecuadas para la generación de los aprendizajes, por lo tanto ligada a la pedagogía, en la construcción de relaciones para que los otros aprendan.

Teniendo en cuenta que la formación de hoy implica no solo impartir conocimientos sino gestionar habilidades, destrezas, actitudes y valores, incluyendo sentimientos y emociones,

de manera integrada de manera que respondan a competencias complejas que respondan al saber, saber cómo, cómo saber, saber ser y saber convivir. Todo ello requiere que el docente sea actualizado y formado continuamente, que tenga en la institución un apoyo para poder ir respondiendo a los diferentes requerimientos cada vez más complejos (Tobón, 2005).

Sin embargo, no se trata de capacitar por capacitar, muchas investigaciones demuestran que cierto tipo de contenidos y modalidades de formación no son efectivas (Carro, 2000), es necesario planificar adecuadamente el itinerario formativo a partir de un diagnóstico de contexto y sobretodo de necesidades formativas de tal manera que las consecuencias sean de impacto, transferibles y de calidad.

Para Perrenoud (2004), la formación docente universitaria para no fracasar debe contemplar planes que sean:

1. un referencial de competencias identificando los saberes y capacidades requeridos,
2. un plan de formación organizado en torno a competencias,
3. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
4. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
5. una organización modular y diferenciada,
6. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
7. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
8. una asociación negociada con los profesionales,
9. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Para el mismo autor el reconocimiento de una competencia pasa, no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas. Actualmente, se define en efecto una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes,

capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001).

Para Bozu y Canto (2009), el perfil profesional del profesorado le debe permitir asumir en condiciones óptimas las responsabilidades de la formación, que le permitan asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada formación. Estos autores consideran que dadas las competencias que deberán desarrollar los profesores con sus estudiantes se espera un gran cambio en su rol, un cambio de ellos y de las universidades para lograr los propósitos formativos actuales (Bozu y Canto, 2009). Antes de diseñar este perfil se deberán seguir modelos y metodologías de construcción de estos perfiles, la recomendación en el entorno mundial es que este perfil sea también la formación docente por competencias para enseñar competencias (Perrenoud, 2001), por lo que se deberá seguir este enfoque que inicia por el reconocimiento de las necesidades formativas desde todos sus actores (Tardif, 1996).

Se entienden necesidades formativas como aquellas necesidades de la organización que para satisfacerlas requieren de una intervención formativa, es decir una capacitación (Ku Mota, 2013). También son concebidas como la diferencia existente entre las competencias del trabajador y las que debería poseer (Tejada, 2009), entre lo ideal y lo real. Es la diferencia existente entre las competencias necesarias para el desempeño de los puestos profesionales y las competencias que realmente tienen los profesionales (Ku Mota, 2013).

Estas diferencias de lo deseado y lo que se tiene para ser un profesor universitario en el marco de los diseños curriculares basados en competencias enmarcan el problema en el que se establece esta investigación, cuya resolución consiste en la identificación de estas diferencias, identificando los requerimientos contextuales e institucionales, la percepción que tiene todos los colectivos y la comunidad involucrada respecto a sus fortalezas y carencias y el análisis comparativo de todos estas fuentes y colectivos son las que se pretenden investigar y trabajar.

1.2. Contexto y problema de la investigación

El contexto de esta investigación es la Universidad Católica Boliviana, que desde la aprobación de su Modelo Académico en 2011, se orienta hacia un modelo de formación basado en competencias (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2011). Aunque la Universidad Católica Boliviana, institución de estudio de esta investigación ya había incorporado este enfoque desde su modelo académico del año 2008.

A partir de allí, los diseños curriculares que se reelaboran parten de un diagnóstico de contexto que deben recoger los nichos laborales y sus características para elaborar los perfiles profesionales requeridos (Tardif, 1996; Tobón, 2010, Fernández y Gijón, 2012).

Este cambio pedagógico, implica también un cambio en la gestión curricular pero, sobre todo, un cambio en las funciones y en el rol docente desde la planificación de la asignatura, los aspectos organizativos, la didáctica y evaluación, así como la comunicación y posición dentro y fuera del aula.

De esta manera, el formar las competencias profesionales requeridas involucra que el docente desarrolle nuevas de habilidades y estrategias de formación. De allí la importancia de centrar la atención en el profesorado que recibe todo este encargo y quién debe asegurar que este se plasme en resultados de calidad.

Este cambio en la formación que asume la Universidad Católica Boliviana, fue paulatino y secuencial. Esto significa que no se dio en todas las carreras (20) de forma simultánea, sino que poco a poco se realizaron los rediseños curriculares de cada una de las carreras, los que luego fueron sometidos a procesos de validación y aprobación. El diseño curricular nuevo inició en primer semestre y fue secuencial el cambio a medida que cada gestión se alcanzaba a un nuevo semestre.

Para esto se debe formar y actualizar al profesorado y para ello se requiere un análisis y detección de las necesidades de formación que tienen los profesores. Teniendo en cuenta que en el marco de formación basado en competencias se busca que sea el profesor el principal articulador entre lo que se espera como perfil profesional y lo que se hace en la institución de formación para lograrlo. Entre estas características se precisan: la

planificación del proceso educativo, el dominio disciplinario, el manejo y gestión didáctica para el aprendizaje, su evaluación y retroalimentación (Asún, Zúñiga y Ayala, 2013).

Según Cordero y Frutos (2018), el docente debe ser capaz de desplegar los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar las tareas profesionales y la resolución de problemas de su contexto disciplinar y laboral. Sin embargo, esto no se considera suficiente si el docente no impacta positivamente en el sentido pedagógico, esto es en los aprendizajes de los estudiantes, para ello requiere de estrategias de enseñanza adecuadas. Se espera que su rol involucre tareas para planificar las experiencias de enseñanza – aprendizaje, desempeñar una enseñanza activa, motivar, evaluar desde distintas modalidades, por ejemplo la formativa y retroalimentar y que sea una evaluación clara y coherente con los propósitos de aprendizaje.

Así, esta investigación se ocupa de investigar cómo el profesorado en el aula y desde la perspectiva pedagógica desarrolla el espacio formativo. Se detectaran sus conocimientos, habilidades y estrategias para asumir este cambio de enfoque formativo.

Al tratarse de una institución y su reorientación a un enfoque de formación basado en competencias, la investigación se realiza a nivel de estudio de caso.

Con ello se busca brindar dar orientaciones a la formación pedagógica que deben recibir el profesorado cuando está inmerso en el enfoque de formación basado en competencias, así como aportar metodológicamente a investigaciones que realizan detección de necesidades de formación pedagógica en la región.

1.3. Preguntas de investigación

Las preguntas que guían esta investigación se dividen en pregunta general y preguntas específicas.

La pregunta general busca investigar:

¿Cuáles son las necesidades de formación pedagógica en el profesorado universitario en el marco del enfoque pedagógico de formación profesional basado en competencias en la Universidad Católica Boliviana San Pablo?

Las preguntas específicas son:

¿Cuál es el desempeño pedagógico requerido del profesor en el marco del enfoque de formación basado en competencia que deben desarrollar los profesores de la UCB?

¿Qué acciones pedagógicas desarrollan los profesores de la UCB para responder al enfoque de formación basado en competencias y su rol como formadores de competencias profesionales desde las necesidades: normativas, expresadas, percibidas y comparadas?

¿Cuál es la discrepancia y la brecha entre el desempeño pedagógico esperado de los docentes en un enfoque de formación basado en competencias y el desempeño pedagógico actual que tienen los docentes de la UCB?

¿Cuáles son los problemas encontrados para tomar decisiones sobre la pertinencia de proponer un plan y estrategias de formación pedagógica para el profesorado que le permitan responder a la formación profesional basada en competencias?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Diagnosticar las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario (en el marco del enfoque pedagógico de formación profesional basado en competencias) en la Universidad Católica Boliviana San Pablo.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Establecer el contexto universitario internacional, nacional e institucional en la aplicación del enfoque basado en competencias y en la formación docente
- Identificar las características y actuaciones pedagógicas para formación profesional en el enfoque basado en competencias que desarrollan docentes de la UCB.

- Analizar comparativamente las discrepancias entre el desempeño pedagógico esperado en un profesor en un enfoque de formación basado en competencias y el desempeño pedagógico actual que tienen los docentes de la UCB.
- Identificar y tomar decisiones sobre las necesidades de formación pedagógica para los docentes que le permitan responder a la formación profesional basada en competencias.

1.5. Diseño de la Investigación

Hernández – Sampieri, Fernández y Baptista (2014), señalan que el diseño de investigación representa el punto donde se conectan las etapas conceptuales del proceso de investigación como el planteamiento del problema, el desarrollo de la perspectiva teórica y con las fases subsecuentes. Se refiere a la estrategia que se aborda para ingresar al campo de investigación, la forma de recolectar la información y la forma en que luego esta se sistematiza para responder al problema.

También este diseño está vinculado a un conjunto de creencias tanto ontológicas, epistemológicas y metodológicas (Valles, 1997). Por lo tanto, lleva a la reflexión y organización de los pasos y decisiones pertinentes para desarrollar la investigación.

Desde esta perspectiva esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, debido a que busca comprender una realidad desde diferentes perspectivas y fuentes, desde sus vivencias y percepciones subjetivas (Flick, 2014). Y permitirá al investigador situarlo en un contexto de prácticas y situaciones interpretativas, a través de diferentes representaciones como las entrevistas, grupos focales y observaciones (Flick, 2014).

Entre sus características se pueden mencionar (Abreu, 2014; Flick, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

- Se busca la descripción, comprensión de los fenómenos desde la subjetividad de las diferentes fuentes y participantes.
- Es una investigación que busca la profundidad del fenómeno desde la flexibilidad, progresividad e interactividad con la realidad. Porque la realidad es la realidad de los participantes, de ahí su carácter subjetivo, interpretativo e inductivo.

- Los instrumentos y método de recolección de información son contruidos para ese contexto y participantes, no son estandarizados, se busca información y datos más que cuantificar variables.
- Comprendiendo e fenómeno se trata de tomar decisiones, intervenir la realidad y transformarla desde una visión global e integral.

El escoger este enfoque cualitativo permite recoger significados sobre la realidad del profesorado de una universidad que asume un nuevo modelo de formación, en este caso de la Universidad Católica Boliviana, la formación basada en competencias desde una perspectiva compleja e integral.

El método elegido es la teoría fundamentada conocida como *Grounded Theory* es un método de investigación cualitativa en la que la teoría se va construyendo a partir de la información recogida (Glaser y Strauss, 1967). Esta tiene el propósito de identificar procesos sociales básicos como elementos centrales, descubriendo aspectos relevantes. Algunas de sus características principales son (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998; Páramo 2015):

- Utiliza procedimientos como la inducción, relaciones entre conceptos, análisis de discursos que son trabajados desde el inicio hasta el final de la investigación.
- Es útil para investigaciones de campo relacionados a comportamientos de personas, grupos y organizaciones. Si se relacionan adecuadamente los datos el resultado cuadra al final con la realidad objeto de estudio. Hace un énfasis particular en la naturaleza socialmente construida de la realidad.
- Tiene un poder explicativo en el campo de estudio que se la aplique, debido a la emergencia de datos y sus significados.
- Busca profundizar estudios en tanto da cuenta de aspectos como por qué ocurren los fenómenos que se estudian.
- Permite la construcción de teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de los supuestos a priori.

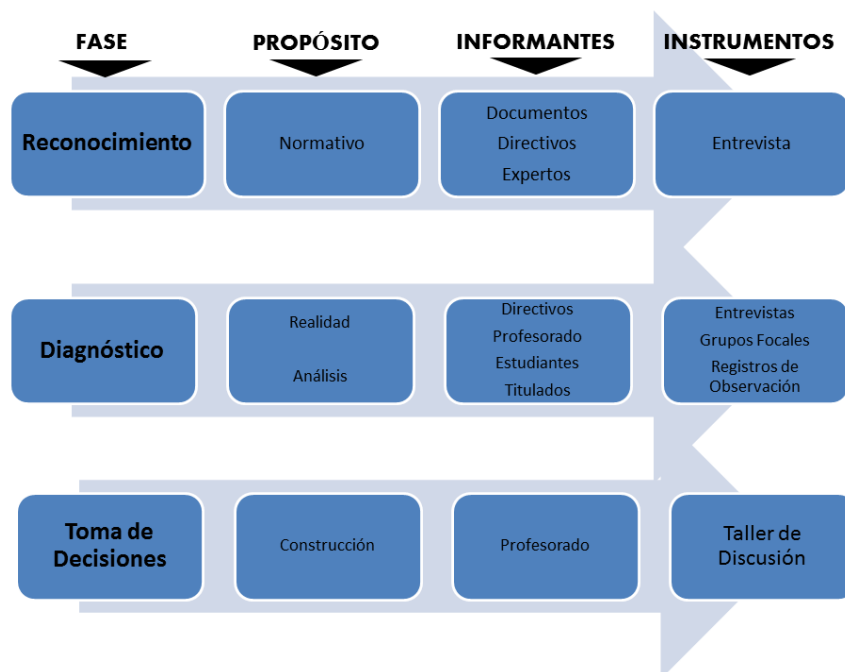
- Considera la perspectiva de caso más que variable. Casos similares con muchas variables. Se basa en estrategias como el método comparativo y el muestreo teórico. Esto permite el surgimiento de una teoría explicativa del fenómeno que se estudia. Con el método comparativo se realiza una constante codificación y análisis de los datos, identificación de sus propiedades se generan conceptos y construyendo con ellos una teoría. Con el método de muestreo teórico se van encontrando casos y según su potencial se los elige para expandir los conceptos y teorías que se generaron.
- La recolección de datos permite su análisis e interpretación de manera inmediata y simultánea. Las fuentes se derivan de distintas situaciones como la entrevista, el cuestionario, e indirectas como la experiencia percibida por el investigador.

Se ha elegido trabajar en este método debido al objeto de estudio de esta investigación hace a un fenómeno en el que deben participar varios participantes involucrados y que desde sus roles pueden tener diferentes perspectivas y percepciones para poder interpretarlo. Desde esta información y estos datos es que se van construyendo las diferentes categorías teóricas que aproximarán a comprender necesidades de formación del profesorado, desde la perspectiva de lo ideal o normativo y desde la perspectiva de los actores como los profesores y los estudiantes.

En tanto es una investigación secuencial (Figura 1), que se realiza en etapas ordenadas (reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones) la información y datos generados en la primera etapa que es el reconocimiento normativo y esperado permitirán el abordaje de la siguiente etapa que es el diagnóstico propiamente dicho, para posteriormente plantear el análisis de la brecha entre lo que se espera y lo que se encuentra como necesidades, es esta construcción, comparación y análisis que posibilita la construcción de la tercer etapa que es la toma de decisiones del proceso a seguir con aquello encontrado.

Figura 1

Diseño de investigación secuencial, fases, propósitos, informantes e instrumentos



Fuente: Elaboración propia

Este diseño de investigación se elige porque se considera permite comprender la realidad se lo hace en una institución universitaria, por lo que se trata de un estudio de caso, que se caracteriza por un análisis en profundidad de diversos implicados en el fenómeno: directivos, profesorado, estudiantes, titulados. Para ello se utilizarán instrumentos de entrevista, grupos focales, registros de observación.

Se busca la comprensión analítica de los fenómenos y su comportamiento dentro de esa unidad. Su aporte y potencialidad se establece en la posibilidad de generar premisas y orientar la toma de decisiones. Para Del Rincón, La Torre y Arnal (1996), el estudio de casos "debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones, su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales" (Del Rincón, La Torre y Arnal, 1996, p. 206).

Según Stake (2005), la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la

complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 2005, p. 11).

En Álvarez y San Fabián (2012) se menciona que el objetivo de un estudio de caso es comprender el significado de una experiencia y que se deben tomar en cuenta varios aspectos al trabajar con un estudio de casos: la contextualización para la comprensión de las acciones humanas en el espacio social en el que ocurren; saturación, apoyarse en múltiples pruebas indagando u observando e incluso repitiendo estrategias con el objeto de agotar la búsqueda; negociación con los implicados, como un encuentro entre fines, métodos y resultados del investigador y la opinión de los implicados, para observar el acuerdo entre ellos; triangulación, como estrategia de validación de los datos, relacionando perspectivas de los implicados incluido el investigador (Álvarez y San Fabián, 2012).

Con el estudio de casos se apunta a conocer los elementos implicados, los participantes y las reconstrucciones del contexto universitario al experimentar un cambio en el modelo de formación de uno disciplinar a otro competencial y diagnosticar las necesidades de formación que tiene el profesorado para afrontar este último.

Al elegir el estudio de caso, permite una construcción global de la institución y sus implicados, logrando conseguir una mejor comprensión del fenómeno y objeto de estudio complejo. En esta investigación se toman diversas fuentes, estrategias e instrumentos para abordar esta complejidad institucional y sus diferentes actores. Entrevistas a expertos en el área, y autoridades, grupos focales a estudiantes y graduados, entrevistas a profesores y registros de observación a situaciones de clase. Todo ello en la Universidad Católica Boliviana, en su regional La Paz.

El proceso de análisis de datos está basado en la triangulación, al aplicar diferentes fuentes y metodologías permite comparar y confrontar los resultados de diferentes perspectivas, datos y resultados para obtener conclusiones globales y coherentes con la realidad. Se trata de transparentar los esquemas interpretativos (Denzin, 1989).

Para Denzin (1989), la triangulación es una estrategia que permite la comprensión más profunda del problema que se estudia y por lo tanto la generación de mayor conocimiento.

1.6. Justificación

La educación del siglo XXI no solamente obedece a cambios institucionales sino también generacionales y poblacionales. Los contextos demandan nuevas habilidades en las personas y en los profesionales.

Estas habilidades son de formación genérica o integral tales como trabajar en equipo, liderazgo, resolución de problemas, investigación, pensamiento crítico, creatividad, empatía, ética y honestidad, así como la inclusión del otro, entre muchas otras.

La formación profesional en el siglo XX poco había tomado en cuenta en estas habilidades integrales, llamadas las *soft skills*. Y que ahora son demandas en los distintos espacios de interacción social y por supuesto espacios laborales (Marrero, Mohamed y Xifra 2018).

Por otro lado, las generaciones expuestas a las tecnologías y al mundo de la información se han desarrollado con características distintas a las antiguas, los llamados *millennials* y generación z, que emergen al mundo con necesidades y particularidades que los hace diferentes en su forma de interactuar y también de aprender.

Estos aspectos hacen que la educación deba cambiar y ajustarse a estos requerimientos y se así se pide a las universidades que también se adapten y respondan a estas nuevas solicitudes a las que se agregan búsqueda de respuestas en problemáticas mundiales como resolver problemas relacionados a áreas medio ambientales y de inclusión social (Rama, 2019).

Así las universidades buscan responder a estas demandas y ofertar soluciones a través de la investigación, interacción social y formación profesional. Se buscan modelos de formación que incluyan estas habilidades en los futuros profesionales que se forman, modelos que respondan no solo a las demandas laborales sino también sociales y mundiales.

El asumir nuevos modelos formativos en las universidades hace que se cambie el centro de la formación al aprendizaje del estudiante, a responder a sus características generacionales y generar un aprendizaje que genere transferencia, creatividad, innovación y cambio en el quehacer personal y profesional.

La universidad que se toma en cuenta en esta investigación el año 2008 propone un nuevo modelo académico que se tradujo en su trasfondo en la aplicación del enfoque de formación basado en competencias.

Este enfoque provocó un rediseño de las propuestas formativas de cada carrera generando la elaboración de nuevos diseños curriculares que tengan perfiles y acciones actualizadas a las características mencionadas anteriormente. Desde este rediseño de cada carrera que inició el año 2010 con profundas diagnósticos de contexto y concluyó con 5 carreras rediseñadas del 2012, que también derivaron en la elaboración de una planificación de la formación también distinta. Cambiaron las asignaturas que estuvieron organizadas en función a áreas laborales de la disciplina y las cuales tenían que cumplir una meta que era una competencia. Los contenidos ya no eran un listado de temas sino un conjunto de saberes integrales (procedimentales, conceptuales y actitudinales) y se dieron sugerencias metodológicas al profesorado que también cambiaba en la didáctica y por supuesto en la evaluación.

Existieron previa y paralelamente capacitaciones docentes para afrontar estos nuevos retos pedagógicos que finalmente se traducían en un cambio de rol del docente. Estas capacitaciones no fueron instructivos generalizados sino que se lo hizo de manera casi voluntaria con el docente.

Pérez (2010) considera que la tarea del docente de este nuevo siglo se centra en enseñar algo más que contenidos disciplinares que pueden resultar descontextualizados. Los estudiantes requieren procesos educativos que consideren su característica de necesidad de cambio, intercambio, reflexión, reconstrucción y esto se logra a través de los procesos didácticos de cambio y de construcción de una nueva identidad que le permita desarrollar relaciones sociales interculturales y una sociedad más justa.

Cada año se sumaban nuevas carreras a este nuevo enfoque y diseño. Después de años de trabajo, queda la pregunta de cómo trabajan en el aula los docentes y que necesidades de formación aún tienen para poner en práctica la formación en este enfoque.

El determinar las necesidades de formación pedagógica de los docentes es importante en los docentes universitarios porque determina el cambio, y transformación personal, la

reorientación de sus consideraciones iniciales sobre cuáles deberían ser las características de su práctica educativa. Formar a los docentes bajo la idea de que no deben mantenerse en unos principios estáticos porque la sociedad busca cambio (Pérez, 2010).

También se pueden entender las necesidades formativas del docente tanto desde una perspectiva externa como desde una perspectiva interna. Desde la externa, hace referencia a las que se requieren desde las instituciones, las que se requieren para generar las reformas tanto desde el punto de vista organizativo como desde el punto de vista curricular, porque hay cambios pedagógicos que afectan a los contenidos y métodos de planificar la actividad docente. Las necesidades internas son aquellas derivadas de los intereses personales como: deficiencias derivadas de una formación insuficiente, conocimiento de nuevos recursos didácticos o pueden ser necesidades de equipos o de todo el plantel docente en función a proyectos que se estén implementando (Colen, 2001).

Todo esto muestra que los procedimientos para detección de necesidades son rigurosos para no cubrir las mismas desde la percepción únicamente institucional con demasiados cursos y programas que no consideran los intereses y expectativas de los docentes. Por consiguiente, se desprende que es importante en todo el proceso de detección, considerar un modelo de diagnóstico que guíe el diseño de los programas de formación y estos modelos deben estar ajustados a las políticas educativas regionales, nacionales e institucionales, así como las tendencias del momento (Imbernón, 1994; Gairín, 2011; Ion y Cano, 2012).

Imbernón (1994) acuñó la posición que un modelo de detección de necesidades se interpreta desde los directivos o responsables de la administración de las instituciones, los planificadores, los formadores o capacitadores y los destinatarios de la formación, pues cada uno tiene su comprensión y percepción del modelo con el que trabajan. Todos involucrados para determinar los aspectos a potenciar en la formación docente (De Miguel, 2003).

Entonces, la detección de las necesidades de formación de los docentes es imprescindible como primer paso para el diseño del programa de formación adecuado a cada institución (Calva, 1998; Gairín, 2011). Así, la importancia de formar a los recursos humanos que se desenvuelven en el área educativa, como mandato desde diferentes instancias mundiales y locales.

Actualmente es evidente que el cambio de rol implica una redefinición de las funciones, tareas y responsabilidades; aspecto que requiere un proceso de formación y apoyo. Sin embargo, este no tiene sentido si no se considera lo que se espera (ideal) y lo que se tiene (real) para diseñar acciones pertinentes y de gran impacto.

La detección de necesidades permitirá identificar el punto de partida y de llegada de manera planificada a los retos que se le solicitan. Cuando estos procesos se encuentran planificados sobre la base de un diagnóstico inicial, los logros a alcanzar tendrán consecuencias positivas para afrontar los desafíos que en este caso la educación superior encomienda.

Una detección de necesidades puede estar orientada a reconocer lo que los profesores ya aprendieron de tal forma que se evita formar en lo mismo y lo que ya se sabe; la mejora del profesorado de manera pertinente y relevante; la rendición de cuentas y toma de decisiones; desarrollo de planes y programas para la adquisición o fortalecimiento de saberes, competencias, conocimientos, habilidades, aptitudes de los participantes de una organización y finalmente identificar otras acciones y estrategias que hay que hacer además de capacitación (Imbernón, 1994; Yániz, 2008; Ku Mota, 2013).

Institucionalmente se lograrán los propósitos y planes estratégicos para que se pueda trabajar de manera más planificada invirtiendo recursos efectivamente evitando errores que puedan tener un alto costo humano y a la institución (Blake, 2006).

La institución en la que se realiza esta investigación se encuentra al principio de un proceso de cambio. El cambio consiste en la transformación de la formación profesional, de una tradicional a una basada en competencias. Para ello, se ha seguido un proceso seguido de un proceso escalonado de las carreras con pasos y metodologías de transformación que ha involucrado la capacitación docente, a través de cursos y talleres que se han ofrecido; pero sin conocer las necesidades de formación del profesorado.

Con esta investigación se recogerían las necesidades desde el punto de vista normativo, las expresadas, las percibidas y comparadas que permitan establecer el norte que se requiere para valorar el estado de la situación y tomar las decisiones respectivas. Así, se consigue el compromiso de todos los implicados en el proceso, apoyo institucional, involucramiento de los colectivos implicados en la tarea, ahorra esfuerzos y costos, ofrece asesoramiento en la

toma de decisiones (Tejedor, 1990; Gairín, 1991; Diz (2017), aporta que el análisis y detección de necesidades es el elemento clave que posibilita la elaboración de planes y programas de formación.

Se investiga en esta detección de necesidades de formación en los docentes de la Universidad Católica Boliviana, Regional La Paz, para identificar lo que hacen los docentes, lo que se espera que hagan y el análisis de la brecha entre ambos quehaceres.

Es evidente que el cambio del rol implica una redefinición de las funciones, tareas y responsabilidades; lo que requiere un proceso de formación y apoyo. Sin embargo, este no tiene sentido si no se considera lo que se espera (ideal) y lo que se tiene (real) para diseñar acciones pertinentes y de gran impacto.

El análisis de necesidades se constituye en una labor imprescindible para poder lograr: orientar el proceso de cambio como el que vive actualmente la institución con la que se trabajará; describir el proceso de cambio, justificar y tomar decisiones (Tejedor, 1990; Gairín, 1991). Cuando estos procesos se encuentran planificados sobre la base de un diagnóstico inicial, los logros a alcanzar tendrán consecuencias positivas para afrontar los desafíos que en este caso la educación superior encomendada.

Una detección de necesidades puede estar orientada a reconocer lo que los profesores ya aprendieron, de tal forma que se evite formar en lo mismo y lo que se sabe; la mejora del profesorado de manera pertinente y relevante; la rendición de cuentas y toma de decisiones; desarrollo de planes y programas para la adquisición o fortalecimiento de saberes, competencias, conocimientos, habilidades aptitudes de los participantes de una organización y finalmente identificar otras acciones y estrategias que hay que hacer además de capacitación (Imbernón, 1994; Yániz, 2008; Ku Mota, 2013).

Con esta investigación se recogerán las necesidades desde el punto de vista normativo, las expresadas, las percibidas y comparadas que permitan establecer el norte que se requiere para valorar el estado de la situación y tomar las decisiones respectivas.

La trascendencia de la esta se dirige no solamente derivada a una capacitación de las necesidades sino como dice Alzina (2009), fomentar en una identidad personal y social del

docente, con la finalidad de reforzar el cómo desarrollar su rol, revalorar su vocación y conocerse.

Si los resultados de la investigación derivan en directrices de formación, esta podrá planificarse con coherencia y será acertada porque se habrán considerado las necesidades, se podrá plantear una estrategia y será relevante para el cumplimiento de metas y objetivos institucionales, así como para tomar decisiones fundamentales (Gairín, Tejada, Ruiz, Domínguez, Gimeno y Tomás, 1995).

Por lo tanto, se justifica el diagnóstico de necesidades cuando además toma en cuenta a todos los involucrados en el acto educativo, en este sentido son parte de la investigación: expertos, directivos, estudiantes, titulados y por supuesto de manera central el profesorado, una evaluación integral de aquellos que están gestionando la formación, los que la desarrollan y los que la reciben. Una propuesta metodológica que evalúe de arriba y de abajo hacia arriba.

Finalmente se justifica que se realice esta investigación pues esta transformación de un enfoque anterior al enfoque basado en competencias, no se podrá convertir en realidad si no se toma como centro del proceso al estudiante y al docente, el docente requiere de formación pedagógica y no se trata de brindar solamente cursos sino de buscar estrategias pertinentes y relevantes que den respuesta a las necesidades de formación que se tienen.

BLOQUE 2

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

Marco Teórico

Este capítulo se estructura en cuatro partes. La primera parte está referida a la universidad como institución en un contexto globalizado y también sus particularidades en Bolivia, lo que permite mostrar el estado del contexto desde donde parte y se contextualiza esta investigación. La segunda parte aborda el rol del docente universitario específicamente. La tercera parte se enfoca en el desarrollo del enfoque de formación basado en competencias y los elementos claves de su gestión. Y la cuarta parte desarrolla la detección de necesidades de formación, sus concepciones, características y cómo esta se articula a planes de formación.

A continuación se muestra un esquema que muestra la estructuración que tendrá el marco teórico con cada una de sus partes. La Figura 2 muestra la vinculación que tienen las diferentes partes.

Figura 2
Estructura del Marco Teórico



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 2

La universidad como contexto

En capítulo desarrolla desde la concepción de lo que se comprende actualmente por educación superior y en ella cómo se encuentra a la universidad, particularmente se inicia con la descripción de la universidad boliviana.

Se considerada importante contextualizar y realizar un desarrollo de la historia y evolución de la universidad, primero en el mundo y después en Bolivia.

Este desarrollo del origen y evolución ha permitido ubicar en la investigación el modelo de formación que surgió en cada continente, respondiendo a necesidades e ideologías también diferentes y cómo éstas al llegar al continente americano se plasman de una manera en el norte y de otra en la parte sur del mismo. Generando una visión y práctica de instituciones universitarias distintas, en su visión, alcance y fines formativos que se buscaron.

2.1. Breve construcción del origen de la Universidad

El contexto en el que se desarrolla esta investigación, comprende la educación superior, de manera mucho más específica la universidad y los docentes que son parte importante de la misma, cuyo rol se plasma en la formación como una de las funciones fundamentales de esta institución.

Para avanzar en una dirección acertada se parte en este desarrollo de concepciones que en la cotidianidad pierden vigencia y significado, y que se consideran puntos de partida para poder realizar un abordaje coherente. Se menciona qué se entiende por educación superior y qué por universidad. Los hallazgos reorientan la función de la universidad en el contexto en el que se encuentra y donde debería situarse toda investigación.

Se entiende por educación superior a programas de formación posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos y están habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes (Delors, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham,, ... y Nanzhao, 1997).

Y por universidad se comprende a un sistema de unidades operativas dedicada a la educación superior, la investigación y la creación de una cultura científica (De la Graza, Cid y Ortiz, 1991). Desde el latín *universitas magistrorum* que significaría comunidad de profesores y académicos (Colish, 1999).

Según los historiadores se consideran varios momentos o espacios en los que puede haberse originado la universidad. Se afirma que las universidades en realidad fueron creadas por monjes cristianos durante la edad media (Haskins 1898). Como institución se considera que realmente fue una creación que se dio en Europa entre los siglos XII y XIII a través de las escuelas monásticas.

La universidad es un espacio privilegiado para la producción, distribución e intercambio social del conocimiento, parece necesario comenzar por repensar la enseñanza y el aprendizaje universitarios, en función de esos cambios que se están produciendo en la naturaleza del conocimiento y su gestión social (Monereo y Pozo, 2003).

Es pertinente conceptualizar la universidad como un escenario complejo en el que están imbricados sistemas, subsistemas y contextos recíprocamente influyentes. Como institución y con todos sus atributos fue surgiendo paulatinamente (Gonzales, 1997) y definiendo en el tiempo su concepto, propósitos y objetivos. Se menciona que se gestó en Europa medieval, sin embargo, otros historiadores sitúan algunos antecedentes en Grecia, Roma y toda la región arábiga. Identificar a la institución universitaria con todas sus características y organización se puede situar en Europa occidental, específicamente en Bolonia y París, ambas en el siglo XII ya se habían constituido como tales (Gonzales, 1997).

La universidad en Bolonia se desarrolló sobretodo en leyes y en un inicio tuvo un gobierno estudiantil. En Paris la formación era distinta, enfocada en lógica y teología y contrariamente tuvo un gobierno por profesores (universidad magisterial). Se consideraron a las universidades como *stadium* (espacio que tiene todos los elementos necesarios para estudiar) y el papa o emperador designaban si la universidad era *generale*, es decir de alcance a estudiantes que llegaban de muchos lugares o *particulare* que recibía a estudiantes solo de la región (Gonzales, 1997).

Posteriormente, a finales del siglo XII, se abrieron universidades en Gran Bretaña la de Oxford y Cambridge, ambas con una orientación de gobierno magisterial. En el siguiente siglo la institución se expandió por toda Europa, llegando a los años 1500 con 70 universidades repartidas por todo el continente.

Poco a poco las universidades se diversificaron en su forma de actuación y organización, tomando mayor protagonismo en la acción que intercambiaban con la sociedad. Se identificaron como escuelas de orden superior que enseñaba y otorgaba títulos, no se había dedicado aún a la investigación.

Se generaron varios modelos de organización. Cuando estaban gobernadas por los profesores se tuvieron variantes, el primero el tutorial o colegiado y descentralizado, formado por un conjunto de estudiantes que vivían y estudiaban con un profesor, el segundo modelo es el de la universidad profesional en donde se formaban especialistas por disciplinas, esta se encontraba centralizada y el tercer modelo fue intermedio, ya que combinaba una administración central con pequeños espacios de formación denominados colegios, de ahí surge el college university, y se centró en edificios según estos colegios.

Este último modelo fue la base para la construcción de cómo debía edificarse una universidad, pues sus características fueron, administración única, colegios para el entrenamiento profesional y mayor importancia en las ciencias.

Posterior a ello la universidad cambió por toda la concepción de Wilhelm von Humboldt, en la Universidad de Berlín quien se encargó del estudio profundo de las ciencias y mostró a la universidad como institución dedicada a la investigación, la misma que debía ser impulsada desde cada disciplina y a partir de estas idea fue que se crearon los departamentos que incluían la formación y los institutos de investigación.

Esta manera de proyectar a las instituciones influyó tanto en Europa y posteriormente a Norteamérica. Estas últimas nacieron con una orientación a la investigación y organizadas en departamentos académicos, esta fue la influencia de Humboldt, y constituida en colegios pequeños para formar a las élites acomodadas tal como Oxford y Cambridge (Kerr, 1991).

Se dice que fue Benjamín Franklin quien abrió la universidad para otros jóvenes y la orientó a una formación más útil como agricultura y comercio. Muchos años después recién esas ideas prosperaron con la universidad de Johns Hopkins, la cual a través de las tierras donadas por el gobierno brindó servicios a hijos de trabajadores agrícolas para que realizasen investigaciones científicas. Así se desarrolló la universidad norteamericana (Gonzales, 1997).

Esta fue la influencia para el desarrollo de las universidades en el siglo XX, una cercanía a las ideas de von Humboldt y la universidad alemana, en cuanto a la incorporación de las ciencias en los programas de estudio a través de la incorporación de estudiantes a la investigación. Crecimiento de las universidades a través de colegios, departamentos, que eran grandes comunidades haciéndose más complejas y heterogéneas con muchas comunidades con propósitos distintos entre sí. Kerr (1963) las considera como multiversidad.

En España la universidad más representativa de la época fue la Universidad de Salamanca, de gran importancia debido al modelo e influencia en el pensamiento latinoamericano y por supuesto en la fundación de las universidades latinas, entre las que más se consideran representativas son la de la universidad de la ciudad de México (1955) y la universidad de Yucatán (1624) (Gonzales, 1997).

En América Latina, la universidad se desarrolló con una diferencia de 700 años después de la primera, y 400 años después del boom de las universidades europeas y el surgimiento de las norteamericanas.

Se reconoce que las universidades nacen tardíamente respecto a Europa, a excepción de México, que fue uno de los primeros países en abrir estas instituciones. Las características de las mismas dependieron de la región y la influencia del país colonizador que llegaron a estas tierras imprimiendo un modelo de educación superior de acuerdo a las líneas de colonización (Jiménez, 2007).

De esta manera según Rüegg (2004), lo que hay que analizar en Latinoamérica y la educación superior es el modelo de exportación y la metrópoli que arribó a cada región, y observar la transferencia de cada modelo. Cada historia y cada proceso de

institucionalización y posicionamiento frente a la sociedad fue distinto, desde aquellas que se erigieron como transferencia de una sociedad a otra región geográfica y como aquellas que sufrieron más un proceso de mestizaje como en el cono sur de este continente. En la parte norte del mismo se instauró un visión más tecnócrata de la educación superior, adaptándose a los migrantes de esa época y su requerimiento de instaurarse de manera exitosa; en la parte del caribe y del cono sur se erigió con la visión de formar líderes políticos y religiosos (Rüeg, 2004). El modelo que se ha instaurado más en Latinoamérica fue el de la universidad de Salamanca desde España.

Se desarrolla esta perspectiva histórica con el fin de situar los diferentes enfoques de surgimiento de la universidad, desde la basada en la ciencia y la sabiduría hasta la enfocada a la industria y producción.

Y esta lectura es relevante para investigación porque siendo que se busca revisar el enfoque basado en competencias, pues fue éste enfoque de competencias criticado y lo sigue siendo actualmente, por situarse como una respuesta a uno de los modelos históricos, sin embargo cómo se revisará no es una posición tan determinista y cerrada.

Es por eso, importante que en esta investigación se muestre brevemente este contexto histórico de las universidades y sus diferencias en las diferentes regiones, para considerar la herencia de la universidad latinoamericana. Y por supuesto en la universidad boliviana.

Entre uno de los hitos de la universidad en el mundo, se puede señalar a uno particular y que marca un cambio en ella, la Declaración de Bolonia en 1999, referido a la Reforma Universitaria a nivel de los países de Europa y que unida a la Estrategia de Lisboa, ha sido llamado el Proceso de Bolonia. Este involucra, a través de la firma de varios Ministros de Educación europeos en la ciudad de Bolonia – Italia, el inicio al proceso de intercambio de titulados y la adaptación de los planes y contenidos de estudio a las demandas sociales, a la vez del mejoramiento de la calidad y competitividad a través de un aprendizaje que se desarrolle con características de transparencia y trascendencia. Se inician los procesos de internalización y se establecen los créditos académicos en Europa, European Credit Transfer and Accumulation System o Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) (Unión Europea, 1999).

Aspectos importantes a tomar en cuenta:

- La formación humanista, la formación disciplinar y la formación técnico – profesional o la combinación de estas con la consecuente derivación del modelo de formación a seguir. En este aspecto, los docentes tendrán desempeños y propósitos distintos.
- El papel preponderante del profesorado en la determinación de la formación y acción en la universidad, con gran énfasis académico.
- Los distintos modelos de educación superior en América heredados también en función a quiénes colonizaron los espacios.
- La adaptación de planes y contenidos de estudio a las demandas sociales como característica de transformación, transparencia y calidad.
- La calidad y competitividad en el aseguramiento de la calidad educativa, centradas en el aprendizaje, en lo que son y saben los estudiantes.

2.2. La Universidad Boliviana: evolución y características

Este apartado desarrolla brevemente la finalidad de reconocer el contexto en el que se encuentra actualmente la universidad boliviana después de un recorrido histórico que presentó logros y dificultades, plantea también una comprensión de los momentos de protagonismo de la misma en la historia del país y una descripción de impactos en el ámbito académico.

Para situar el contexto más próximo que abarca esta investigación se desarrolla y elabora esta influencia en la universidad boliviana, desde el origen y evolución hasta lo que se observa en estos últimos años.

Se considera preciso describir las características particulares, así como comunes de creación del espacio universitario y el rumbo de su desarrollo socio-histórico hasta su quehacer y desenvolvimiento actual. Por tal motivo se considera muy ilustrativo poder situar a la universidad boliviana en su origen y evolución. Y como parte de este devenir

histórico también a la Universidad Católica Boliviana centro particular y específico de esta investigación.

Al revisar el contexto de la universidad boliviana también se remarca su estructura, recursos humanos, titulados y docentes.

El inicio de la universidad en Bolivia, implica desarrollar su conexión con el contexto socio-histórico de la época colonial y sus propósitos. Y luego encontrar su historia y evolución relacionada con los cambios sociales y políticos que han marcado la dirección del Estado y cómo estos influyen e influyeron en las características y expresiones de educación superior.

Aun cuando el territorio boliviano no se denominaba como tal y estaba bajo la colonia española, la primera universidad fue creada, fue el año 1631 (en la ciudad de Sucre – Chuquisaca), lo que antes se conocía como la Audiencia de Charcas y bajo el dominio real y eclesiástico, se denominó Real y Pontificia San Francisco Xavier, Charcas Bolivia (Rodríguez y Weise 2006; Flores, 2006). Fue fundada 100 años después de la primera Universidad en Latinoamérica (la primera se creó el 28 de octubre del año 1538 en República Dominicana, la Universidad Santo Tomás de Aquino basándose en la bula *In Apostolatus Culmine* de Paulo II y con el paso del rey Carlos I de España) y más de 100 años después que llegaron los colonizadores y explotadores de estas tierras (Flores, 2006). A la universidad boliviana se la denominó Charcas porque en esa época toda esta región correspondía al Virreinato de Charcas, antes de la fundación de la República de Bolivia en 1825. Fue en 1624 que el Virrey Príncipe Esquilache, la reconoce en el rango de Universidad Real y Pontificia con el nombre de San Francisco Xavier, pero fue recién en 1780 que fue reconocida por el gobierno español como tal.

Por tales motivos en su inicio la Universidad pertenecía a la dirección y decisión de religiosos católicos y tenía características elitistas. Los profesionales que se formaron tenían fines colonizadores que respondía a la oligarquía de la época. Sin embargo, allí se generaron los primeros ideales de independencia (Rodríguez y Weise, 2006). Por ello, se afirma que la revolución republicana fue gestada desde adentro de las universidades.

Después de la revolución, es decir casi 200 años después, en la época ya de la República, fueron creadas todas las otras universidades públicas y estatales del país; es decir en la nueva República de Bolivia (1825) y fueron todas ellas reguladas desde el nuevo Estado boliviano.

Pese al crecimiento del país de la época con la llegada de la modernidad, no mejoró el nivel académico de las universidades; más aún éstas continuaron siendo elitistas. Esta contradicción social, fue justamente la que dio nacimiento a los primeros movimientos de estudiantes que luchaban por reformas dentro de la universidad.

Esta época de búsqueda al inicio de siglo en Bolivia, fue eco de la lucha por la autonomía en Córdoba – Argentina, donde después de mucha tensión y lucha, se lograron estas reivindicaciones el año 1918. Sus principios estipulan la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos docentes por oposición (Tauber, 2012). En Córdoba los estudiantes se levantaron en contra del régimen administrativo, al concepto de autoridad y al método y a los métodos de los docentes La juventud universitaria de Córdoba se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, (Roca, 1918 en Tauber, 2012).

Así, durante el siglo XX, la universidad boliviana, conquista también esta búsqueda de autonomía. En el año 1931, después de muchas luchas y conquistas la universidad boliviana se convierte en autónoma. En ese periodo existían ya seis universidades, la primera creada en la época de la Colonia y las siguientes cinco, en la época de la República (Mesa, Mesa y Gisbert, 2003). Fue en 1936 que se efectiviza la descentralización tributaria para que cada universidad contara con recursos propios (CEUB, 2009).

Como se evidencia, el mayor logro de la universidad boliviana en el siglo XX, fue la conquista y generación de procesos y procedimientos del ejercicio de su autonomía. Por la Constitución Política del Estado, las universidades públicas son autónomas. La autonomía se entiende como la libre administración de sus recursos, el nombramiento de sus rectores, personal docente y administrativo, la elaboración y apropiación de sus estatutos, planes de estudio y presupuestos anuales, la aceptación de legados y donaciones y la celebración de

contratos para realizar sus fines y sostener y perfeccionar sus institutos y facultades (Suarez y Comboni, 1997).

Sin embargo, en su historia no es hasta 1939 que se plantea el primer modelo académico, el mismo que evidencia logros significativos a partir de las directrices que genera; pero también debilidades importantes al querer armonizar la epistemología y metodología educativa de manera tan tardía (Suarez y Comboni, 1997).

En este devenir histórico se establece una instancia reguladora para la universidad, el Secretariado Ejecutivo de la Universidad Boliviana, que se crea el año 1971 como una instancia encargada de la coordinación, planificación y programación de las actividades que realiza la universidad en Bolivia. Sus acciones se regulan por los congresos y conferencias nacionales de las universidades públicas, más las universidades privadas reconocidas por esta Secretaría. El año 1978 pasó a ser el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) es encargado de la elaboración y difusión de la documentación que regule las funciones de las universidades y todo el accionar de las mismas en la educación superior. También representa a la universidad boliviana ante el Estado.

Desde este marco, el CEUB, delinea sus objetivos en función de dirigir, coordinar y representar al Sistema Universitario. Esto conlleva la definición de políticas, la organización de actividades para su desarrollo, la planificación de convenios, la interacción con la comunidad nacional e internacional y el cumplimiento del plan nacional de desarrollo universitario.

Desde esta perspectiva el CEUB, establece sus funciones en el aspecto científico, docente, de investigación y extensión universitaria. Sin embargo, los cambios en la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional, provocan cambios y ajustes que se reflejan en el nuevo Modelo Académico de 2015 de la universidad (CEUB, 2011).

Estos cambios enfocan desde los fundamentos políticos, sociales y económicos menciona la educación como un derecho humano, que es pública y gratuita y por tanto garantizada desde el estado y que es plurinacional, democrática y antiimperialista. Desde lo epistemológico, el reconocimiento y recuperación de los valores ancestrales y originarios, el equilibrio entre teórica y práctica Desde lo pedagógico a la educación de una manera más

integral y con mayor servicio al encargo social, debe responder a los saberes diversos (conocer, hacer, ser y convivir). Se considera a la educación como un proceso a lo largo de la vida.

Con la llegada de la democracia en los 80's existe la apertura de muchas otras universidades no solo estatales en las regiones y departamentos que no las tenían, sino también la proliferación de universidades privadas. Según algunos críticos estas universidades privadas, salvo excepciones, se conformaron con una visión tecnocrática y lucrativa, pertenecientes al modelo neoliberal de la época (Oliver, 2012).

Sin embargo, “la forma tradicional en que se encara la educación superior en el país no responde efectivamente a las expectativas de la sociedad boliviana respecto a las Universidades, ni permite a las y los estudiantes desarrollar las capacidades que el mercado laboral les demanda en la práctica de sus profesiones. Asimismo, los diversos cambios que se vienen dando a nivel global demanda en ella y ellos el dominio de nuevas habilidades, vinculadas con el manejo de nuevas tecnologías de información y comunicación, y con desafíos como la actualización permanente y el auto emprendimiento, aspectos que las instituciones de formación superior deben tomar en cuenta si desean mantener vigentes sus ofertas formativas” (FAUTAPO, 2010, p.. 4).

Además, señala, en base a un estudio realizado por la Fundación para la Producción FUNDAPRO, en el año 2009, que existe un desequilibrio entre las demandas del mercado laboral del país y la oferta que hacen las universidades públicas, causando desempleo en los recientemente graduados profesionales.

El estudio concluye que este desfase pone en evidencia que en el país existe una gran cantidad de graduados (10.355 Varones y 13.453 Mujeres el año 2015, según Martínez, Santillán y Loayza, 2016) pero en su mayoría se trata de profesiones tradicionales (medicina y derecho) en relación a otras profesiones, lo que mostraría la necesidad de realizar mapeos profesiográficos y estudios de contexto que orienten decisiones adecuadas articuladas a las demandas y necesidades en la sociedad. Al no considerar estos elementos queda afectada la calidad académica y la oferta educativa.

Esto último ha llevado a trabajar en esta parte el mercado laboral en Bolivia, justamente por este análisis anterior de que la universidad en Bolivia no está dando respuestas a las demandas laborales y que existe un desequilibrio en esta oferta de la universidad. Se justifica su inclusión en el abordaje de esta investigación debido a situar la institución de la misma.

- Se regula como una universidad que pertenece al sistema universitario, perteneciendo a las regulaciones del CEUB.
- Tiene autonomía en la titulación de sus estudiantes.
- Mantuvo similares problemas de formación disciplinar, con una formación más teórica que práctica, laboral o entrenamiento de habilidades para la vida.
- Con una metodología académica tardía.
- No se tenían estudios de las necesidades laborales, ni de los nichos laborales en cuanto a sus demandas y sus características.
- No se tenía seguimiento a los graduados de la universidad ni información sobre las características de inserción al mundo laboral.

2.2.1. Estructuración de la formación Universitaria en Bolivia

En la Constitución Política del Estado se reconocen dos tipos de universidades: por una parte están las públicas que son autónomas y que forman parte del Sistema de la Universidad Boliviana y por otra están las universidades privadas (Gaceta Oficial de Bolivia, Constitución Política del Estado Plurinacional 2010, Art. 188).

Según el Ministerio de Educación del país, existen tres tipos de universidades: públicas autónomas en un número de 11, universidades adscritas al CEUB que son 3, universidades privadas son 42, universidades indígenas son 3 y universidades de régimen especial también 3 (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2016). Las universidades públicas autónomas, son aquellas que gozan de la Autonomía Universitaria consagrada en la Constitución Política del Estado Plurinacional, Art. 92º., cuyo organismo ejecutivo de coordinación, planificación y de programación de las actividades que realizan es el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Las universidades de

Régimen Especial, son instituciones que pertenecen al sistema de la universidad boliviana, pero tienen características diferentes.

Las universidades públicas estatales son públicas y son administradas y financiadas por el Estado. Son de Régimen Especial aquellas que tienen un carácter militar o policial. En lo institucional se encuentran bajo tuición del Ministerio del ramo.

Las universidades Indígenas, son aquellas instituciones de educación superior universitaria de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional. La instancia de definición de políticas institucionales, en las Universidades Indígenas, son las Juntas Comunitarias.

Las universidades privadas, son aquellas instituciones de educación superior universitaria de carácter privado. El funcionamiento académico e institucional de estos tres últimos tipos es reglamentado por el Ministerio de Educación de conformidad al Art. 77° de la Constitución Política del Estado Plurinacional (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2019).

Una de las causas de esto tiene que ver con las pocas políticas públicas y normativa en educación superior que hubo en esa época y otra tiene que ver con el crecimiento poblacional de estudiantes buscando formación universitaria. “El ritmo de crecimiento estudiantil es claramente mayor al poblacional y avanza por vértices no tradicionales. Y la modificación del perfil del estudiante que dejó de ser sinónimo de clase media y colegio particular” (Rodríguez, 2007, p. 1). Esto especialmente refiriéndose a las universidades públicas.

En cuanto a la accesibilidad geográfica de estas universidades, el 91% de las universidades de Bolivia se encuentran en las ciudades capitales de los departamentos del país y el 9% se encuentran en el área rural. Esta situación puede significar una limitante en el acceso de hombres y mujeres que habitan en el área rural a la educación superior universitaria (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2016).

Con relación con la accesibilidad económica, el costo total del estudio en las universidades indígenas es subvencionado por el Estado, en las universidades públicas y las universidades

de régimen especial la mayor parte del costo del estudio es subvencionado por el Estado y la o el estudiante sólo debe cubrir un monto por la matriculación. En las universidades privadas el costo total del estudio es cubierto por cada estudiante.

Académicamente, el acceso a las universidades públicas autónomas se da a través de un examen de admisión posterior a un curso preparatorio, en las universidades indígenas además de aprobar el examen se debe dominar el idioma de la zona y en las universidades de régimen especial se debe aprobar el examen de admisión.

Es producto también de la década de los años 90 un cambio poblacional universitario que también trajo consigo la democratización tanto de la presencia femenina, que alcanzó un 48% del total de matriculados y de la procedencia de estudiantes, ya que entre el 60% y el 70%, proviene de sectores de bajos ingresos y de establecimientos fiscales (Rodríguez, 2007).

Para situar a la universidad que se estudia en esta investigación, la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, se la identifica como la primera universidad privada que al ser de la iglesia católica es reconocida como universidad adscrita al Sistema Universitario.

Se hace breve recorrido histórico y de contexto para poder entender el lugar que ocupa la universidad en Bolivia, y de manera más específica la Universidad Católica Boliviana, que es el lugar de esta investigación. El desarrollar estas temáticas permiten mostrar lo que se ha hecho en Bolivia en el marco de la educación universitaria así como sus tendencias, poco o nada se ha escrito sobre esto y se ha tenido que reconstruir la desfragmentación como un todo.

Parte de todo esto es la institución que se aborda en este estudio, y se considera necesario situarla para comprenderla y poder así vislumbrar las diferentes posiciones de sus cambios, enfoques, dificultades y cómo estas recaen en los docentes y su quehacer pedagógico para ello más adelante se tiene un capítulo que la describe de manera más detallada.

2.2.2. Recursos humanos: estudiantes, titulados y docentes

A lo largo de los años la educación superior en Bolivia fue haciéndose cada vez más heterogénea, los matriculados en las universidades privadas el año 2004 fueron un aproximado de 22.000 y el año 2009 aproximadamente 34.000. En las universidades del Sistema (también denominadas universidades del CEUB), pasaron de 47.000 matriculados el año 2004 a aproximadamente 66.000 en el año 2009. Por lo que en ese período de cinco años (2004-2009) se tiene un incremento de casi 50% de matrícula (FUNDAPRO, 2011). En el año 2005, se tenían 257.396 estudiantes en las universidades públicas y las adscritas (incluye la Universidad Católica Boliviana y la Escuela Superior Militar de Ingeniería) y 64.078 en las universidades privadas. La tabla N° 7 muestra esta evolución en la matrícula de los estudiantes de universidades privadas y públicas del año 2004 al año 2015.

Tabla 3
Población matriculada en la universidad privada y pública por año (en número de personas)

Tipo y Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Matrícula Nueva	21,587	23,248	25,123	26,397	30,582	34,286	32,281	33,192	33,455	33,481	43,047	*
Matrícula Antigua	45,646	49,449	53,205	54,565	61,889	60,462	59,251	70,215	76,915	77,658	92,387	
Total Privada	67,233	72,307	78,328	80,962	92,471	94,748	91,532	103,407	110,370	111,139	135,434	
Matrícula Nueva	51,669	52,174	57,516	64,880	64,562	68,657	67,725	82,408	88,150	75,593	79,566	78,927
Matrícula Antigua	206,019	221,680	224,563	232,462	237,359	255,580	265,485	283,628	309,789	290,658	344,887	360,764
Total Pública	257,688	273,854	282,079	297,342	301,921	324,237	333,210	366,036	397,939	366,251	424,453	439,691
Total Bolivia	324,921	346,161	360,407	378,304	394,392	418,985	424,742	469,443	508,309	477,39	559,887	439,691

(Fuente: Instituto Nacional de Estadística de Bolivia, 2015)

*Las celdas vacías aún no tienen información disponible

Algunos otros estudios en el país muestran datos un tanto diferentes, como el de FUNDAPRO que menciona que para el año 2010 se encuentra un gran incremento de los estudiantes matriculados, una cantidad de 338.240 para las universidades públicas y 90.949 estudiantes para la universidad privada, aumentando en un 30 y 50% respectivamente (FUNDAPRO, 2011). Así la cobertura universitaria en Bolivia el año 2011 alcanzó un

31%, sin embargo, aún son 3 puntos menos en relación al promedio de la cobertura de América. Pese a que la universidad aumentó un 50% la cantidad de matriculados en cinco años. Esta diferencia de datos se debe a que se sumaron en los últimos años la matrícula de dos universidades que son consideradas de derecho público como la Universidad Católica Boliviana y la Escuela Militar de Ingeniería (Instituto Nacional de Estadística, 2015).

En relación a los titulados se encuentra que para el año 2009 se cuenta con 22.185 titulados, con un incremento del 2% respecto del año 2004 (FUNDAPRO, 2011). De este total de titulados el 75% corresponde a las universidades del CEUB y el 25% a las universidades privadas. Si se analizan estas cifras, se encuentra que se tiene un aproximado de 30% de estudiantes que se estarían titulado el año 2009 (22. 185) respecto a los que se matricularon el año 2004 (aproximadamente 70.000).

El año 2007 existían aproximadamente 21.000 docentes, 13.000 en las universidades públicas, y .8000 en las universidades privadas. En ese año se tenía un total de 21,980 docentes en total, de los cuales el 64% pertenecía a universidades del CEUB. Respecto a la cantidad de docentes, para el año 2009 las universidades del CEUB tenían 13.526 docentes, con una tasa de crecimiento anual del 9%; en relación a los docentes de las universidades privadas que tuvieron un crecimiento anual del 2%.

Si se compara con la relación de titulados y matriculados, se encuentra que en las universidades públicas la relación es de 2 a 10 y universidades privadas de 4 a 10. Es decir, que por cada 2 personas que se titulan, existen 10 que se matriculan en las universidades públicas y de cada 4 que se titulan, existen 10 que se matriculan en las universidades privadas. Y que por cada alumno titulado habría un docente.

Estos datos para Rodríguez (2007), muestran una baja productividad de las universidades. Y lo sustenta argumentando que los docentes trabajan por horas e imparten cátedra en varias universidades e institutos técnicos, en comparación con otros países en la que los docentes solo están afiliados laboralmente a una institución.

Por otra parte, los resultados del estudio cualitativo realizado a personas del sector empresarial, a colegios profesionales y a cámaras y asociaciones empresariales, así como a representantes de instituciones públicas y de las casas de estudios superiores, muestran que

los docentes carecen de experiencia profesional en las materias que dictan (FUNDAPRO, 2007).

En Bolivia, las universidades se han dedicado a formar profesionales, pero poco o casi nada a la investigación. El CEUB, afirma que la principal contribución se da en las ciencias "duras" (naturales e ingenierías) y representa el 0,2% del total regional, la situación no ha sido mejor desde entonces hasta la actualidad en tanto número de publicaciones en Bolivia y número de patentes.

Esto tiene que ver no con la falta de metas, políticas y recursos para la investigación. A pesar que las universidades en algunos casos cuentan con centros e institutos de investigación, no se cuentan con políticas claras de líneas de investigación, medios de difusión y publicación, y recursos humanos no solamente capacitados en ello sino también con horas de dedicación a estas tareas. Por ello, las universidades no pueden llegar a producir conocimiento sino cuentan con políticas claras en cuanto a investigación se refiere. Una prueba de ello es que la mayoría de la investigación que se hace en las universidades es realizada con apoyos financieros de la cooperación internacional. Esto hace que los propósitos investigativos estén condicionados por los intereses de la cooperación y no estén muchas veces articulados a necesidades sociales.

Aunque en el pasado hubieron políticas que trataron de revertir esta situación. Una de ellas fue el Decreto Supremo 28421 del 21 de octubre de 2005, en el que se define que los recursos económicos del Impuesto a los Hidrocarburos (IDH), deben destinarse principalmente en la "Investigación científica, tecnología e innovación en el marco de los planes de desarrollo y producción a nivel nacional, departamental y local" (Rodríguez, 2007).

El mismo autor informa que "el año 2006, la parte del IDH que recibió el sistema de universidades públicas se aproximó a los 20 millones de dólares (que se incrementarán tras la suscripción de los nuevos contratos con las empresas hidrocarburíferas). Se desconoce qué monto de recursos fueron destinados este año al área de investigación científica" (Rodríguez, 2007, p. 4). Sin embargo, tal vez se haya incrementado la investigación, pero no lo suficiente como para atribuir a la institución universitaria la producción de aportes

científicos, salvo casos más bien puntuales. Y esto tiene que ver con la carencia que aún persiste en la investigación como espacio normado, priorizado y trabajado a través de políticas, procedimientos y sobretodo recursos a nivel de infraestructura, material y humanos.

Uno de los factores relacionados con los recursos humanos potenciales, profesionales expertos en investigación es que estos están siendo formados en universidades extranjeras y luego estos profesionales suelen quedarse en los lugares de las universidades donde son formados, o en algunos casos cuando llegan al país, no son las universidades las que los emplean, y si en alguna ocasión se diera que una universidad contrata a este profesional, este se frustra por lo poco que puede hacer relacionado a su área de experticia y la investigación (Liu, Luksyte, Zhou, Shi y Wang, 2015)

Como comentarios a este desarrollo se observa que existe un gran aumento en proporción de los estudiantes que ingresan a la universidad, doblando en pocos años la cobertura. No sucede lo mismo con la cantidad de estudiantes que se titula, que no llega a la misma proporción, este es un aspecto que se analiza desde variables múltiples ligadas a políticas sociales, educativas y económicas en el país. Pero también se puede pensar en el quehacer de las universidades en este sentido.

Y finalmente la cantidad de docentes que también es importante, y según análisis la mayoría aún continúa trabajando de manera tradicional a nivel pedagógico (Núñez Pérez, Valle, Paiva, y Polidoro, 2013).

2.2.3. El Profesional universitario y el mercado laboral en Bolivia

Para poder revisar el enfoque de formación universitaria basado en competencias que sigue la universidad de estudio y desde el modelo académico del sistema de la universidad boliviana, se requiere partir de un análisis de contexto que permita identificar cómo se maneja el mercado laboral y justificar así, qué características debería tener la formación de los futuros profesionales.

Aunque no hay estudios sobre los nichos y fuentes laborales en Bolivia, si se sabe que el título universitario no es sinónimo de aseguramiento de empleo. Según el análisis de Rodríguez (2007), el mercado laboral en Bolivia está influenciado por cuatro factores: en Bolivia se han cerrado muchas empresas e industrias dando lugar a capital extranjero y de multinacionales, otro factor es mayor titulación profesional en relación a las demandas de trabajo, otro factor es la poca demanda del estado en cuanto a empleabilidad se refiere debido a la descentralización que como política ha tenido Bolivia en los últimos años, y finalmente, el requerimiento de formación posgradual que inicia a vislumbrarse en las ofertas de empleo.

Con la llegada de la crisis en la universidad pública en los años 90 no solamente incrementan las universidades privadas sino también poco a poco los posgrados, que en un inicio no tuvieron repercusión, incluso hasta el año 2007, Gustavo Rodríguez (2007) considera que aún el impacto de la formación posgradual es menor pero el análisis de tendencia que hace muestra que cada vez más este será un requisito necesario para la inserción laboral.

También este autor señala que la formación universitaria sigue siendo requerida en el mercado laboral, y que la formación técnica, una opción interesante y necesaria para los bachilleres, no es valorada debido a las características de baja calidad de formación que se oferta en los institutos y la valoración social de formación relacionada a poco prestigio e insuficiente, asociada más bien a estudiantes que han fracasado en el ingreso a las universidades. A esto se añade el desconocimiento de empleadores y empresas en el perfil profesional de los técnicos y por lo tanto el bajo empleo que tienen de estos profesionales.

Esto trae como problema que un estudiante recientemente graduado de la secundaria tenga como única posibilidad la vinculación con la universidad, siendo casi su única opción y generando la concentración alta de estudiantes de secundaria en demanda de formación universitaria.

En la investigación de la Fundación para la Producción (FUNDAPRO), referida al Estudio del Mercado Laboral realizada el año 2007 y actualizado el año 2011, se encuentran directrices importantes respecto a la oferta de las universidades, el perfil de formación, la

elección de los bachilleres y los espacios y características de inserción laboral. Se encuentra que los representantes de las universidades e institutos técnicos a nivel de todo el país afirman en su mayoría que desde estas instituciones la oferta es suficiente, de buena calidad y que las carreras responden a las necesidades del mercado laboral. Desde el mercado laboral consideran en una mayoría estrecha (53%) que existe una “buena” percepción sobre la calidad de la formación.

En este estudio también se preguntó a los representantes de universidades e institutos técnicos sobre el perfil de formación que buscan y priorizan. En ambos tipos de instituciones consideraron que el perfil está más enfocado a competencias cognitivas y conceptuales, que la formación que desarrollan muestra profesionales que responden al mercado laboral. Consideran que los graduados no están listos para realizar emprendimientos y que necesitarán formación complementaria en el corto y en el mediano plazo. Los encuestados aseguran que tanto en el corto plazo (79%) como en el medio (89%), sus egresados requerirán de capacitación complementaria. Estos resultados se reproducen con escasas variaciones en las distintas ciudades estudiadas

Respecto a la variable de inserción laboral y remuneración, la percepción por parte de los representantes de universidades considera positiva la respuesta ante considerar que tienen mecanismos o estrategias de inserción laboral. Sin embargo, consideran en mayoría que los titulados no encuentran trabajo en el sector en el que han sido formados. Y que tampoco, encuentran trabajo en el nivel jerárquico que les corresponde. Finalmente, en este punto que la remuneración tampoco tiene que ver con la formación académica sino más bien con el cargo que le toca desempeñar.

Esto mostraría que es más importante el espacio que cada profesional logra encontrar por méritos que poco tienen que ver con la formación profesional, existen otras variables que estarían determinando el lugar, jerarquía e inserción laboral. Y que el mercado laboral considera que el título es un requisito, pero paradójicamente no lo valora.

Cuando el estudio de la Fundación para la Producción en Bolivia (FUNDAPRO) se dirige a futuros bachilleres y sus elecciones en la formación profesional, tanto a nivel licenciatura como técnica, se encuentra que la mayoría considera su elección en función a gustos

personales como primera condición y el encontrar trabajo como segunda consideración para la elección.

Como se lee la implantación de las competencias en el contexto boliviano se ha dado de manera reciente y con recientes estudios del mercado laboral que deben ser considerados para marcar ciertos criterios y características en el desarrollo de estos enfoques en las competencias.

Se rescata lo siguiente de las universidades bolivianas y su relación con el enfoque:

1. La historia de las universidades bolivianas muestra que fueron las instituciones públicas las que dieron origen a la formación profesional.
2. La masificación en el fin del siglo XX de las universidades públicas dio origen con una serie de condiciones y limitaciones a las universidades privadas.
3. Algunas universidades privadas fueron reconocidas por este sistema autónomo de universidades públicas y otras pasaron a ser parte del Ministerio de Educación.
4. Se crearon universidades indígenas, en espacios lejanos a las ciudades principales para el acceso de poblaciones indígenas.
5. Existen modelos educativos de país que duraron solo 6 años y pronto fueron cambiados por otros creando una serie de características legales y pedagógicas en la manera de formar.
6. Con muchas reticencias por parte de grupos en la iglesia la primera universidad que decide tener un modelo educativo institucional fue la Universidad Católica Boliviana, y con una tendencia resistida y poco compartida. Después de la actuación de FAUTAPO y sus incursiones en universidades públicas con el enfoque de formación profesional basado en competencias, este panorama cambia. Y los cambios son ejecutados con mayor decisión.
7. Es un paradigma basado en competencias aún inicial, busca la integralidad de la formación para el desenvolvimiento profesional y personal.

2.3. Retos de la Universidad actual

Motivos como la economía de los países, las políticas de globalización, los modelos de transnacionalización, las sociedades de la información y la economía basada en el conocimiento son los procesos y cambios que han vivido los países en las últimas década del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI (Sousa, 2007. Castro y Mentado, 2019).

En el ámbito universitario producto de todo lo anteriormente mencionado se dieron procesos de cambios en la forma de estructurar la organización, administración y sustento de las universidades, su masificación, la búsqueda de la internacionalización, vinculación con la industria, alejamiento de los ámbitos sociales, el surgimiento de las tecnologías con el incremento de la internet, han desembocado en prioridades y en latinoamerica la pérdida de las universidades en la prioridad político-social (De Sousa, 2007).

Las necesidades de la universidad, también han estado vinculadas a responder a una sociedad de la información y una economía que toma el conocimiento como materia de discurso y gestión (De Sousa, 2007), entonces ha surgido una gran mercado universitario en el sector privado, han incrementado los posgrados, la educación a distancia, la vinculación de las universidades con el estado-industria, la universidad se ha legitimado a través de convenios y relaciones con otras universidades a través de intercambios de docentes y estudiantes con la consecuente homogenización de los currículos, sus contenidos y los perfiles profesionales con el fin de ser reconocidos y las universidades en *rankings*.

Desde esta perspectiva la universidad se ha alejado de la autonomía de pensamiento crítico y acción, de la producción de conocimiento propio, la respuesta a las necesidades de la sociedad en la que se inserta, para que sea ésta la que también le interpele y le comunique sus necesidades, así como la consideración de lo pluriuniversitario, todo ello se convierte también en el desafío que deben afrontar las universidades resolviendo estas dificultades, más aún en universidades latinoamericanas en donde la presencia de la diversidad étnica, la desigualdad de oportunidades, la población que vive en pobreza, la insuficiente calidad escolar y la transición secundaria – universidad son constantes en los países.

Así también, las universidades deben innovar, en búsqueda de una educación abierta, utilizando las TIC, como espacios de educación continua, autónoma, colaboradora (Durán,

Prendes y Gutiérrez, 2019). Estos mismos autores plantean cuatro escenarios de aprendizaje en la educación superior con la utilización de la tecnología: aprendizaje para la vida, aprendizaje comunitario, aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje certificado y el denominado open training que es una combinación entre los anteriores. Para esto se requerirán docentes con competencias digitales en la formación universitaria (Tejada 2009; Durán, Prendes y Gutiérrez, 2019).

Las universidades latinoamericanas asumen estos desafíos en la actualidad:

1. Para De Sousa (2007) a la universidad es necesario desarrollarla de un modo alternativo al capitalismo global, asignándoles una participación activa que luche contra la exclusión social, la degradación ambiente y la defensa de la diversidad cultural. En palabras de Gairín y Suárez (2018) mejorar y construir una educación inclusiva que permita afrontar los problemas de la exclusión comprometiéndose a la vez al desarrollo vital de las personas y del mundo.
2. La respuesta al conocimiento pluriverso, trasndisciplinar, contextualizado con la consecuente comunicación y diálogo de saberes entre los distintos estamentos y movimientos sociales (De Sousa, 2007).
3. La utilización distribuida de manera equitativa y ética de las tecnologías de la información y comunicación. La emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación, y su avance a lo largo de la segunda década de este siglo han generado el desarrollo de nuevas competencias en varios ámbitos laborales, interpersonales y de comunicación (Almerich, Suarez, Rodriguez, Diaz-García y Orellena, 2020). De esta manera, la universidad requiere revisar sus modelos educativos, el diseño de sus carreras y sus prácticas formativas. En este sentido formar a los profesores por ser los principales actores de este cambio, innovación y actualización (Peralvo, Arias y Merino, 2018).

Los factores de cambio en el ecosistema educativo en las próximas décadas, en especial en la educación superior, impactarán en docencia, modalidades formativas, contenidos de oferta, evaluación y acreditación, así como el papel de la sociedad (Girona, et al., 2018). Estos factores son varios estos autores priorizan los siguientes:

- El gap competencia y la apertura de la segunda brecha digital, referido a lo que espera el mercado laboral y cada profesión de los nuevos profesionales con relación al manejo de procesos tecnológicos de manera avanzada, generando esta insuficiencia una segunda brecha digital que ya existe en el mundo laboral y social.
- La automatización, tomando en cuenta que ingresamos a la segunda *Machine Age*, el desarrollo de la inteligencia artificial afecta a muchas profesiones sobretodo las ligadas a los trabajos físicos y rudimentarios. Po lo que se requerirán a nivel metodológico pedagógico en la incorporación de tecnologías como la *adaptative learning*, asistentes virtuales, computación afectiva o interfaces naturales de usuario.
- La ubicuidad y la inmediatez, “los dispositivos móviles, las apps, la computación en la nube, las redes sociales y la mensajería instantánea han convertido el entorno donde se desarrolla nuestra vida diaria en un espacio ubicuo donde la actividad humana tiende a deslocalizarse” (p.. 198). Esto genera consecuencias de delgadas líneas, superposición y confusión entre espacios físicos y digitales, privados y públicos, así como individuales y sociales, generando consecuencias a nivel educativo como la utilización de dispositivos móviles y la nube actualmente herramienta muy necesaria para los estudiantes. Su uso y el trabajo con ellas y a través de ellas mejoran la competencia digital.
- El *blockchain*, como herramientas tecnológica para disponer de certificados de aprendizajes a nivel global al margen de la acreditación que ofrece la educación reglada. “Y esto podría tener un impacto en ámbitos como el aprendizaje a lo largo de la vida, la acreditación del aprendizaje informal, el reconocimiento de itinerarios personalizados o la fiabilidad de los datos del currículum profesional facilitando la incorporación de competencias desde fuentes heterogéneas” (p.. 201). Haciendo que las universidades empiecen a utilizar tecnologías de acreditación de la formación de cada persona.

4. La interacción social de la universidad hacia el contexto en donde se desarrolla tiene implicaciones en el currículo de las carreras y en la formación docente y en la investigación. Es la actividad que permite el acercamiento de la universidad a la sociedad, entendiéndose ésta como comunidades, empresas, organismos públicos y privados, buscando mejorar la calidad de vida de la población en general (Quiroga y Rioja, 2017).

Se convierte en una relación dialéctica permitiendo aprendizajes entre ambas, retroalimentándose y nutriéndose entre sí. Así se refuerza la formación profesional hacia el ejercicio de la práctica de responsabilidad social y los valores éticos que se requieren ahora (Quiroga y Rioja, 2017).

5. La garantía a un acceso con equidad que permitan al que ingresa un apoyo para su progreso, permanencia, así como el egreso y la inserción laboral – social. Garantizar la equidad en la universidad con mecanismos que lo permitan y se beneficien de un derecho que es la educación, se convierte en un ejercicio de democratizar la educación y responder a las exigencias sociales de transformación se convierte en desafío para este nivel educativo (CRES, 2018).

El desafío implica encontrar y derribar las barreras para la equidad en la educación. Entre los aspectos a considerar son que la diversidad debe estar reflejada en el cuerpo estudiantil, en el profesorado y en los administrativos. Los procesos a utilizarse son: diagnósticos adecuados y sistemáticos, programa de sensibilización, implementación de acciones de manera ajustada y minuciosa (Gairín y Suárez, 2018).

6. La educación a distancia se encuentra ligada a una prioridad de la universidad que es la democratización (Castro, 2006). Porque puede llegar a espacios y lugares donde no podría acceder esta institución (Ramos y Arias, 2010).

En este desafío para la educación en las universidades del siglo XXI (Chaves, 2017), un papel fundamental tienen las TIC's que ofrecen recursos para la formación y el aprendizaje permitiendo a las personas iniciar, progresar y seguir un proceso educativo a lo largo de su vida, brindando muchas oportunidades, repuestas y alternativas de inclusión social y profesional (Chaves, 2017).

7. La investigación relacionada a la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida que los problemas cuya solución puede beneficiar los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil.

Entonces las universidades deben atender a esta función con retos de mejorar el sistema de organización y gestión a través de unidades idóneas que apoyen y den soporte a oportunidades, proyectos y financiación (Castro y Mentado, 2019).

8. Espacios o una unidad orgánica específica, que responde a solicitudes de ciudadanos o grupos de ciudadanos, de asociaciones o movimientos cívicos o de organizaciones del tercer sector, y en ciertos casos, empresas del sector privado para el desarrollo de proyectos que sean claramente de interés público como la por ejemplo resolución de problemas sociales, ambientales, en el campo del empleo, el consumo, la salud pública, la energía, etc., facilitación de la constitución de organizaciones y asociaciones de interés social comunitario incentivando el debate público.
9. Mayor apertura al aprendizaje informal, impulsado por las propias motivaciones y curiosidad y aquello que las personas realicen en sus espacios de formación personal y profesional fuera del ámbito formal, siendo cada vez más reconocido así como fomentado por las universidades en el marco del *life long learning* o el aprendizaje a lo largo de la vida (Girona, Guardia y Mas, 2018). Esto plantea que la universidad busque los mecanismos, estrategias y normativa que permita reconocerlo, acreditarlo y validarlo.
10. Vincular a la educación secundaria con la universitaria. Integrar los roles de cada espacio debido a que actualmente existe un porcentaje importante de estudiantes que llegan a la universidad, muestran falencias en la educación secundaria. Se evidencia en las aulas (Escribano, 2018).

11. La formación que se desea y que emerge desde el contexto mundial son personas que puedan tener capacidades de pensamiento crítico así como competencias de trabajo en equipo (Almerich, et.al, 2020). Una formación integral que no solo se relacione a desarrollar competencias para el trabajo sino para convivir y para la vida, esto es propositiva, cuestionadora y con habilidades de pensamiento crítico (Escribano, 2018). La universidad debe convertirse en un lugar de diálogo, de verdadero encuentro entre ciencia, razón y fe donde los jóvenes se apasionen por encontrar las verdades (Tapia, 2013). Y en dónde el proceso de formación sea el acceso al pensamiento crítico problematizador, además del reto de incluir acciones que refuercen la dimensión personal de los estudiantes, así como autonomía de aprendizaje (Castro y Mentado, 2019).
12. Esto lleva a considerar docentes con competencias pedagógicas que desarrollen la formación integral buscada en los futuros profesionales. Para ello requerirán la aplicación de estrategias y técnicas que trasciendan a una nueva forma de gestionar el aprendizaje, de concebir el proceso enseñanza-aprendizaje. El rol del docente cambia dejando de ser transmisor para ser guías a través de tecnologías activas (Girona, Guardia y Mas, 2018). En tanto mejorar la calidad académica de los docentes influye en la formación de los estudiantes (Escribano, 2018).

La universidad requiere de innovación permanente en varios ámbitos y esto depende fundamentalmente del profesorado requiriendo modelar el perfil docente que se requiere actualmente, un docente proactivo, creativo, innovador, motivador, investigador, facilitador y orientador de conocimientos (Escribano, 2018; Peralvo, et al., 2018). Aunque, la incompreensión de esta integración no articula las funciones y la formación docente (Peralvo, et al., 2018).

Así estas competencias se constituyen en un reto para las universidades en la formación de sus docentes están divididas en pedagógicas-profesionales, socio-motivacionales, informacionales, comunicativas y creativas. Estas son competencias que integran el conocimiento que un profesor debería tener (Sergeeva, Kodaneva, Islamov, Kornakova, Serebrennikova, Panko, y Avdeeva, 2019). Sin olvidar las competencias digitales que en la actualidad se convierten en

esencial para el desempeño en la formación. Según María del Carmen Llorente el docente tutor digital debe tener tres competencias: pedagógicas, técnicas y organizativas (Ramos y Arias, 2010).

La universidad requiere de innovación permanente en varios ámbitos y esto depende fundamentalmente del profesorado requiriendo modelar el perfil docente que se requiere actualmente, un docente proactivo, creativo, innovador, motivador, investigador, facilitador y orientador de conocimientos (Escribano, 2013; Peralvo, et al., 2018). Aunque, la incomprensión de esta integración no articula las funciones y la formación docente (Peralvo, et al., 2018).

13. Los retos pos-pandemia del COVID-19 en la Educación Superior, según Soto (2021), son cinco retos: repensar la misión de la educación superior, implementar innovaciones disruptivas, evaluar la nueva presencialidad, ampliar la mirada de la educación como sistema y revalorizar el talento humano. Por otro lado Hernández y Hernández (2021) identifican que estos retos pospandemia son nuevas formas de enseñanza-investigación, que diseñen aportaciones transdisciplinares, reflexionen sobre el futuro de la docencia y la pedagogía.

Por otro lado están los retos a la docencia a partir de lo vivido durante la pandemia, como nuevas estrategias, colectivos docentes que comparten experiencias y a reflexionan, comunidades de aprendizaje desarrolladas a través de las redes y los recursos tecnológicos que se usaron para la comunicación y consejos para afrontar diferentes situaciones (Silas y Vasquez, 2020).

El desafío que tiene las universidades es amplio, les queda mucho por hacer pero si es considerada un instrumento poderoso de cambio social, se deben encaminar las acciones y estrategias para lograr alcanzar estos desafíos y convertirlos en metas.

Las universidades deben responder al contexto desde sus funciones sustantivas: investigación, interacción social y formación a un contexto que ha cambiado en su dinámica, organización y necesidades. Entre las que se pueden nombrar la pluriversidad, la sociedad de conocimiento y la emergencia de las tecnologías.

Para responder a estas necesidades la universidad debe cumplir sus funciones de una manera más cercana a la sociedad en la que se inserta y ofertando profesionales con una formación integral y sólida. La tendencia de esta formación es aplicar un enfoque basado en competencias. Competencias genéricas relacionadas con pensamiento crítico, liderazgo, investigación, solidaridad, emprendimiento, resolución de problemas, manejo de tecnologías, aprender a aprender, entre otras. Y competencias específicas relacionadas a la profesión.

Las modalidades de formación que son requeridas para afrontar estas demandas están ligadas a potenciar la presencialidad con blended learning, la educación a distancia y *el life long learning*. Todas ellas se potencian en el enfoque basado en competencias. La formación presencial actualmente involucra de competencias personales y profesionales, la educación a distancia también y la educación a lo largo de la vida lo que hace es reconocer competencias.

Este encargo social que recae en la universidad se tiene que cumplir con: inserción del profesional novel al espacio laboral, inserción con las capacidades y habilidades que se requieren, que este profesional pueda brindar soluciones y respuestas a las necesidades de los campos profesionales no solo a nivel técnico sino también a nivel personal con habilidades de interacción social e inclusión, de comprensión de su entorno, de creatividad e innovación en las soluciones así una ética y responsabilidad social.

Las universidades bolivianas, reflexionan sobre esa solicitud e interpelación de la sociedad hacia ellas y se considera a través de reuniones y congresos que una de las mejores respuestas es iniciar una formación integral y que ésta se encuentra en la formación de competencias.

Y la pregunta importante, es quién se encarga de la operatividad de que esto se haga realidad, el encargo social recae en gran parte en el profesorado. Y éste recibe la responsabilidad muchas veces sin estar capacitado para ello, no está formado para brindar una formación basada en competencias.

2.4. Síntesis del capítulo

- Se encuentra el surgimiento de las universidades en diferentes regiones del mundo y con modelos distintos respondiendo a las necesidades contextuales y culturales. Estos modelos en función a los diferentes espacios de colonización llegan a Latinoamérica con esas características e influencias.
- La Universidad boliviana inicia bajo las características de las universidades españolas, en un inicio elitista, hasta que después de la revolución pasan a ser parte del estado, sin mejoras aparentes. Surgen protestas y movimientos para que la universidad sea autónoma y esto se gesta desde Córdoba Argentina. En Bolivia casi 50 años después se conforma un comité regulador de la universidad pública y representante ante el estado el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. En este último período surgen las universidades privadas entre ellas la Universidad Católica Boliviana, que posteriormente es reconocida como universidad de derecho público y es parte del sistema universitario boliviano.
- Posteriormente se da la masificación de la universidad con la ausencia de estudios de necesidades de mercado, impacto laboral, análisis profesiográficos. Y esto es cuestionado por espacios de autoevaluación y evaluación externa. Las universidades se preocupan por buscar reconocimiento y acreditación externa. Por lo que buscan modelos que les permitan ingresar a espacios de calidad educativa.
- En la Universidad Católica Boliviana se inicia la construcción del modelo académico que regule las áreas sustantivas de la universidad desde sus principios y bases filosóficas, áreas como: curricular, pedagógica, investigación, pastoral e interacción social. Y con esto se abre a un modelo pedagógico basado en competencias.
- Asumir este modelo trae retos, unos que son compartidos por otras universidades y otros que son particulares a la universidad de estudio, entre ellos, la preocupación de la integralidad de la formación para el desenvolvimiento profesional y personal y para este se introduce en un espacio de importante capacitación y actualización docente. Motivo de esa investigación.

CAPÍTULO 3

El profesorado universitario en la actualidad

En este capítulo, se hace referencia al impacto del cambio educativo en el mundo y en las universidades que recae como responsabilidad en las instituciones pero sobretodo en el profesorado (Perez-Poch, Domingo, Sanz y López 2018; López, Del Arco y Silva, 2018).

Se aborda cómo al profesorado se lo considera un protagonista principal del cambio, pues es el principal ejecutor del cambio de paradigma en la formación para centrarlo en los estudiantes como futuros profesionales, centrarlo ya no solamente en la enseñanza sino en el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se analiza el rol y funciones del profesorado en las universidades, y específicamente en su rol de docencia. En este caso los centros universitarios deben formar a este protagonista desde la perspectiva del nuevo rol que se quiere se haga cargo, pero para asumir una formación certera debe realizar un diagnóstico de las necesidades de formación.

Además se desarrollan, las particularidades que deberá tener en cuenta al desempeñar este nuevo rol docente, cuando la institución ha asumido un enfoque de formación profesional basado en competencias. Por lo tanto, en esta gran parte del marco teórico también se desarrollan las características que tiene el docente cuando gestiona el aprendizaje desde este enfoque.

Se enfatizan las funciones, competencias y roles que debe asumir el docente en la formación y en el aula, desde la perspectiva de diferentes autores con quienes se hace un recorrido histórico y comparativo para situar a esta investigación en el marco que sigue en el diagnóstico de necesidades de formación a nivel pedagógico.

Finaliza esta parte con aportes a los retos en la docencia en este siglo y también en la formación pedagógica a la que debe dirigirse la actualización del profesorado.

3.1. El rol del profesorado universitario y sus funciones

Hoy en día se puede ver como el mundo cambia de forma rápida generando una sociedad cada vez más compleja, sus causas se pueden situar en el desarrollo de las tecnologías y la revolución digital con la consiguiente abundancia de información; por otro lado, la globalización y las nuevas forma de encarar el mundo laboral, son aspectos que impactan en el entorno y lo afectan cambiando las formas de pensar y ver la vida (Ávila, López y Estibaliz; 2007).

En el siglo XXI paradigmas como la docencia han cambiado, generando un rol más activo con el estudiante en su acompañamiento y tutoría, dentro y fuera del aula. Debe tener competencias pedagógicas para usar diferentes metodologías didácticas para facilitar el aprendizaje, y esto incluye el manejo de las TIC, que les permitan desarrollar competencias (Aburto, 2021).

Esto a su vez, plantea un cambio en la educación en general. Esta complejidad evidencia la necesidad de nuevas interpretaciones de la realidad, buscando en las instituciones educativas, especialmente en las universitarias, la generación de indicadores para la creación de nuevos discursos que ayuden a la ciudadanía a comprenderla y para desenvolverse mejor en ella (Ávila, López y Estibaliz; 2007). Esto significa que las universidades deben empezar a dar pasos agigantados para lograr el cambio, que este siglo XXI requiere y que traerá consecuencias positivas a la sociedad (Girona, Guàrdia, y Mas, 2018, New Horizon, 2019).

Por ende, el nuevo profesor debe ser capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y estar comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y el aprendizaje relevante de cada uno de sus estudiantes (Aránega, 2013), porque es evidente que la educación superior debe dar un giro y aceptar los nuevos desafíos que conlleva este siglo (Perez-Poch, Domingo, Sanz, y López, 2018).

Sin embargo, la comunidad universitaria tiene un sin números de problemáticas que serán difíciles de superar, y muchas de ellas no están preparadas para afrontar dichos cambios si no se reorganiza previamente y adopta nuevas formas de gestión más eficaces que aceleren

su propio cambio y que la capaciten para atender las nuevas situaciones surgidas de la diversidad social, cultural y económica que la sociedad plantea (Castro, 2006, Ávila et.al., 2007; Margalef, 2014; Tejada y Ruiz, 2016).

Uno de los continentes que ha propuesto algunas soluciones a dichos problemas es Europa a través del espacio Europeo de Educación Superior a partir de la Declaración de Bolonia (1999). Las universidades se enfrentan a un nuevo paradigma docente con métodos y técnicas de enseñanza más acordes con las demandas que la sociedad plantea. La Declaración de Praga (2001), muestra un espacio con nuevas líneas de actuación como el de promover el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto pretende no solo cambiar a las universidades como tal, sino también a la sociedad en general. En ese sentido el Espacio de Europeo de Educación Superior está generando cambios en la formación y que los formadores deben asumir (Ávila, et al., 2007; Ku Mota 2011; Jiménez, Sancho y Sánchez 2019).

En Bolivia, la educación superior sigue siendo un reto para los gobiernos, tal como lo menciona Velarde (2005). La universidad pública ni es tan mala como los gobiernos de turno quieren mostrarla, ni tan buena como quisiéramos que sea. Uno de los mayores desafíos en nuestra sociedad es tener a docentes de calidad, es decir que sean capaces de formar en competencias para desenvolverse no solamente en el mundo profesional sino también en las relaciones humanas y en la vida (Fundación Educación para el Desarrollo, FAUTAPO, 2010; Velarde, 2005).

Existe una gran diferencia entre entrenar a un estudiante y educarle tal como lo menciona Velarde (2005, p. 33) “Se lo entrena para que sea un instrumento dócil y eficiente: un robot; se lo educa para formarlo de modo que sea un elemento consciente, crítico y creativo”. Esta afirmación es una crítica importante a la educación boliviana, ya que por mucho tiempo se ha querido entrenar a los estudiantes universitarios, y esto ha traído serias consecuencias al país, incluso la reforma educativa por mucho tiempo estuvo orientada a entrenar, olvidándose de la formación integral.

En este sentido el desafío más grande para los profesores universitarios de hoy es poder brindar a los estudiantes una educación integral con la posibilidad de tener una práctica

social y productiva esto “les daría la posibilidad primero: de descubrir sus aptitudes y vocación; segundo: de contrastar la teoría con la práctica superando la simple memorización y tercero: tener una actitud científica y una concepción global frente a la vida desde cualquier campo especializado del conocimiento” (Velarde, 2005, p. 33).

Los cambios, ya mencionados, a nivel global implican para la educación nuevos desafíos, que las universidades no pueden ignorar, y sus funciones han de modificarse tal como se expresa en el informe Delors (1993), entre ellas se encuentran las de identificar, analizar y comprender las transformaciones actuales (observando las causas y efectos que producen y su incidencia en la sociedad), reflexionar sobre su misión esencial que son enseñar e investigar y responder a las demandas sociales. Esto sólo será posible con estudiantes que generen habilidades de aprender a aprender y sean los que transformen su realidad (Espinar, 2003; Zabalza y Beraza 2003; Curiel, 2005; Yániz, 2008)

Para ello se considera el rol del docente central en este proceso de cambio otorgando así al profesorado y su formación la importancia que requiere en la educación superior (Torelló, 2011) Hoy en día al profesorado universitario se le exige mucho más que amplios conocimientos en la materia, puesto que junto con los cambios paradigmáticos de este siglo también vienen consigo cambios a nivel de docencia, investigación y gestión (Gairín, Castro, Tafur e Iberoamérica, 2010).

Las teorías de diversos investigadores (Portilla, 2002; Tejedor 2003; Gairín, 2005; Ku Mota, 2013), respecto a las funciones del profesorado en la universidad, han manifestado un conjunto de categorías que coinciden en la mayoría de los casos y en algunos planteamientos se fusionan o dividen con mayor precisión. La revisión de ellas ha permitido sistematizarlas con los siguientes aportes.

En la investigación doctoral de Portilla (2002), titulada, “La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de investigación”, se derivan las siguientes dimensiones: personales, formativas y socio-laborales; sobre actitudes y motivación; de planificación de la docencia; sobre conocimientos; sobre apreciación de la formación docente y la formación discente; la gestión.

Tabla 4

Dimensiones y aspectos de evaluación de perfil docente de Portilla (2002)

Dimensiones	Aspectos
Dimensiones Personales, Formativas y Socio laborales	Edad, Género, Formación profesional, Experiencia docente, Nivel de ingresos, Situación contractual, Antigüedad, Tiempo de dedicación, Actividades diversas a la docencia
Dimensiones sobre actitudes y motivación	Motivación institucional, Trabajo colaborativo, Clima institucional, Condiciones laborales, Actitud frente a los procesos de formación continua, Cambio de trabajo, Satisfacción Personal
Dimensiones de Planificación de la docencia	Planificación a partir de qué premisas, Atención a la diversidad, Flexibilidad frente a la rigidez, Papel de los contenidos, Importancia de la teoría a la práctica, Recursos y Evaluación.
Dimensiones sobre conocimientos	Currículum formativo, Teoría y Práctica, Transformación de la función docente, Prioridad del tipo de conocimientos del Profesor, Investigación como parte de la docencia y Teorías del Aprendizaje
Dimensiones sobre apreciación de la formación docente y la formación discente	Variedad de técnicas que emplea el docente, la innovación, contextualización, análisis y crítica, los modelos de enseñanza que se aplican, objetivos seguidos, y los elementos que considera el docente
Dimensión Gestión	Toma de decisiones en el momento pre interactivo, Trabajo en Academias para el desarrollo de programaciones, Resolución de Problemas administrativos, Reuniones con directivos
Formación del Docente	Habilidades deseables a tener, Formación crítica del profesor, Formación en competencias y Formación Reflexiva
Formación del Discente	Perspectivas del profesor respecto a la formación crítica, Elementos que implican una formación crítica y reflexiva

Fuente: Portilla, 2002.

La propuesta de Tejedor (2003) entorno a la evaluación del profesorado universitario, considera algunos referentes y sus dimensiones: actividad previa de planificación, actividad instructiva, acción formativa, actividades de extensión universitaria.

Tabla 5

Referentes y dimensiones evaluación del profesorado universitario de Tejedor (2003)

Referentes	Dimensiones
Actividad previa de planificación	Preparación adecuada del programa de la asignatura
	Coordinación de programas
	Previsión de evaluación
	Previsión de espacios, recursos y materiales
Actividad instructiva (aula y tutoría)	Desarrollo del programa
	Motivación positiva
	Recursos Didácticos
	Actividades prácticas
	Evaluación
Acción Formativa	Valoración Global: Satisfacción del estudiante por la asistencia a clase
	Valoración Global: Satisfacción por el progreso personal
Actividades de extensión universitaria	Prestación de servicios a la comunidad

Fuente: Tejedor, 2003.

En el mismo artículo, en el que Tejedor hace esta propuesta, también se pueden sistematizar algunos detalles relacionados a la función docente del proceso enseñanza y aprendizaje, haciendo énfasis en la didáctica, la evaluación y las obligaciones dentro del aula, así como exigencias variadas en este proceso formativo. Estos aspectos se detallan en la siguiente tabla 6.

Tabla 6

Estándares y comportamientos esperados a considerar en la evaluación del profesorado universitario de Tejedor (2003)

Metodología Didáctica	Preparación de las intervenciones didácticas
	Acomodación al nivel de desarrollo de estudiantes
	Adaptación al contexto
	Mantenimiento de clima positivo e interactivo
Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías):	Opinión de los estudiantes
	Opinión de las autoridades del centro
	Autoinforme del profesor
Evaluación de la actividad investigadora	
Evaluación de la actividad departamental	
Evaluación, relacionada con la prestación de servicios a la comunidad	

Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor	Condiciones académicas, personales e institucionales
	Status profesional, organización, académica, disponibilidad de recursos, programas de formación docente, de la institución, características de los alumnos
Cumplimiento de obligaciones	Capacidad para impartir eficazmente el conocimiento
	Capacidad para mejorar el orden académico necesario para el aprendizaje
	Capacidad para establecer relaciones adecuadas
	Capacidad para satisfacer expectativas de alumnos
Proceso enseñanza – aprendizaje	Trabajo y dedicación
	Motivación y compromiso
	Diversidad en la producción académica
	Autodesarrollo
	Utilización variada de recursos
	Actualización e investigación
	Colaboración con compañeros y colegas
	Reflexión y rigor científico
Relacionamiento entre teoría y práctica	
Exigencias exclusivas	Condición de experto en la disciplina y docencia
	Utilización de metodología variada
	Sensibilidad de captar y responder a problemas del alumno
	Congruencia con su actuación (da lo que exige)
	Atención al aprendizaje mientras enseña

Fuente Tejedor, 2003.

Esta derivación detallada que presenta Tejedor (2003), es una de las más exhaustivas y toma en cuenta no solamente las funciones docentes que se relacionan con la enseñanza sino también a las que se circunscriben al cumplimiento de funciones como docente de departamento, de investigación y de gestión.

También, Gairín (2005) incluye funciones importantes a tomar en cuenta para la evaluación del desempeño del docente una descripción de las tareas que demostrarían su cumplimiento y por lo tanto proporciona una guía para considerar su planteamiento como guías al instrumento a desarrollar.

Tabla 7
Funciones y tareas del desempeño docente de Gairín (2005)

Funciones	Descripción
Didácticas	planificación, desarrollo de lo planificado en el contexto del aula, evaluación
Tutoriales	acompañamiento del proceso de aprendizaje a cada uno de los estudiantes
Vinculación	con el medio social, comunicación con redes en que participan los estudiantes
Formación permanente e innovación	como desafío para todo profesional en la actualidad.

Fuente: Gairín, 2005

Las funciones presentadas por ese autor están más centradas en su rol pedagógico, centradas en el estudiante como principal actor del aprendizaje, desde la didáctica planificada, las intervenciones de apoyo tomando en cuenta el contexto, características e intereses de los estudiantes y tomando en cuenta que el profesor de este siglo debe tener una actualización constante que le permita innovarse y producirse cada vez más con mejores recursos en la búsqueda de la calidad educativa (Perrenoud, 2001; Zabalza, 2004).

A partir de este recorrido teórico – metodológico revisado, esta investigación en su diagnóstico de necesidades de formación para profesores decide seleccionar algunas categorías y unidades de análisis para poder identificar aquellas ausencias o déficits en el profesorado de esta universidad.

Desde Gonzáles y Rivas (2008) en su artículo Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea plantea los siguientes aspectos: planificación, metodología, evaluación y tutorías

La investigación de Ku Mota (2013) menciona como dimensiones a cuatro competencias para la evaluación de necesidades de formación docente: planificación, desarrollo, evaluación y logro de la mejora de la calidad. Estas competencias a evaluar tienen sus unidades de competencia, tal como se expresa en la tabla siguiente:

Tabla 8
Competencias y unidades de competencia propuestas de Ku Mota (2013)

Competencia	Unidades de competencia
Planificación	Planificación
Desarrollo	Gestión
	Conducción
	Socialización
	Actividades de Aprendizaje
	Tutorización
Evaluación	Evaluación de Resultados
	Evaluación por Componentes
Logro y Mejora de la Calidad	Desarrollo Institucional
	Relación con el entorno profesional
	Competencias técnico formativas
	Seguimiento formativo

Fuente: Ku Mota, 2013.

Dentro del contexto de la Universidad Católica Boliviana, el Modelo Académico vigente (Universidad Católica Boliviana, 2011b), guía a una formación basada en competencias, lo que, como ya se mencionó anteriormente, es un reto para las instituciones, para los recursos humanos y en particular para el profesorado. En el caso del profesorado esto implica un cambio del quehacer docente, de un cambio de actitud frente a los estudiantes y un cambio en relación a su enseñanza, tomado en cuenta y replanteando su metodología, evaluación y didáctica y otros aspectos de vital importancia para la formación integral de los estudiantes.

Por ello es necesario realizar un diagnóstico de las necesidades de formación de los profesores que permita tener un panorama real de aquellas fortalezas y debilidades de los mismos, identificando y analizando las brechas que dividen a lo ideal con lo real para poder avanzar y tener una educación de calidad.

Esta investigación plantea el diagnóstico de necesidades del profesorado en su función docente, vale decir, pedagógica.

3.2. Funciones pedagógicas del profesorado como docente y categorías de análisis para su evaluación

Al considerar los cambios de hoy en día, las universidades en la actualidad deben enfrentar y encarar estas transformaciones de la mejor manera, tomando aspectos que quizá antes no eran prioridad, pero que hoy en día son necesidades básicas como la flexibilidad curricular, las innovaciones pedagógicas y la diversidad de rutas de aprendizaje, como aspectos que generan nuevas exigencias para los procesos docentes en la educación superior (Gonzales y Rivas, 2008).

En el ámbito pedagógico, el cual aborda este acápite se establece que durante mucho tiempo la función de los docentes estaba establecida simplemente como la trasmisión de sus conocimientos y se percibía a los estudiantes como miembros pasivos que deberían recibir dicho conocimiento y acumularlo. Los cambios en este siglo obligan a replantear dichas funciones, es una “necesidad de redefinir los conceptos de educar, enseñar y aprender, y, por lo tanto, las funciones del docente como figura principal de las intervenciones educativas intencionadas” (Aránega, 2013, p. 278).

Por ello, es necesario continuar trabajando en el profesorado como docente, en su rol de formación que despliega habilidades pedagógicas. Esto se justifica no solo como una exigencia de los estudiantes, sino un mandato de la sociedad en general, y no se puede ignorar el hecho de que estos estudiantes serán quienes dirijan el mundo del mañana (Jiménez, et al., 2019).

Reconociendo este aspecto, se puede afirmar que la universidad tiene una fuerte responsabilidad para con la sociedad, tal como menciona Carreras, et al., (2006, p. 22). “la sociedad actual muestra unos mayores niveles de exigencia en cuanto a la calidad de la formación universitaria y exige a la universidad y a su profesorado que aborden su tarea desde una perspectiva más pedagógica y universitaria y menos burocrática e interesada”.

Con esta responsabilidad que tiene la universidad, las perspectivas y visiones en cuanto al proceso enseñanza y aprendizaje deben dar un giro rotundo a las viejas ideas, en cuanto a que las universidades deben dedicarse exclusivamente a transmitir información, tal como lo mencionaba Freire (1985) cuando menciona a la educación bancaria; dichas ideas y

prácticas tradicionales deben desaparecer de las universidades, los docentes de hoy deben cambiar las condiciones en las que se da el aprendizaje, mucho más cuando se trata de profesionales que dirigirán el país. Por ello es importante comprender cómo aprenden las personas (incluido el profesor) para comprender cómo promover el aprendizaje en los estudiantes (Knight, 2005; Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, y Norman, 2010; Jiménez, Sancho y Sánchez, 2019)

Reconociendo una vez más que debe haber un cambio en la pedagogía y que este cambio se orienta a un modelo más centrado en el que aprende que en el que enseña, más que en los resultados que en las formas de enseñar, por lo tanto un cambio en la docencia universitaria, porque se trata de generar competencias que movilicen los recursos cognitivos tanto de conceptos, teorías, procedimientos y actitudes. (Carreras, et al., 2006), es de suma importancia que el docente universitario esté capacitado y tenga las herramientas necesarias para lograr una enseñanza de calidad (Jiménez, et al., 2019).

Entonces es necesario reflexionar sobre el perfil del docente y consideraciones para su evaluación tomando en cuenta que la principal actividad y razón de ser de las instituciones educativas es la formación y esta función está encargada socialmente al profesor universitario, quien encarna este rol para responder al desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes en el futuro profesional. Este es el rol protagónico y la influencia que puede tener en la motivación, rendimiento y desempeño del estudiante son determinantes para su futuro profesional (Girona, et al., 2018).

Para poder satisfacer con éxito los distintos perfiles profesionales y que se logren los propósitos formativos es importante poder evaluar el ejercicio de la docencia, con el fin de encaminar y direccionar el quehacer de la institución hacia la calidad educativa.

Si bien no existe un acuerdo de lo que caracteriza un buen profesor (Tejedor, 2003), es importante que existan algunos criterios para poder valorar el desempeño como formador, pero estos criterios tienen que extraerse desde los proyectos educativos y modelos pedagógicos institucionales, pues a partir de ellos emergerán requerimientos y expectativas que querrán lograrse.

Estas expectativas se traducen en aquello que no existe pero que se quiere lograr, generando un perfil del profesorado expresado en aquellas competencias que debe desempeñar o desarrollar. Hacer una evaluación de estas competencias docentes permitirá determinar si las tienen o no y si se constituyen en necesidades de formación. La evaluación de las necesidades de formación, no solamente permite diseñar proyectos, propuestas o programas de formación, sino también estimar el nivel de la calidad educativa, considerar la utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente (Tejedor, 2003) y generar información para orientar y guiar al docente en sus fortalezas y debilidades pedagógicas o de otra índole.

Sin embargo, para planificar una evaluación del profesorado es necesario situar un perfil respecto a las funciones y el rol que debe desempeñar teniendo en cuenta además los cambios paradigmáticos que se han desarrollado en torno a la formación del profesional y de la enseñanza universitaria.

Afirman González y González (2007), el cambio de la concepción del profesor- transmisor y estudiante-receptor, ha sido sustituida por la concepción de un rol orientador, guía y acompañante del proceso de formación, el cual es un proceso de construcción tanto de conocimientos, habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable.

Desde esta perspectiva es necesario revisar las propuestas que se hacen sobre las competencias que debe tener el profesor universitario en el ámbito pedagógico y que guíen las categorías de análisis para su evaluación.

Existen varios autores que han señalado desde sus investigaciones y desarrollo teórico cuál es el perfil ideal del profesor expresado desde competencias, sub competencias e incluso indicadores que pueden ayudar a establecer el perfil esperado o ideal para la formación y el cumplimiento de sus funciones de manera que se alcance la calidad educativa.

Una de las propuestas la desarrolla Zabalza (2003), quien plantea para el docente universitario, en competencias centradas en la planificación el proceso de enseñanza – aprendizaje son: seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las nuevas tecnologías,

diseñar metodología y organizar actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo (Zabalza, 2007).

También está la propuesta de Valcárcel (2005), en su artículo “La preparación del profesorado universitario para la convergencia en educación superior”, menciona algunos aspectos a tomar en cuenta como parte del perfil de un docente: competencias cognitivas, metacognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas.

Las competencias cognitivas toman en cuenta un conocimiento amplio en el ámbito disciplinar y pedagógico para desarrollar las acciones formativas. Las competencias metacognitivas hacen a un profesional reflexivo, autocrítico de su enseñanza, aquél que revisa y mejora su práctica sistemáticamente. Las competencias comunicativas, toman en cuenta un adecuado lenguaje científico y de diferentes registros académicos. Las competencias gerenciales se refieren a la gestión eficiente de la enseñanza y sus recursos. Las competencias sociales hacen a un conjunto de acciones de liderazgo, cooperación, persuasión, trabajo en equipo que coadyuven a la formación y su propio desarrollo profesional. Y finalmente las competencias afectivas se refieren a actitudes, motivaciones y conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de objetivos (Valcárcel, 2005).

La propuesta que desarrollan Gonzáles y Gonzáles (2007), plantea al profesor universitario como orientador del proceso de enseñanza aprendizaje. Y plantea para ello ciertas dimensiones que toman en cuenta en su estudio para realizar su diagnóstico de necesidades: el diseño de asignaturas, métodos de enseñanza, evaluación del aprendizaje, tutoría, utilización de las TIC, la organización universitaria, conocimientos psicológicos y en la autoevaluación de su práctica docente.

- Con relación a la dimensión diseño de asignaturas, considera los conocimientos sobre créditos, conocimientos sobre competencias, elaboración de la guía de los alumnos, elaboración de los créditos de la asignatura y los prerrequisitos de la asignatura.

- Los métodos de enseñanza, como metodologías activas, considera el estudio dirigido, estudio de casos, resolución de problemas, dinamización de las sesiones presenciales, estudio autónomo y proyectos.
- Con relación a la evaluación del aprendizaje se considera la evaluación diagnóstica, técnicas de evaluación mediante exámenes y evaluación *on line*.
- Dentro de la dimensión tutoría se tienen las características y los tipos de tutorías, las técnicas para la acción tutorial y el desarrollo o proceso de acción tutorial.
- En cuanto a la utilización de las TIC, incluye al desarrollo de acciones formativas a través de entornos virtuales de aprendizaje, tecnologías de información y comunicación con apoyo a la docencia presencial, herramientas de la comunicación para el desarrollo tutorial y búsqueda de información.
- Para los conocimientos psicológicos toma en cuenta los conocimientos de los estudiantes, mecanismos de aprendizaje y estrategias para la intervención.
- En cuanto a la organización universitaria incluye a aspectos legales y organizativos de la universidad, áreas de actuación del docente universitario, aspectos humanos en la organización universitaria.
- Y finalmente dentro de la dimensión de su práctica docente, considera a los instrumentos e indicadores para la autoevaluación de la docencia, análisis de la actuación docente, el portafolio docente, técnicas para la innovación educativa. En su estudio además añaden el desarrollo personal y profesional, así como el desarrollo de la docencia y la investigación.

Previamente Pérez (2010), plantea que un profesor universitario debe tener competencias mínimas para el ejercicio profesional docente de calidad. Las competencias son: comunicacionales, organizativas, liderazgo pedagógico, científicas y de evaluación y control. Las dos primeras competencias están relacionadas sobre todo a la función de enseñar y de relación con los estudiantes, las dos siguientes al rol dentro de la institución y la última a un proceso de autoevaluación y mejora.

Esto se puede corroborar cuando se describen los criterios de estas competencias. Las comunicacionales relacionadas con los procesos de comunicación, las actividades de dinamización, la sensibilización en el análisis o mejora de la formación; las organizativas y

el establecimiento de acciones de formación dinámica y reflexión; las organizativas son transferencia de aprendizajes, interpretación de la realidad docente, mejora de la convivencia; las competencias de liderazgo implican relación con el profesorado, trabajar en equipo; las competencias científicas en la formación de contenidos científicos, realizar proyectos innovadores de la universidad, impulsar la innovación e investigación científica y las competencias de evaluación y control más bien se refieren a la evaluación de procesos de formación y a partir de ello poder diseñar una formación de mejora (Tejada, 2009).

Siguiendo con las competencias buscadas en los docentes, Tejada (2009), también plantea el trabajo de Ayala (2008), en su modelo de formación por competencias. Este autor mexicano plantea como competencias docentes: diseño de escenarios, procesos y experiencias de aprendizajes significativos; experto en su disciplina académica; facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno; evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso; consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural.

En cuanto al diseño de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos describe el diseñar organizadamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, diseñando experiencias reales, utiliza técnicas didácticas y adecuadas al nivel de sus estudiantes y características de su disciplina, incluir actividades que promuevan habilidades, actitudes y valores, utiliza tecnología en el diseño de actividades.

Con relación a expertos en su disciplina académica que dominen ampliamente su disciplina, se actualice constantemente en su disciplina, y actualiza su curso en función al nivel de sus alumnos. Para demostrar ser un facilitador y guía del aprendizaje, ofrece pautas y guías para las actividades, sugiere, orienta y cuestiona orientando el proceso de aprendizaje, facilita los recursos necesarios y verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de actividades.

Ser evaluador del proceso de aprendizajes implica evaluar y retroalimentar el proceso de desarrollo de sus alumnos, diseñar rúbricas para evaluar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores y documenta todo ello para mejorar el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Para ser consciente y activo en el proceso de cambio en educación en un contexto intercultural este autor plantea que el docente debe participar en procesos de investigación e innovación educativa, actualizarse constantemente como docente, promover intercambios académicos de docentes y estudiantes de otras universidades y contextualizar su curso en ámbitos reales e interculturales.

Desde la perspectiva y planteamiento de Tejada (2009), se deben considerar las siguientes competencias en los profesores universitarios: 1. Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales; 2. Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica; 3. Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes. 4. Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos; 5. Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje; 6. Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante; 7. Gestión de su propio desarrollo profesional como docente; 8. Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación

Como se observa, este planteamiento considera tres grandes aspectos la planificación, la gestión del proceso enseñanza aprendizaje considerando la didáctica y la evaluación, el conocimiento de normas institucionales y finalmente la capacidad de autoevaluar su propio desarrollo profesional y docente.

También se describe la propuesta de Gairín (2011), que establece un perfil profesional del formador teniendo en cuenta unidades de competencia: programar acciones formativas vinculándolas a las acciones de formación de la organización y de acuerdo con las demandas del entorno y el perfil de los destinatarios; proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los estudiantes y en función a sus necesidades de cualificación; verificar el nivel de adquisición de las competencias profesionales, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación; y contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.

Gairín (Op.Cit.), sitúa funciones como planificación, intervención, evaluación y formación, y deriva cada una de ellas en acciones e indicadores más concretos. Asimismo, plantea una síntesis de las competencias del docente como marco general en el cual se pueden ubicar en

los diferentes planteamientos y modelos desarrollados. La diferencia y particularidad estará referida al contexto y a la ocupación que como docente le toque desarrollar adentro de una institución educativa; por ejemplo: docente, tutor, investigador o profesional y dependerá también de la disciplina y el nivel educativo en el que se esté desempeñando. Entre esta síntesis de competencias de la docencia señala, las técnicas, metodológicas, sociales y personales.

Entre las competencias técnicas considera a los saberes relacionados con el quehacer pedagógico, como el conocimiento pedagógico de la disciplina que enseña; el conocimiento de los alumnos en medio de los cuales trabaja; del currículum a trabajar, entre otros y también estaría la gestión de dispositivos de diferenciación, como técnicas que le permitan involucrar, motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Entre las metodológicas señala la vinculación del saber con la realidad del alumno como acoger la experiencia de los alumnos al abordar las temáticas de estudio; utilizar diversas modalidades de interacción durante el proceso de enseñanza – aprendizaje; Implementar procesos reflexivos en la acción educativa promoviendo la autoevaluación. De las sociales como la disposición para comprender y trabajar junto a otros en un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos, incluyendo en el proceso formativo prácticas de transferencia de los aprendizajes. De las personales, se tiene que considerar la ética de la profesión docente y la responsabilidad en el ejercicio del rol docente, como asumir la responsabilidad que le compete cuando los estudiantes presentan problemas en su aprendizaje (Gairín, 2011).

Se ha tomado la decisión de revisar las competencias docentes como marco de referencia ideal que postulan los diferentes autores con el fin que permitan establecer una dirección para considerar las principales categorías que deben tomarse en cuenta en el momento de diseñar los instrumentos que evaluarán las necesidades de formación que tienen los docentes. Es importante aclarar que en contexto institucional en dónde se realiza la investigación el perfil docente no está diseñado en torno a competencias, son más bien un conjunto de funciones relacionadas con el desempeño esperado. Desde este marco teórico se han revisado algunos planteamientos y sugerencias de las dimensiones y criterios que se deben tomar en cuenta para esta detección.

Hasta el punto anterior se ha descrito el cuerpo de desarrollo teórico existente en relación al perfil buscado en el docente, existen varias otras propuestas sobre las dimensiones y/o criterios que se deben considerar en el diagnóstico de necesidades formativas del profesorado en universidades que a continuación se presentan.

Las otras propuestas más bien estudian aquello que se ha mostrado en las investigaciones como buenas prácticas que hacen los docentes para ser considerados como buenos docentes.

Entre los autores revisados están Tejedor (2003), Bain (2004), Asún, Zúñiga y Ayala (2013). Según Tejedor estos criterios de adecuado desempeño docente depende de la institución y sus modelos y por lo tanto éstas deben ser evaluadas para poder incidir en el desempeño docente y por lo tanto en la calidad educativa.

Para Bain (2004), los grandes profesores son conocedores de su disciplina de formación, porque están actualizados con las novedades disciplinares y sus tendencias, pudiendo ejemplificar lo que enseñan, para producir cambios duraderos e influencias significativas en el aprendizaje. Son lo que extraen situaciones de la vida real y práctica para crear entornos de aprendizaje crítico para generar un razonamiento y base de actuación importante. Por otro lado, los docentes muestran confianza en sus estudiantes porque consideran que ellos quieren aprender.

Desde Asún et al. (2013), quienes se centran en el enfoque de formación basado en competencias, señalan que el desempeño docente exige una nueva forma de encarar la formación y la sitúa en el saber realizar planificaciones, plasmar un dominio disciplinario, desplegar herramientas didácticas y de evaluación y también la parte actitudinal de motivación y apasionamiento. Añade también el actuar con ética, responsabilidad y una imagen equilibrada entre capacidades y debilidades.

Finalmente, el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), formado por responsables de la formación del profesorado de las ocho universidades públicas catalanas, realizó en 2011 un estudio en profundidad. Se realizó una encuesta enviada a más de 15 000 profesores que trabajaban en las diferentes universidades y se obtuvo un resultado de más de 2000 respuestas válidas. De este estudio y de su validación se concluyó que las

competencias más relevantes que debía tener el profesorado universitario eran seis (Torra, Márquez, Pagés, Solá, García, et al., 2013):

- Competencia interpersonal: promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza reconociendo la diversidad y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
- Competencia metodológica: conocer metodologías y estrategias del proceso de E-A.
- Competencia comunicativa: saber desarrollar procesos bidireccionales de comunicación a través de canales actuales a fin de contribuir a mejorar la docencia.
- Competencia de planificación y gestión de la docencia: saber diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y evaluación, de manera que se valoren sus resultados y se elaboren propuestas de mejora.
- Competencia de trabajo en equipo: saber colaborar y participar como miembro de un equipo, asumiendo responsabilidades y compromisos de acuerdo con los objetivos comunes y los procesos acordados, aunque teniendo en cuenta los recursos disponibles.
- Competencia de innovación: saber crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos a las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientadas a la mejora de la calidad del proceso de E-A.

De esta manera el rol y funciones del docente universitario pasa por una formación pedagógica actualizada que consiste no solo en conocimientos y adquisición de nuevas metodologías docentes, sino por la adquisición de competencias integrales desde la formación del profesorado para un cambio de cultura universitaria. Así como el convencimiento institucional y del profesional de esta necesidad y su impacto en la formación profesional desde el aula.

Revisando aportes a este rol del docente de los últimos años e incluso pospandemia se puede encontrar el trabajo de Martínez, Mejía, Bano, Echeverri, Vélez, y Restrepo (2020), que dice que el docente del siglo XXI, tiene muchas responsabilidades como orientar al estudiante en un mundo complejo, ayudar a los estudiantes a construir conocimientos y facilitar también que desarrolle valores en la ejecución de sus acciones. A esto se agrega didáctica y una postura pedagógica.

Desde esta última revisión se considera elaborar un acápite específico para considerar también el rol del docente en el enfoque de formación basado en competencias.

3.3. Síntesis del capítulo

- El profesorado considerado el actor principal de todo cambio educativo, formativo y pedagógico, por lo que se considera que debe ser formado en este sentido. Ante una sociedad más compleja muy relacionada a sociedades del conocimiento y de revolución digital.
- Se busca plantear un nuevo perfil y un nuevo rol del docente, un educador más dinámico, activo y mediador capaz de centrarse en las necesidades de aprendizaje del estudiante y en este caso del desarrollo de las competencias.
- Marca un hito de este cambio el continente Europeo que a partir de la declaración de Bolonia, la declaración de Praga y el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, organiza cambios importantes en la educación superior, el modelo, el currículo y la docencia.
- En Bolivia el desafío está en esta influencia y el buscar una formación integral de profesionales críticos y reflexivos, agentes de cambio, éticos y con responsabilidad social. Por ello se requiere que el docente sea formado pedagógicamente, en la investigación y gestión académica.
- Para ello se van delineando estas características del docente ideal así como las dimensiones y categorías de evaluación, de las competencias que debe tener. Se rescatan en esta investigación las dimensiones pedagógicas como de: planificación, desarrollo, evaluación, tutorías con adecuadas herramientas de comunicación, utilización de las TIC, desarrollo de acciones formativas a través de entornos virtuales de aprendizaje y búsqueda de información. Por otro lado algunas otras dimensiones como la organización universitaria incluye a aspectos legales y organizativos de la universidad y también considera a los instrumentos e indicadores para la autoevaluación de la docencia.

- Siguiendo con las competencias buscadas en los docentes, Tejada (2009) y Ayala (2008) plantean como competencias docentes: diseño de escenarios, procesos y experiencias de aprendizajes significativos; experto en su disciplina académica; facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno; evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso; consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural.

- Finalmente también que sean expertos en su disciplina académica que dominen ampliamente su disciplina, se actualice constantemente en su disciplina, y actualiza su curso en función al nivel de sus alumnos. Para ello se plantea que el docente debe ser consciente y activo en la búsqueda de estos cambios y ser intercultural, para ello requiere que el docente sea participativo en procesos de investigación e innovación educativa, debe actualizarse constantemente como docente, así como promover intercambios académicos de docentes y estudiantes de otras universidades y contextualizar su curso en ámbitos reales e interculturales.

CAPÍTULO 4

La formación basada en competencias

En este capítulo se desarrolla las características de la formación basada en competencias y la expectativa del quehacer docente para su implementación. Para ello inicialmente se comprenderá mejor qué involucra este enfoque, cuál su origen, sus alcances y logros así como sus dificultades.

4.1. La educación superior en el enfoque de formación basada en competencias

En la educación superior en los últimos años se han generado cambios profundos en todo los ámbitos: administrativo, organizacional, interacción social y académico. Dentro del académico se puede situar a la formación profesional que se desea encarar. Y esta afirmación se puede sostener con hitos históricos como menciona (Yániz, 2008).

- La Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998), en la misma se enfatizó la necesidad de cambiar la educación superior a la sociedad del conocimiento y la solución a los numerosos problemas de la misma
- La Declaración de Bolonia en 1999 realizada por Ministros de Educación de la Educación superior en donde se crea un espacio al que se dan un conjunto de instrucciones para cambiar y mejorar la cobertura y eficacia de la educación superior.
- El Espacio Europeo de Educación Superior quien asume estos cambios derivados de la Declaración de Bolonia. Y así también lo hace el Espacio Común de Educación Superior de América Latina y el Caribe (ALCUE), en México.

En todas ellas se menciona la formación basada en competencias como una alternativa para resolver los problemas de manera práctica, con la gestión del conocimiento, la eficacia de los recursos y los cambios de diseños curriculares profesionales a las competencias.

En la actualidad las propuestas de formación profesional y en general las pedagógicas, se declaran en favor de un enfoque formativo basado en competencias (Fernández y Gijón,

2012). Estos autores también mencionan que las competencias se han instaurado en el desarrollo de la formación primero como una moda pero también como una exigencia institucional.

Fernández y Gijón (2012), consideran analizando a Coll (2010), que existen cuatro orígenes atribuidos a las competencias:

1. El significado del término competencias desde la psicología cognitiva, ya desde los años 70, para referirse de una manera específica de definir y evaluar los resultados de un proceso de aprendizaje. Tomando en cuenta la competencia comunicativa de la psicolingüística propuesta por Chomsky. Y luego transferida a otras áreas como las matemáticas
2. El uso de competencias como cualificación. Cualificación como base de considerar el puesto de trabajo y sus funciones y luego al verse como un término que no abarca todo el ejercicio laboral de un puesto y que va caducando con el cambio de las funciones es que se transfiere a las competencias. En este campo ha sido vista como una forma distinta de observar la función laboral, una que no caduca porque es vista como qué recursos se movilizan para enfrentarse a problemas conocidos, qué se transfiere a las tareas.
3. Desde la evaluación de los sistemas educativos universitarios a nivel nacional e internacional. Y las evaluaciones comparadas entre países.
4. El abordaje a la certificación de aprendizajes logrados, ha requerido una armonización internacional, buscando tomar decisiones con base a sistemas genéricos de certificación de competencias alcanzadas.

De todo este desarrollo se desprende que las diferentes circunstancias planteadas justifican en el sistema educativo y su internacionalización ha necesitado a las competencias como un enfoque que permite armonización, flexibilidad, transferencia y que los beneficios son muchos.

Sin embargo, entre sus dificultades se encuentra la comprensión y la implantación debido a sus diferentes definiciones y significados, que se plantean más que como diferencias como un devenir y evolución en los diferentes momentos y contextos. Como dice Tardif (2008),

el discurso sobre los programas por competencias se torna complejo por el hecho de que el concepto de competencia no ha dado lugar a una acepción consensuada en el mundo de la educación y de la formación. El concepto de competencia es extremadamente polisémico y, lamentablemente, su polisemia pareciera crecer con su utilización (Boutin y Julián, 2000).

Entonces se generan espacios de reflexión que actualmente deben dirigirse a los efectos positivos de esta formación y la consideración si este enfoque ha mejorado la calidad de la educación y específicamente la formación profesional.

Para esta reflexión una de las dificultades se inicia con las diversas concepciones que se le ha ido dando al significado e implicaciones de la competencia. Ya que en su evolución y justificación se la ha hecho desde diferentes teorías y enfoques educativos y los fines para los que se ha utilizado (Fernández y Gijón, 2012).

4.1.1. Los diversos significados de competencias y el abordaje en esta investigación

La incorporación de este concepto de competencias es muy diversa en sus acepciones y sus significados desde Chomsky como lingüista es uno de los primeros en mencionar el término competencia (1965), para referirse a la competencia lingüística, haciendo referencia a la capacidad del ser humano para hablar y crear mensajes.

Luego, en los años 70 define a las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar una ocupación. Luego añade que desde la formación universitaria implica que se requieren todos esos componentes para realizar con éxito una función profesional.

Se encuentran también las competencias desde una orientación conductista, una forma de regreso al comportamentalismo; otros como Legendre, (2000), la relaciona con el saber más pragmático. En cambio Perrenoud (2001) considera que las competencias involucran una multitud de elementos, inclusive estilos y esquemas.

Para Tejada (1999), existe un concepto más integral que incluye más elementos. “Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se

muestra como ineludible y el contexto es clave. Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado» (Tejada, 1999, p. 27).

Cómo se evidencia existen muchas definiciones (Tejada, 1999; Le Boterf, 1995; Echeverría, 2001; Tardif, 2006; Navío, 2008) así lo resaltan cuando distinguen entre el dominio o posesión de dichas características para llegar a ser capaz, lo que supone la capacidad de saber actuar. Ser competente implica disponer de un equipamiento profesional y de utilizar los recursos necesarios para desarrollar una determinada actividad. Ello implica que las competencias incluyen a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente, pero no se reducen a las mismas (Tejada, 2012).

Le Boterf es otro experto que desde el área de su ocupación, la ingeniería de recursos humanos, considera a la competencia como la capacidad de movilizar, combinar y transferir recursos (habilidades, conocimientos y actitudes) determinado (Le Boterf, 2000).

El debate de las competencias en un inicio se dio en el mundo laboral y de empresas, éstas necesitaron este concepto desde la perspectiva de tareas relacionadas a los cargos, en este contexto las competencias aludían al saber y saber aplicar instrucciones pero ahora, este concepto se ha transformado y se buscan aspectos más genéricos que las tareas específicas de los empleados, ahora se busca la toma de decisiones, tomar iniciativas, resolver problemas, por lo tanto aluden a saber actuar y no solo saber hacer. Actualmente para Le Boterf la definición es más flexible y el concepto más dinámico, movilizándolo un conjunto de recursos, actuar de manera pertinente combinando recursos oportunos de conocimientos, destrezas, experiencias, cualidades emocionales e intelectuales en una familia de situaciones (Le Boterf, 2000).

Para Echeverría (2001), la competencia consiste en el saber necesario afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. Y diferencia entre las competencias profesionales relacionadas a la cualificación personal y también a las que se desarrollan en ámbito formativos.

También está la consideración de que las competencias pueden concebirse como una forma de mirar o relacionar lo más global e íntegramente posible cualquier plan o proyecto de formación, los contenidos, los aprendizajes, las metodologías de evaluación y los contextos y ámbitos de actuación con los cuales se pretende preparar a un determinado profesional (Escudero, 2006).

Y esta concepción da origen a comprender actualmente a las competencias son un conjunto de habilidades que incluyen la capacidad de entender y afrontar problemas o situaciones complejas en contextos profesionales relativamente bien acotados, movilizándolo y utilizando para ello conocimientos teóricos y sabiduría prácticas, proceso y modos de hacer contrastados, así como elementos personales y sociales y criterios valorativos o éticos (Fernández y Gijón, 2012).

Desde la visión profesional en donde inicialmente surgió el término competencias y en la visión educativa, relacionada con la formación, existen aspectos comunes en donde se ponen de manifiesto las cualidades personales y las características del entorno, en donde el individuo es un actor de cambio, que moviliza, produce intencionalmente acciones y regula su ejecución. Esto demostraría que la persona competente se conoce a sí misma, conoce las funciones a desarrollar y se autorregula (Yániz, 2008).

Desde el contexto canadiense, con uno de sus representantes Jacques Tardif, quien menciona que las competencias solo son definibles en la acción. En la línea de lo apuntado anteriormente, las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. En este sentido, saber, además, no es poseer, es utilizar, es actuar (Tardif, 2006).

Esta diversidad de concepciones favorecen a que se construyan todo tipo de programas, pero también es desfavorable que se den interpretaciones abusivas, incluso erróneas, en la comprensión de las formaciones basadas en el desarrollo de competencias (Tardif, 2008).

Para Tardif (2008), una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”. No es un objetivo y no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedimental. La idea de saber actuar hace surgir la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter más global.

Cuando se alude a movilización y utilización eficaz de recursos internos y externos, dice Tardif (2008), es un aspecto clave y central en la lógica de la comprensión de los alcances de la misma.

Para Tejada y Ruiz (2016), la definición va más allá de una interpretación simplista de aplicación de saberes. Y enfatizan también lo importante no solo de la acción, sino de la reconstrucción, como un valor agregado. Mostrando a la competencia más como un proceso que un estado. Añade que es cuando se pone en práctica y acción la competencia es como se llega a ser competente.

Y otro aspecto que cambia su comprensión y su abordaje que añaden los autores (Tobón, et al., 2010; Tejada y Ruiz, 2016), es el aspecto ético en el que se forma y desenvuelve la competencia, ya que no puede estar separada de la ética con uno mismo a través de un proyecto de vida, con la comunidad en donde se desarrolla. Y esto por la necesidad de desarrollar una base ética en la actuación profesional, que tenga en cuenta su ser personal y el de los demás, sin el descuido del entorno ambiental, siendo éste último el componente ecológico de la competencia con sus saberes: saber ser y saber estar en contexto. Porque no puede separarse de contexto en dónde se generan las acciones y desempeños como condiciones que la evidencian.

Uno de los últimos abordajes al concepto de competencia y sus implicaciones en su evaluación la desarrollan Tejada y Ruiz (2016) en su artículo “Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones”, de éste se extractan los retos que conciben los autores en esta tarea desde el análisis del significado de competencia.

Tabla 9
Retos de las competencias y su implicancia en la educación superior según Tejada y Ruiz (2016).

Retos	Descripción
Primer reto	<p>El enfoque de la formación basado en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la <i>solución de problemas</i> por encima de la reproducción de contenidos.</p>
Segundo reto	<p>La lógica de competencias es más constructiva, más productiva y apunta a la resolución de problemas: acción, experiencia y contexto socio-profesional. Esto trae consecuencias en la enseñanza y aprendizaje: 1. Orientados a la acción del participante, a tareas y funciones profesionales a nivel. 2. Evidencias de escenarios de actuación profesional. 3. Generación de experiencias en un contexto flexible y dinámico. El contexto de adquisición de competencias, aprendizaje experiencial y aprendizaje situado. Se incrementa la motivación y la aplicabilidad.</p> <p>Implica un aprendizaje reflexivo, responsable, autónomo y cooperativo. La construcción significativa y desarrollo de las competencias profesionales. Cambio profundo para la organización de la docencia.</p>
Tercer reto	<p>La competencia en su doble dimensión: social y personal. En la <i>dimensión social</i>, dentro de los escenarios profesionales, aludimos a las «incumbencias» en clave de funciones que se desarrollan y le son propias a un profesional específico; en la <i>dimensión personal</i> de la competencia, nos remite al conjunto de saberes (recursos personales) para actuar competentemente.</p> <p>Así, la evaluación de competencias como proceso complejo debe orientarse hacia la acción del participante/profesional, tomando como referente situaciones reales y/o simuladas que sirvan para diseñar tareas auténticas de evaluación (Del Pozo, 2013, Ashford-Rowe, Herrington & Brown, 2014).</p>

Cuarto reto	La evaluación de las competencias en educación superior confrontan el desafío que la competencia no puede ser observada directamente sino inferida a través de instrumentos y modalidades de evaluación adecuadamente planificadas, elaboradas y validadas.
-------------	---

Fuente: Tejada y Ruiz (2016)

De las definiciones mencionadas anteriormente se puede advertir que ha existido un recorrido histórico del término y que va desde el carácter conductista hasta el más holístico, integrador y complejo (Tobón, 2008; Rubilar, 2017).

El haberla definido por Tardif (2008), como “saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos” le da un sentido que deja de ser meramente procedimental y le da una noción más integradora de lo actitudinal y conceptual.

Esta última definición le ha dado el carácter de tomar en cuenta no solo los saberes procedimentales, sino también los saberes actitudinales, conceptuales y los relacionados al saber convivir que fueron recomendado en la Comisión Internacional sobre Educación, presidida por Delors (Delors, et al., 1997). Desde esta perspectiva se trabaja en una formación integral (Rubilar, 2017).

Otro elemento que se añade a la comprensión de competencias es el elemento de complejidad, dándole un nuevo enfoque a las mismas y por lo tanto un nuevo paradigma de desarrollo (Tobón 2005; Tardif, 2008; OCDE, 2015). Esta complejidad se relaciona con la respuesta que éstas dan a demandas complejas, combinando habilidades, prácticas, conocimientos, valores, actitudes que se movilizan para lograr acciones y resolución a problemas de manera eficaz. Todo esto está relacionado con el encargo que hace la UNESCO a la Educación Superior, el seguir este enfoque para desarrollar: investigación, educación, interacción social y la crítica social (Rubilar, 2017). Y competencias académico profesionales y de acción (Hernández, Martínez, Martínez y Monroy 2009).

Requiere una serie de destrezas ligadas a los saberes: saber, hacer, ser. El saber está relacionado con las teorías, los conceptos, es tener el conocimiento actualizado de la disciplina. El hacer está relacionado con las habilidades, la experiencia práctica para

manejar recursos que permitan resolver varias situaciones y problemas. Y finalmente el saber ser permite que se pueda actuar con responsabilidad según los códigos de conducta y valores de ética que regulan la profesión y de la convivencia (Asún et al., 2013; Tejada y Ruíz, 2016).

Entonces en el contexto universitario desde donde se aborda esta investigación se deben situar a las competencias como acción y actitudes con un enfoque holístico situadas en un contexto. Desde los perfiles de egreso que se explican por los requerimientos que la propia sociedad hace a los sistemas educativos.

Otro elemento que aporta de gran manera la formación profesional y universitaria en las competencias es la responsabilidad que se le otorga al estudiante para gestionar su aprendizaje fomentando el desarrollo de su autonomía, justamente porque se posiciona al estudiante en el centro del proceso educativo, y dándole un rol activo, constructor de su formación (Tejada y Ruíz, 2016; Rubilar, 2017).

Como se evidencia el término ahora es parte de la educación y en la educación superior este término ha implicado cambios. Entonces esto genera un cambio en la organización curricular, que desde el perfil profesional debe contener la especificación de las capacidades generales del profesional que se forma. Y estas se deben descomponer en las capacidades específicas que logrará progresivamente en diferentes fragmentos como lo son las áreas, los ciclos, asignaturas y los contenidos. Aunque no se comprende la formación como la suma de todos estos fragmentos sino como cada uno aporta y construye a la formación general e integral que pretende el perfil profesional (Fernández y Gijón, 2012).

Desde esta perspectiva el enfoque de formación basado en competencias implica que se diseñe la estructura curricular y esto conlleva en diseñar completamente los contenidos a incluir y también implica una nueva forma de trabajo docente en el aula cambiando su enfoque de estar centrado en él a otro que esté centrado en el estudiante.

Según un estudio de Asún, et al. (2013), un aspecto importante en la relación a este rol docente y sus efectos positivos puede ser el grado en el que este nuevo estilo de docencia sea coherente con las expectativas que tienen los estudiantes respecto de la conducta de los

profesores, y que si esta coherencia no se logra entonces la implementación del enfoque basado en competencias disminuiría la probabilidad de su éxito.

Para el aprendizaje el enfoque de las competencias desde considerar los desafíos más grandes de la educación en este siglo como el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación en competencias, genera un cambio también en la concepción de lo que se entiende por aprendizaje (Rubilar, 2017).

Y esto está relacionado con los programas de formación profesional universitaria y los programas de formación de los futuros profesores de esos programas. Además esto incluye a las características de los formadores de estos profesores (Rubilar, 2017).

Es por esto que para una institución educativa universitaria el asumir el enfoque basado en competencias para la formación, involucra dos grandes cambios que se deben hacer: el primero, cambios académicos o curriculares, porque cambian los currículos, los perfiles, las asignaturas y las actividades que se proponen porque deben responder a prácticas significativas. Y segundo, cambios organizativos, que hacen que la institución se abra del conocimiento académico al entorno social, disciplinar y productivo que son los espacios de transferencia de los aprendizajes, del ejercicio y el desempeño, así como ampliar las redes de espacios formativos externos con el fin de propiciar práctica ampliando las posibilidades de movilizar los recursos y desarrollar competencias (Fernández y Gijón, 2012; Tejada y Ruíz, 2016).

Las revisiones académico curriculares de las universidades que involucra el trabajo con las competencias son cambios desde el modelo profesional, el perfil del mismo, la selección de los contenidos a movilizar, las asignaturas, las metodologías de trabajo dentro y fuera del aula, las prácticas pre profesionales, el uso de metodologías didácticas y evaluativas, interacciones dentro de la formación y en los contextos elegidos. Todos estos elementos y su conjugación a través de tareas, acciones y contextos posibilitan que los estudiantes adquieran aprendizajes duraderos, diversos y significativos además de pertinentes y relevantes con la acción profesional integral (Tardif, 2008).

También implica que si se toma en cuenta que el enfoque basado en competencias ya no se centra en transmitir conocimientos, sino desarrollar destrezas acerca de cómo resolver

situaciones relacionadas con la práctica profesional y realizarlo desde un desempeño complejo e integral que no solamente muestren la movilización de saberes efectivos sino la toma de decisiones acertada y ética (Le Boterf 2000; Tardif 2008)

Y según la definición de competencia: como estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional) estas deben estar orientadas a la construcción y transformación de la realidad (Fernández-Salineró, 2014).

Esto implica que los diseños curriculares de las carreras universitarias así como la determinación de los perfiles profesionales implique la realización de actividades centradas en la resolución de problemas vinculados a las disciplinas y profesiones. Es por eso que se considera que el enfoque da un paso adelante en el sentido de enfatizar la globalidad de las capacidades del individuo y así poder reconstruir la formación desde una perspectiva y lógica más productiva orientada no sólo a lo profesional sino a lo socio-profesional (Zabala y Arnau, 2007; Navío, 2008). Sin que esto signifique que se trata de una formación exclusivamente práctica. Es importante la combinación y el equilibrio entre una formación sólida en conocimientos declarativos, con la experiencia y la práctica poniendo entonces un énfasis en procesos de conocimiento estratégico (Flores, Del Arco y Silva. 2018).

4.1.2. Alcances, logros y dificultades del enfoque de formación basado en competencias en el ámbito universitario

Las competencias como enfoque formativo han generado grandes cambios desde las dimensiones de pertinencia, acreditación, movilidad internacional y calidad educativa.

Implantar este enfoque en la formación universitaria está ligado a realizar modificaciones en el sistema formativo, rediseñar los currículos, centrando esta formación en el estudiante (Asún, et al., 2013).

El rediseñar los proyectos formativos de los diferentes programas profesionales ha insertado la reflexión sobre la educación superior y a dónde se dirige la misma, el mirar los diferentes contextos y sus problemas a nivel político, económico, disciplinar y social para

responder no desde saberes procedimentales sino desde proyectos de vida que se deben desarrollar en la formación, imbuidos de reflexión y formación en valores y ética a través de concepciones de acercamiento a la realidad con visiones complejas (Tobón, 2010; Tejada y Ruíz, 2016).

Entre sus alcances también están el afrontar el desafío del aprendizaje a lo largo de la vida que conlleva una visión distinta de lo que es aprendizaje. Y esto también está relacionado con los programas de formación profesional y los programas de formación de profesores (Rubilar, 2017).

Son los programas de formación profesional que actualmente recogen las características, necesidades y problemas de los contextos de actuación, y por lo tanto las competencias que se requieren en el mundo actual. Esto requiere la consulta y participación de instituciones y espacios laborales y profesionales.

Y los principales convocados a desarrollar estas competencias y aprendizajes son los profesores que se encargarán de traer este contexto a momentos de reflexión, de recrearla en su dimensión compleja que involucra lo profesional, personal y cultural, desarrollando una formación integral (Rubilar, 2017).

Pero también se observan dificultades en su implantación pues el cambio de la visión de logro desde los objetivos hacia las competencias hace que sea necesario revisar la función de los contenidos académicos, pero estos contenidos ya no solo desde el conocimiento sino desde una perspectiva más amplia e integral, pues estos ahora consideran habilidades, destrezas, actitudes y recursos más genéricos como comunicativos, sociales y emocionales. Entonces el desafío es definir apropiadamente las competencias y considerar todos estos contenidos (Fernández y Gijón, 2012).

Una vez diseñados estos contenidos el siguiente desafío complejo es la consideración de cómo se logra todo ello. Se requieren de nuevas estrategias, prácticas y acciones, pero para ello los docentes requieren muchos apoyos y guías. Más aún cuando se considera la evaluación de la apropiación y logro de estos contenidos, se evidencia que aún no se tienen los recursos suficientes y eficaces (Fernández y Gijón, 2012).

El desafío que tiene la implantación de las competencias en la educación superior, también se relaciona con la consideración de que en la formación estas no son un estado o un resultado son un proceso y por otro lado, no es posible observarlas directamente, es necesario inferirlas, por lo que se necesitan recursos e instrumentos apropiados para su evaluación de proceso y al terminar una determinada etapa, para ello se deberán generar las modalidades e instrumentos de evaluación apropiados y válidos (Tejada y Ruiz, 2016). Este es un aspecto que requiere de formación docente.

Otra dificultad se relaciona con la pregunta de que cuando se aborda el enfoque de competencias de qué enfoque se está hablando. Coll (2010) y Tobón (2014) sitúan en enfoque de las competencias desde el enfoque conductista en el que se observa a la competencia como conductas o comportamientos claves que son observables y medibles, corresponde a los años 70. El enfoque cognitivo que relaciona las competencias con capacidades como movilización de recursos disponibles. El abordaje desde el enfoque constructivista en el que se conciben a las competencias como el análisis y resolución de dificultades y problemas.

También está la perspectiva funcionalista que se base en el análisis funcional de puestos y acciones concretas para determinar las competencias. Y finalmente el enfoque de pensamiento complejo que sitúan a las competencias desde la aplicación de principios de complejidad e integralidad a situaciones diversas y complejas.

Esta investigación aborda a las competencias desde su perspectiva constructivista, que también implica lo socio-crítico, la contextualización y lo socio cultural. Así la competencia sucede desde un contexto específico de adquisición y se dirige también a un espacio de naturaleza social y culturas, con perspectivas particulares que deben ser finamente analizadas.

4.1.3. El rol del profesorado: acciones y actividades en el desarrollo de la formación de competencias

Después de muchos debates sobre la definición de competencias, su pertinencia y sus alcances, igualmente a los docentes en los contextos universitarios se las ha encargado su

aplicación y así se está haciendo a través de diferentes programas, manuales y guías que se les ha dotado. Sin embargo, ahora se deben considerar no sólo sus resultados sino la percepción de los docentes sobre esta formación. Este es un aspecto que justifica más que se esté investigando y reflexionando sobre este enfoque.

De esto se desprende que en el momento de decidir investigar con competencias se deba referir a su origen, uso de términos y el lugar desde dónde se analiza, pero también la formación que los docentes han recibido para desarrollarlas.

El docente debe posibilitar a través de métodos y estrategias como los casos, ejemplos, problemas y principalmente los proyectos a enfrentar al estudiante con la realidad, a través de simulaciones, situaciones análogas o prácticas reales para permitirle conocer, ensayar, movilizar los saberes que ya posee o ensayar respuestas no previstas (Jerez, 2015).

Esta actuación docente pretende formar profesionales que tengan un análisis crítico de la realidad sobre la que se interviene, la producción de nuevos conocimientos a través de la investigación y la posibilidad de intervenir en la solución de problemas disciplinares, sociales (Tobón, 2010; Tardif, 2008; Fernández y Gijón, 2012)

Es por esto que la actuación del docente se configura como un articulador esencial en la formación para que la formación profesional responda a las demandas de cada contexto de actuación lo que son las competencias específicas (Tobón, 2005, Tejada, 2011) y capacidades de actuar en contextos diversos con autonomía, crítica, flexibilidad, ética (Tobón, 2010). Esta vinculación se logra a través del trabajo entre la teoría y la práctica que se programe en el currículo en la formación de las asignaturas, insertando la realidad en el aula desde el inicio, relacionando de manera continua y sostenida la práctica con la teoría y la teoría con la práctica (Tejada, 2011).

Se han escrito ya documentos que hacen referencia al docente ideal. Para Asún et al. (2013) se requiere de un docente que pueda generar esta nueva forma de desarrollar a los profesionales. Y desde la revisión que estos autores realizan han ido sistematizado las siguientes características del desempeño docente

- La planificación del proceso educativo: que en las competencias implica una planificación flexible, que se adapte a las condiciones de ingreso de los estudiantes.

- El dominio disciplinario, que en competencias se trata de un experto que toma decisiones y selecciona, ordena los contenidos con pertinencia y relevancia.
- La didáctica, el manejo de diferentes estrategias y técnicas para lograr los objetivos, de manera motivadora, convocadora y sean facilitadoras de la apropiación de los saberes.
- La actitud del profesor, centrado en la motivación y apasionamientos, capaz de transmitir emociones y entusiasmo por aprender, enseñar y ejercer la profesión.
- La interacción con los estudiantes, mostrar y enseñar respeto, pero de una manera más cercana que en cualquier otro modelo, porque tiene que poder escuchar, permitir opinar, dialogar, construir y retroalimentar.
- La evaluación de los aprendizajes, implica evaluar competencias, desde el proceso hasta el resultado (logros de aprendizaje, logro de las competencias), con una variedad de estrategias e instrumentos que vayan más allá del examen escrito.
- La complejidad de las exigencias pedagógicas, implica conducir la formación de manera flexible, trayendo la práctica al espacio formativo, yendo a la práctica real para reflexionar y construir saberes integrales.

Entonces el profesorado ideal en el marco del enfoque de las competencias es aquel que se responsabiliza por facilitar los aprendizajes de los estudiantes y posee los conocimientos disciplinarios y las competencias pedagógicas para planificar y ejecutar una serie flexible de actividades didácticas diversas, adaptadas y centradas en sus estudiantes, con los cuales mantiene interacciones motivadoras, abiertas y cercanas, conducentes al desarrollo de capacidades de autoaprendizaje y habilidades específicas y generales, las que son evaluadas formativamente utilizando diversos dispositivos que le permiten certificar el dominio de competencias que obtienen sus educandos (Asún, et al., 2013).

Estos autores consideran que la forma en que el profesor realiza las clases y enfoca el proceso formativo se considera esencial. Como se observa en la tabla siguiente se tiene una comparación entre el profesor de la formación basada en objetivos y el profesor que trabaja en este enfoque.

Tabla 10

Comparación entre el profesor en un enfoque basado en objetivos y enfoque basado en competencias

Ámbito pedagógico	Profesor de la pedagogía por objetivos	Profesor para la formación por competencias
Planificación	Rígida y orientada por contenidos	Flexible y orientada hacia las condiciones de los alumnos
Dominio Disciplinario	Sabio con conocimientos exhaustivos	Consultor experto capaz de seleccionar y significar
Didáctica	Centrada en clases magistrales informativas	Centrada en múltiples técnicas adaptadas a los estudiantes
Actitud	Seriedad y fuerte implicancia con el tema	Pasión proyectada por el tema y la docencia
Interacciones con estudiantes	Basada en el respeto, pero distante	Basada en el respeto, pero cercana, capaz de dialogar
Evaluación	Centrada en precisión de mediciones finales	Centrada en el proceso y de carácter formativo
Resultados esperados	Manejo de contenidos disciplinarios	Desarrollo de competencias generales y específicas
Foco del proceso	Capacidad del docente para enseñar	Capacidad del estudiante para aprender, cada vez más autónomamente
Complejidad de las exigencias pedagógicas	Exigencias pedagógicas simples	Exigencias pedagógicas complejas

Fuente: Asún, Zúñiga y Ayala, 2013.

Como se observa en la tabla 10, el profesor es el principal agente de cambio en la formación, pues del conocimiento exhaustivo y su capacidad de enseñar en el anterior enfoque, ahora se busca que sea un consultor experto, flexible, dialógico, facilitador del proceso que pueda situar al estudiante como centro de la formación y que éste pueda aprender a aprender. Se rescatan también los elementos que cambian que van desde la planificación, dominio disciplinario, didáctica, evaluación, interacción con los estudiantes y la complejidad a la que deben apuntar las acciones pedagógicas.

De todo esto se desprende la importancia de poder brindar al docente un espacio de formación en el que se le den los lineamientos y herramientas para la formación profesional para la que ha sido convocado y por lo expuesto no se constituye en una tarea menor, ellos deben recrear este contexto pero no de un modo simple y concreto sino ampliando los contextos de actuación profesional, personal y cultural (Rubilar, 2017).

El enfoque basado en competencias no centra a las competencias en la mente del estudiante sino en la participación en determinadas actividades, cómo reflexiona, cómo analiza y cómo resuelve problemas en actividades y situaciones relacionadas a su disciplina y al accionar de la misma en contextos específicos y diversos (Fernández y Gijón, 2012).

Esta participación para ser eficaz requiere de la movilización de saberes o recursos internos como conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como recursos externos como documentales, materiales, de equipos, de otras personas (Tardif, 2008).

Esto hace que la planificación de la formación se relacione con actividades y prácticas contextuales, actividades y situaciones seleccionadas por los docentes de manera coherente y pertinente (basada en los recursos necesarios) porque considera que de esa manera podrá lograr que los estudiantes la conozcan, recreen y movilicen y entonces participarán y ejercerán un desempeño, partirán de problemas para desarrollar proyectos formativos (Tobón, 2010).

Desde esta perspectiva para Fernández y Gijón (2012) las competencias en su formación involucran un trabajo constructivo, sociocultural y situado. Para lo cual el docente debe elegir actividades socioculturales concretas, definir indicadores o criterios de evaluación de desempeño de esas actividades y precisar los recursos (internos y externos) que se movilizarán.

En el contexto de la educación universitaria, el estudiante llega con un conjunto de competencias básicas que pueden asegurar su éxito académico. Así mismo a medida que el estudiante avance en su plan formativo irá adquiriendo competencias específicas y genéricas (Tobón, 2005). El diagnóstico que realicen los docentes de estas competencias de entrada a los primeros cursos o los avanzados es vital para identificar el nivel de las competencias y poder trabajar en la nivelación de las mismas, este es un aspecto vital y central en la formación basada en competencias.

Para Fernández y Gijón (2012), las tareas principales para la gestión de la formación en competencias son: 1) la planificación y organización (del currículo, de la asignatura y de la clase), 2) la aplicación de la didáctica, acompañada de 3) la evaluación de los aprendizajes. De manera transversal a todo esto considera la interacción con los estudiantes, la

vinculación de la teoría, la práctica y el contexto laboral y finalmente el uso de tecnologías de comunicación e información.

Respecto a la tarea de la planificación, inicialmente es una tarea que realiza el programa, pero luego el docente es el encargado de gestionarla. Esta planificación se la puede centrar en tres niveles: curricular, de asignatura y de clase.

A nivel curricular existen ejes organizativos para construir un aprendizaje basado en competencias: la planificación de la asignatura, el trabajo del estudiante, la comunidad de aprendizaje y la comunidad de desarrollo profesional. Se sistematiza en la tabla 11.

Tabla 11

Planificación y organización del aprendizaje el enfoque basado en competencias en el contexto de la formación universitaria

Ejes organizativos	Descripción
Planificación de la asignatura	Ésta la realiza el docente antes de iniciar la asignatura y finaliza con la redacción del programa. Implica la identificación por parte del docente de los contenidos relevantes y la selección de los métodos de formación y evaluación. Para ello se espera que el docente realice una reflexión de qué hará y cómo lo hará. Considerar desde la meta, los procesos, los métodos, las actividades; las que son dentro del aula y las que son fuera; las que requerirán apoyo del docente a todo el grupo, las que serán por tutoría y las que realizarán los estudiantes de manera independiente; la consideración de espacios y tiempos; evidencias que se requerirán y sus criterios. Planificación de la evaluación para la valoración de los logros considerando modalidades de evaluación, momentos, estrategias e instrumentos.
Trabajo del estudiante	Considerando los diferentes niveles previos y circunstancias de los estudiantes, deberá preverse diferentes modalidades de acceso a la asignatura desde presenciales con evaluación continua hasta semipresenciales con evaluación final. Considerará también las diferentes formas de comunicación que puede establecer con los estudiantes desde las que se dan en aula a todo el grupo, las que son tutoría y las que son virtuales. Se pueden alternar las mismas, para ello la organización debe contener un cronograma de actividades, fechas y productos esperados.
Comunidad de aprendizaje	Se refiere a considerar desde la organización y gestión del currículo diversas modalidades de encuentro con centros, estudiantes, titulados y docentes, expertos disciplinares o del mundo laboral, docentes invitados. De tal manera de considerar una mejor organización de las áreas de formación, de las secuencias entre asignaturas, tomando en cuenta experiencias previas y dificultades que se van presentando, con el fin de realizar ajustes de mejora de calidad educativa. Y esto puede hacerse desde

	los directivos hasta los docentes, pues se buscan encuentros que potencien el aprendizaje.
Comunidad de desarrollo profesional	Trabaja en las relaciones de la universidad con el mundo de la intervención profesional, a través de redes de profesionales, instituciones privadas y públicas. Dónde los estudiantes puedan recurrir para hacer sus prácticas. De tal manera que el mundo de la intervención y el de formación no sigan dándose la espalda sino que se enriquezcan mutuamente.

Fuente: Fernández y Gijón, 2012.

Esta es la organización a nivel curricular, que si bien la realizan los directivos, los docentes deben también conocer todos estos ejes organizativos para colaborar de manera activa en esta tarea.

Otro nivel de planificación es el de la asignatura. Donde deben existir los siguientes elementos para la organización de este aprendizaje óptimo: partir del conocimiento óptimo, hacer significativas las experiencias de clase, facilitar la modificación de la estructura de conocimiento del estudiante, fomentar el aprendizaje cooperativo, promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, aplicar instrumentos de evaluación que informen del nivel de desarrollo y se prevean situaciones correctivas.

Y finalmente también la planificación de la clase. Según Tobón, Prieto y Fraile (2010), existen componentes que el docente puede seguir para facilitar el aprendizaje en una clase, esto es una secuencia didáctica. Y estos autores plantean que inicialmente debe existir una situación problema del contexto escogiendo una problema relevante del contexto por medio del cual se busca la formación; luego se describe la competencia que se pretende formar; posteriormente se indican las actividades que se realizarán con el docente y las que se esperan que se realice de manera autónoma; se establecen los criterios y evidencias de evaluación del aprendizaje incluyendo los instrumentos en los que se registrará esa evaluación; se deberá establecer los recursos y materiales educativos requeridos tanto físicos como virtuales; y finalmente se describen las sugerencia para que el estudiante reflexiones y se autorregule en el proceso de aprendizaje.

Otra tarea es la gestión de la didáctica que en el enfoque de formación basado en competencias busca el alcanzar principios didácticos que se trabajan en este enfoque y que están acordes con su concepción de aprendizaje y la organización que se requiere para lograr un aprendizaje óptimo (Fernández y Gijón, 2012; Jerez, 2015; Martínez, 2018).

Teniendo en cuenta que el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción desde una estructura de conocimientos previos para incluir a una estructura de conocimientos nuevos, generando una modificación para generar capacidades (Jerez, 2015).

Esta modificación se logra a través de conocimiento informativo que se deba memorizar, sino a través de generar acciones desafiantes que provoquen la interacción con el contenido nuevo, a través de la observación, asociación y discusión sobre la nueva información. Esto es la construcción del conocimiento, la toma de conciencia sobre él, la generación de estrategias para seguir aprendiendo y la valoración del aporte de los compañeros en esta construcción.

De esta manera y para finalizar se encuentra que generar el aprendizaje basado en competencias supone una redefinición de los planes de estudio, una reflexión sobre el rol del profesorado y una preparación de los estudiantes al nuevo tipo de enseñanza – aprendizaje. Con relación a este punto Martínez (2018) señala que para que un profesor o profesora acepte un cambio radical en su manera de enseñar deben darse condiciones, entre ellas que asuma internamente como propia de su identidad docente una nueva perspectiva sobre el proceso de enseñanza.

4.1.4. Posición de la investigación respecto al profesorado en la formación universitaria desde el enfoque basado en competencias

- Es el docente el encargado de asumir este nuevo rol de facilitar el aprendizaje a través de recursos pertinentes. Partiendo de la planificación de la asignatura, pasando por la gestión y desarrollo y la valoración de logro del mismo. La actuación del docente generará la generación en los estudiantes de aprender a aprender, como competencia de aprendizaje a lo largo de la vida.
- El profesorado requiere de una formación pedagógica que involucra desde la concepción de las competencias hasta su implantación en la formación. Se requieren de él acciones adecuadas en la planificación de la formación, la gestión del aula, el proceso de aprendizaje, así como su evaluación. Sin descuidar hoy la formación de tecnologías de la información.

- Debe facilitar al estudiante en cada tramo y fragmento de su formación, la adquisición de competencias generales, genéricas y específicas coherentes con el perfil profesional. Los demás componentes deben articularse a todo esto.
- El perfil profesional, las competencias escalonadas, las áreas, los ciclos, las asignaturas y contenidos deben trabajarse desde actividades de aprendizaje coherentes y significativas, relacionados e involucrados en la práctica lo más cercano a la realidad si no es en la realidad misma.
- Los recursos de formación o metodologías tanto didácticas como de evaluación, debe derivarse de los propósitos formativos y facilitar tanto como recrear estas prácticas contextuales vinculadas entre teoría y práctica así como el desempleo laboral, cuidando que se desarrollen en un enfoque constructivo e integral.
- Es importante que reflexione y asuma su nueva identidad de docente, las investigaciones y escritos sobre esta temática, lo mencionan reiteradamente.
- Se hace necesario que se identifiquen cuáles son las necesidades de formación del profesorado en función al contexto y sus características, así como tomar en cuenta que los cambios de enfoque y modelo de formación se han realizado sin tener espacios de formación docente.
- De allí que esta investigación busca que se identifiquen las necesidades de formación que tienen los docentes en este nuevo enfoque, tanto a nivel de la planificación de la formación, las metodologías didácticas y de evaluación, los sistemas de interacción y comunicación.

4.2. Categorías y dimensiones en el diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del docente en la implementación de las competencias

En tanto el propósito investigativo de este trabajo se centra en lo formativo, es decir lo pedagógico, es importante tomar en cuenta las categorías que se vinculen de manera más directa con aquello que se quiere identificar por eso se toma la decisión de seguir las propuestas de estos autores.

Las categorías de análisis que se toman en cuenta para considerar las necesidades de formación del profesorado en el ámbito pedagógico en esta investigación, son aquellas que se han encontrado en este recorrido teórico. Son funciones que se espera que realice un docente en la formación profesional, pero con la especificidad de las características particulares con las que deben ser desempeñadas en la formación basada en competencias.

Estas funciones en la formación por competencias tienen variables claves e importantes que marcan la diferencia con otro enfoque de formación. Por lo que requieren de reflexión y formación en el profesorado.

Tabla 12

Categorías de análisis en el diagnóstico de necesidades de formación en docentes que gestionan el enfoque basado en competencias profesionales

Categorías	Definición Operacional	En el enfoque basado en competencias
Planificación	Planificar es convertir una idea o propósito en un proyecto de acción (Zabalza, 2003). Implica hacer un plan o proyecto para lograr o aumentar la probabilidad de que los estudiantes adquieran las competencias previstas en un proyecto formativo. Implica la expresión de la competencia o intencionalidad, las estrategias que se van a seguir para lograr las metas planteadas, los recursos que se utilizarán, la evaluación que permitirá regular el proceso y verificar el logro de los resultados (Yañiz, 2006).	La derivación de las competencias generales y específicas del proyecto curricular y perfil, y su descomposición en unidades más simples a efectos de enseñanza aprendizaje y evaluación. La selección y asociación de cada subcompetencia con los desempeños y los conocimientos necesarios (Álvarez y Escudero, 2008, p. 40). Saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales. La organización de actividades de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias didácticas vinculadas a la acción y el diseño de procedimientos coherentes, pertinentes y auténticos de evaluación de las competencias (Ibarra, Rodríguez-Gomez y Gomez-Ruíz, 2010).
Proceso enseñanza – aprendizaje	Hace referencia a un conjunto de acciones que se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar los propósitos de aprendizaje. Todo lo que se hace tiene un sentido dado por	Las acciones son didácticas y de evaluación. La didáctica para la formación de competencias implica el uso de estrategias de forma interactiva ya activa, desde una perspectiva experiencial hasta

	<p>la orientación de las estrategias y recursos que sistemáticamente se aplican de manera flexible, ajustada y reflexionada sobre el proceso formativo. Este proceso toma en cuenta contenidos, métodos y concepción que se tiene de los estudiantes y sus experiencias (Tobón, et al., 2010). Está compuesta por la didáctica y la evaluación.</p>	<p>dominar los desempeños que se realizan en la profesión y a resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender. El docente gestiona escenarios en donde el estudiante se encuentre en la posibilidad de dominar los saberes y transferirlos para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (Conde y Pozuelos, 2007). Desde acciones individuales hasta el aprendizaje cooperativo. Implica desde esta perspectiva constructiva sociocultural y situada en tres elementos: definición de actividades y prácticas laborales concretas, definición de indicadores o criterios de valoración del desempeño eficaz en esas actividades y precisión de los recursos internos y externos de movilización (Fernández y Gijón, 2012).</p> <p>La evaluación de la competencia proporcionar oportunidades de aprendizaje ligadas a estas acciones y criterios extraídos del contexto laboral. (Fernández y Gijón, 2012).</p>
Interacción y comunicación	<p>Generación de un ambiente de aprendizaje positivo en el que se dan una serie de relaciones sociales, teñidas de afectividad y que contribuyen al aprendizaje. Se propicia una comunicación entre el profesorado y los estudiantes espontáneos y horizontales, existiendo discriminación positiva hacia los estudiantes (Herrero, 2012) de tal forma que se buscan recursos de acompañamiento al proceso formativo (Tejada, 2009). Hace al rol que cumple el docente en la interacción formativa.</p>	<p>El profesor es un mediador, un guía, un facilitador del aprendizaje. La mediación permite la reflexión para relacionar las experiencias de la clase como lecturas, explicaciones, actividades con las tareas profesionales.</p> <p>Se organizan espacios para que se intercambien experiencias entre el docente y los estudiantes y también entre estudiantes.</p>
Uso de tecnologías de la información y	<p>Consiste en incorporar el aporte de las TIC para poner en marcha nuevas estrategias de aprendizaje que sumen valor a la práctica</p>	<p>En las competencias las TIC's proporcionan a los estudiantes acceso a los contenidos para desarrollar dichas competencias. Los estudiantes</p>

comunicación	educativa cotidiana. Explorar las posibilidades de las TIC para provocar cambios en las prácticas que permitan mayor y mejor apropiación de contenidos por parte de estudiantes, a la vez que aporten al desarrollo de nuevas capacidades que les permitan a los mismos situarse a la altura de los nuevos desafíos (Vera, Torres y Martínez, 2014 p.. 145).	son capaces de demostrar su comprensión en condiciones más personales y auténticas y se transforman en herramientas que generan espacios de comunicación idóneos para el desarrollo de competencias genéricas y digitales. Además de actitudes favorables y prácticas para la alfabetización tecnológica crítica, colaborativa y creativa; y la socialización (Pérez-Tornero, 2008; Esteve, 2016).
Vinculación del aprendizaje con el contexto profesional y personal	Desde Coll (2010), se entiende esta vinculación desde una la visión de un conocimiento práctico que se construye y dice: el conocimiento teórico puede ejercer una influencia sobre el conocimiento práctico en la medida en que ambos coinciden en su función mediadora de la práctica; y recíprocamente, el conocimiento práctico puede influir en el conocimiento teórico en la medida en que se da también esta coincidencia.	Se trata de generar la participación del estudiante desde prácticas auténticas, situadas contextuales y socio-culturales en los que se tenga que movilizar recursos internos y externos, personales, profesionales y sociales construir las estructuras de conocimiento nuevas a partir de las anteriores. Son prácticas socioculturales en las que las fronteras entre currículo formal, informal y no formal se desdibujan para integrarse en el aprendizaje (Fernández y Gijón, 2012; Tejada y Ruiz, 2016).

Fuente: Elaboración propia

Son cinco categorías importantes para los propósitos de éste estudio. Con este planteamiento metodológico que encara esta investigación, se trabajarán en el capítulo método en relación a los tipos de necesidades y los instrumentos respectivos dirigidos a esta población que se abordó en este capítulo, el profesorado universitario.

4.3. Retos del profesorado en la formación basada en competencias

Las universidades en los últimos años han ido cambiando su modelo pedagógico, buscando sobretudo la formación profesional basada en competencias (Villa y Poblete, 2011) y que dicha formación no concluye al finalizar la formación inicial, sino que continua a lo largo de toda la vida. Los proyectos Tuning (González y Wagenaar, 2003) en Europa y el Proyecto Alfa Tuning (2007) en Latinoamérica señalan los factores para formar

competencias: el acercamiento al mundo laboral, el aprendizaje centrado en los estudiantes, la búsqueda de mejores indicadores de empleabilidad en los graduados tomando en cuenta una sociedad del conocimiento, en la que los saberes quedan obsoletos y el aprendizaje a lo largo de la vida toma relevancia (Fullana, Planas, Soler, Tesouro, y Pallisera., 2011).

Estos mismos autores enfatizan la idea de Mora (2008), que dice que en la sociedad actual y en la del futuro, los mercados laborales son dinámicos y se encuentran inmersos en procesos de cambio continuo que obligan a redefinir trayectorias profesionales, tanto desde el punto de vista del puesto trabajo como de las propias expectativas de las personas.

A esto se añade el constante y exponente desarrollo de la tecnología que marca la necesidad de generar estrategias formativas que desarrollen en los estudiantes, nuevas competencias que serán requeridas en su vida diaria, a lo largo de toda su vida. Visto de esta manera, es importante responder a esta necesidad de formación, a este contexto cambiante y conviene plantear los procesos educativos desde una perspectiva prospectiva (Fullana, et al., 2011).

Los cambios paradigmáticos en la formación del futuro profesional y en el profesional de la enseñanza universitaria, acarrearán que se desarrolle un docente distinto, con un nuevo rol en la relación con el estudiante y en el proceso enseñanza - aprendizaje. Así la concepción de docente transmisor y estudiante receptor cambia por docente orientador que planifica y acompaña la construcción de los conocimientos, habilidades y valores y estudiante constructor de estos para un desempeño profesional eficiente, ético y responsable (González y González 2007). Con esto se muestra claramente un cambio importante en el perfil docente con nuevas demandas y necesidades de formación.

Los mismos autores encuentran que el contexto universitario constituye un espacio de formación adecuado para organizar programas de formación continua de mayor duración de la que suelen ofrecer otras entidades, con un nivel de profundización y de especialización de postgrado que complementen el resto de la oferta formativa (Lletjos y Morros, 2010 en Fullana, et al., 2011).

Por otro lado, Pérez (2010) considera que la tarea del docente de este nuevo siglo se centra en enseñar algo más que contenidos disciplinares que pueden resultar descontextualizados. Los estudiantes requieren procesos educativos que consideren su característica de necesidad

de cambio, intercambio, reflexión, reconstrucción y esto se logra a través de los procesos didácticos de cambio y de construcción de una nueva identidad que le permita desarrollar relaciones sociales interculturales y una sociedad más justa.

El planteamiento de este autor sobre una necesidad de formación importante en los docentes universitarios es la educación intercultural, que permita el cambio, y transformación personal, la reorientación de sus consideraciones iniciales sobre cuáles deberían ser las características de su práctica educativa. Formar a los docentes bajo la idea de que no deben mantenerse en unos principios estáticos porque la sociedad busca cambio (Pérez, 2010).

También se pueden entender las necesidades formativas del docente tanto desde una perspectiva externa como desde una perspectiva interna. Desde la externa, hace referencia a las que se requieren desde las instituciones, las que se requieren para generar las reformas tanto desde el punto de vista organizativo como desde el punto de vista curricular, porque hay cambios pedagógicos que afectan a los contenidos y métodos de planificar la actividad docente. Las necesidades internas son aquellas derivadas de los intereses personales como: deficiencias derivadas de una formación insuficiente, conocimiento de nuevos recursos didácticos o pueden ser necesidades de equipos o de todo el plantel docente en función a proyectos que se estén implementando (Colen, 2001).

Todo esto muestra que los procedimientos para detección de necesidades son rigurosos para no cubrir las mismas desde la percepción únicamente institucional con demasiados cursos y programas que no consideran los intereses y expectativas de los docentes. Por consiguiente, se desprende que es importante en todo el proceso de detección, considerar un modelo de diagnóstico que guíe el diseño de los programas de formación y estos modelos deben estar ajustados a las políticas educativas regionales, nacionales e institucionales, así como las tendencias del momento (Imbernón, 1994; Gairín, 2011; Ion y Cano, 2012).

Imbernón (1994) acuñó la posición que un modelo de detección de necesidades se interpreta desde los directivos o responsables de la administración de las instituciones, los planificadores, los formadores o capacitadores y los destinatarios de la formación, pues cada uno tiene su comprensión y percepción del modelo con el que trabajan. Todos

involucrados para determinar los aspectos a potenciar en la formación docente (De Miguel, 2003).

Entonces, la detección de las necesidades de formación de los docentes es imprescindible como primer paso para el diseño del programa de formación adecuado a cada institución universitaria (Calva, 1998; Gairín, 2011).

Ya se tienen experiencias a partir de la emergencia del Espacio Europeo de Educación Superior y sus requerimientos, las universidades europeas empiezan a trabajar en la formación de los docentes universitarios, y para esta tarea se inicia un interés por estudios que permitan detectar las necesidades formativas de los docentes, lo que permite planificar las propuestas formativas con mayor pertinencia (Jato, Muñoz y García, 2014). El reto a los docentes implica nuevos propósitos formativos, nuevos contenidos como las competencias y por lo tanto también las competencias para enseñar (Perrenoud, 2004). Por lo que el cambio es de una cultura de una universidad del enseñar a una cultura de una universidad del aprender (Jato, et al., 2014).

Una universidad que asume la educación basada en competencias se perfila como la tendencia en materia de innovación de los modelos pedagógicos enfrenta cambios respecto a políticas, infraestructura, recursos y entre ellos los docentes. Con quienes se requiere procesos continuos de reflexión e instancias formales de formación del profesorado. Con el fin de avanzar en la innovación y no adaptarse a ella, por lo que en este camino se requiere el compromiso y actitud del docente para poder seguir aprendiendo y transfiriendo el mismo a los espacios de formación en el aula y fuera de ella (Alvarez, 2011).

Finalmente desde planteamientos educativos futuros a nivel de tecnología y se hace referencia al Reporte *New Horizon* (2017, 2018 y 2019), identifica los retos a los que se tendrá que adaptar la educación superior y por ende los docentes. (Adams, Cummins, Freeman, Hall y Ananthanarayanan, 2017; Becker, Brown, Dahlstrom, Davis, DePaul, Diaz y Pomerantz, 2018; Alexander, Ashford-Rowe, Barajas-Murph, Dobbin, Knott, McCormack,... y Weber, 2019). Entre estos retos están:

- Las competencias digitales al uso y trabajo con tecnologías para el aprendizaje, el *mobil learning (m-learning)*, el internet de las cosas, las plataformas de aprendizaje,

la inteligencia artificial y la automatización de muchos procesos y funciones a través de estas. La proliferación de tecnología y aprendizaje on-line. Propician fluidez en el uso de la tecnología no como instrumento sino como habilidades para generar conocimiento y profundas comprensiones de ambientes digitales, permitiendo adaptaciones intuitivas a contextos y creación de contenidos con otros. Los docentes y la formación de ellos en las universidades deben ya tener estrategias robustas para integrar enfoques de aprendizaje *on line*, *mobile* y *blended*, para su sobrevivencia. Los ecosistemas de aprendizaje deben ser suficientemente ágiles para soportar las prácticas del futuro, tales como LMS, *apps* en diferentes alternativas. Esto hace que los profesores deberán formar para habilidades que aún no se conocen y para profesiones que aún no existen.

- Los docentes deberán trabajar en una personalización del aprendizaje, tanto el perfil competencial como las expectativas que tienen los estudiantes. Desarrollando aplicación de portafolios, actividades personalizadas, activas y de corta duración.
- La versatilidad que deberá tener un docente para poder trabajar y aprender en cualquier momento y desde cualquier lugar, utilizando la tecnología digital que está asociado a plataformas, nubes, redes sociales así como móviles de comunicación. Esto ampliará el campo de acción educativo fuera del aula en donde el docente tendrá la flexibilidad para comprender que lo que aprende el estudiante está también fuera de su planificación y alcance. Los estudiantes podrán acceder y aprender de plataformas ya diseñadas o de MOOCS, por lo que la formación que brinde tendrá que tomar en cuenta varios entornos de aprendizaje, así como reconocer el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Un docente que reconozca y valore en su aula el aprendizaje informal, es decir aquel que realizan los estudiantes en función a sus intereses y curiosidades puedan lograr aprendizajes a través del uso de la tecnología, aprendizaje con pares o corporativas. Estos plantean estrategias de integración o evaluación reconociendo el logro de competencias, aprendizaje a lo largo de la vida priorizando y reconociendo aprendizajes logrados en ambientes informales y formales en el personal y en los estudiantes de la educación superior.

- El aprendizaje colaborativo para desarrollar habilidades de trabajo en equipo, habilidades de relación interpersonal, comunicación y liderazgo como cualidades cada vez más valoradas en el mundo profesional, muestran la necesidad que estas sean incorporadas en la formación, desafiando a los docentes de buscar estrategias altamente participativas e interactivas.

Esto demuestra que los docentes requieren de desarrollar procesos de formación que faciliten habilidades del mundo y para el mundo real que permitan empleabilidad y desarrollo de los espacios de desenvolvimiento profesional. La colaboración como clave para soluciones efectivas en las comunidades de práctica, el liderazgo de grupos interdisciplinarios y redes abiertas de trabajo.

En el Reporte *New Horizon* 2019, describe las tendencias esperadas para tener impactos significativos en las maneras en que las universidades afrontarán su misión de enseñar, aprender y ser creativos. Y en el reporte 2021 se enfatizan las seis tecnologías que se deben manejar en la educación superior: analítica de aprendizaje, inteligencia artificial (ya mencionadas en años anteriores). Las tres nuevas son para la continuidad en la educación superior pospandémica: micro-credencialización muy relacionada con la flexibilidad, los modelos de cursos mixtos e híbridos y el aprendizaje en línea, todas muestran la importancia de la flexibilidad, la reflexión como bases de diseños para el futuro en la educación superior (Pelletier, et al., *New Horizon Report*, 2021).

Este reporte sitúa cada año las seis tendencias clave, los seis desafíos en desarrollo de tecnología y las seis dificultades con las que se podrían encontrar en la implementación de avances en la adopción de tecnología en la educación. Y cada uno de estos es dividido en aspectos a corto plazo a mediano plazo y a largo plazo.

En cuanto a tendencias, menciona que se espera tengan un impacto significativo en las universidades son: a corto plazo (1 a 2 años), el rediseño de espacios de aprendizaje y diseños de aprendizaje híbrido; a mediano plazo (2 a 3 años), culturas de innovación y un enfoque creciente en la medición del aprendizaje; y a largo plazo (4 a 5 años), repensar cómo funcionan las instituciones, grados modularizados y desagregados.

Con relación a desarrollos clave de tecnología, menciona que se espera tengan un impacto significativo en la enseñanza e investigación en las universidades son: a corto plazo (1 a 2 años), el aprendizaje móvil y las tecnologías analíticas; a mediano plazo (2 a 3 años), realidad mixta e inteligencia artificial; y a largo plazo (4 a 5 años), *blockchain* y asistentes virtuales.

Y entre los desafíos o dificultades que tendrían que vencerse para la adopción de la tecnología en la universidad se tiene: aquellas que son solucionables porque entendemos y sabemos cómo resolver como son la mejora de la fluidez digital y la demanda creciente de experiencia de aprendizaje digital; aquellas que son difíciles que se entienden porque son complejas de alcanzar como son los roles del profesorado con estrategias de tecnología educativa; y aquellos desafíos, que requieren de datos e información adicionales para que sean posibles como el avanzar la equidad digital y el repensar en la práctica de la enseñanza.

Tabla 13

Tendencias clave que aceleran la adopción de tecnología de educación superior según New Horizon Report de Alexander, et al., 2019)

Plazo	Tendencias
Corto Plazo (uno o dos próximos años)	Rediseño de nuevos espacios de aprendizaje Diseños <i>blended learning</i>
Mediano Plazo (tres a cinco próximos años)	Culturas de innovación Enfoques crecientes en la evaluación de los aprendizajes
Largo Plazo (cinco a más próximos años)	Repensar como trabajan las instituciones Grados modulares y desagregados

Fuente: *Horizon Report de Alexander, et al. (2019)*

Este reporte es un documento que identifica las tendencias y desafíos en la educación relacionada al uso de tecnologías y que *probablemente* tengan un impacto en la enseñanza y el aprendizaje. Enfatiza la educación del futuro en el uso de las tecnologías para el espacio de la formación y sobretodo universitaria.

El documento presentado cada año es una orientación y referencia de las tendencias y las perspectivas de la planificación en la educación, tanto para directivos, administrativos y por supuesto profesorado.

Las acciones que para el 2019 se situaron como de mayor tendencia fueron: involucrar al profesorado en estrategias de educación basadas en la tecnología, lograr una educación digital equitativa, manejar el conocimiento en obsolescencia, la enseñanza de pensamiento complejo, las innovaciones educativas, incluir a los estudiantes como creadores, explorar y vivenciar más la educación en modalidad *b-learning*, trabaja en aprendizaje activo y colaborativo, repensar la práctica de la enseñanza.

Las instituciones de educación superior están desarrollando activamente nuevas estrategias para repensar cómo los docentes cumplen su misión, para actuar como guías y facilitadores, los desafíos que se cumplen en el ámbito tecnológico no solo como medio de enseñanza sino también como competencias a desarrollar en los profesionales.

4.4. La formación pedagógica del profesorado universitario

Los antecedentes descritos y desarrollados en los acápites anteriores muestran el desafío que tienen actualmente los docentes universitarios.

Hace pocas décadas el profesorado tenía el papel de transmitir conocimientos al estudiante universitario, con el fin de que este pudiera comprender a través de la exposición magistral algún contenido relacionado a la profesión en la que se formaba y el docente no se preocupaba si su estudiante aprendía (Parra, Ecima, Gomez y Almenárez, 2010). Actualmente la pedagogía ha centrado la formación en el estudiante en donde realmente importa que el estudiante aprenda, sea autónomo, participativo, activo haciendo que la función del docente en el ámbito pedagógico cambie y sea más exigente y el estudiante debe ser el centro del proceso. (Silva y Maturana, 2017).

Desde la multiplicación de roles que tiene actualmente el docente universitario según el tipo de institución (Contreras, et al., 2018) y las tendencias y retos que a los que se enfrenta en la formación (Girona, Guardia y Mas, 2018) requiere de modalidades, mecanismos y

espacios de formación para su desempeño efectivo, más aún cuando su formación inicial no ha sido ni pedagógica ni digital, y la experiencia que tienen es más disciplinar.

Su formación requiere de estrategias de enseñanza adecuadas a los requerimientos profesionales actuales y a las nuevas exigencias del proceso enseñanza-aprendizaje. Uno de los enfoques para lograr aquello es el basado en competencias que considera de ciertas condiciones y exigencias como una vinculación al contexto real más cercano, evaluaciones auténticas, habilidades de investigación, creación e innovación en el aula, trabajar con tecnologías digitales en sus diferentes modalidades, sistemas de comunicación y retroalimentación continua (Tejada, Tobón, Martínez, Mendo, Moreiro y Ramos, 2016). Desde la implantación de las competencias en la formación universitaria se muestra la urgencia y necesidad de la formación docente (Ion y Cano, 2012).

El planteamiento de Benavides y López (2020), mencionan que la revisión de la formación del profesorado universitario ha mostrado en rescatar los siguientes aspectos: la necesidad de establecer procesos de formación contextualizados y la inclusión de competencias transversales como la gestión de proyectos para vincular al sector socio-productivo, la construcción de un proyecto ético de vida y la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida.

Haciendo un recorrido por diversos países y universidades, se muestran las características y modalidades de formación al profesorado que ofrecen.

En Chile, a partir de la década de los años 2000 se implantan en las universidades los programas Teaching and Learning Centers, para el apoyo y actualización pedagógica de los docentes, y cada universidad ha desarrollado su centro entre ellos de la Universidad de Chile, la Unidad de Desarrollo y Perfeccionamiento Docente (Uperdoc) cuya meta es empoderar a los docentes en metodologías de enseñanza aprendizaje y se proponen tres programas: de docencia universitaria, de uso de tecnologías y de inglés (Unidad de Desarrollo y Perfeccionamiento Docente, Universidad de Chile, 2020).

Universidad Católica de Chile el Centro de Desarrollo Docente (CDDoc), trabajan con el docente desde varios aspectos, desde el diplomado en docencia universitaria, enfoques de la formación, estrategias y recursos que son trabajados a solicitud del docente en asesorías personalizadas así como de unidades académicas, así como el incentivo a la innovación

docente y conversatorios en temáticas como: planificación, metodologías de enseñanza, evaluación e investigación. Las modalidades de formación son presenciales y virtuales (Centro de Desarrollo Docente, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020).

Del Perú, de la Universidad Católica del Perú, el Instituto de Docencia Universitaria, tiene diversos programas, el más importante se observa como el que se ofrece de apoyo a la formación docente en temas y habilidades del quehacer docente, en las siguientes líneas: planificación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, recursos pedagógicos TIC, Comunicación, Evaluación y Compromiso Docente. Así como programas de acogida, acompañamiento, asesoría y apoyo a las buenas prácticas. Se presentan en modalidades virtuales y presenciales (Instituto de Docencia Universitaria, Universidad Católica del Perú, 2020).

De Argentina, se encuentra a la Universidad Autónoma de Buenos Aires con su Centro de Innovación de Tecnología y Pedagogía, el mismo desarrolla cursos y recursos para acompañar a los docentes en la incorporación de tecnologías en la formación. Los ejes con los que trabajan son: la colaboración para la mejora y la innovación pedagógica, el desarrollo de herramientas y entornos pedagógicos, la formación docente, la evaluación y construcción de conocimiento en el campo de la tecnología educativa. Utiliza para ello diversas y variadas funciones como: desarrollo de proyectos, asesoramiento personalizado, capacitación e intercambio y difusión de experiencias innovadoras (Centro de Innovación de Tecnología y Pedagogía, Universidad Autónoma de Buenos Aires, 2019).

En Colombia se encuentra a la Universidad de Antioquia, que a través de su Vicerrectoría de Docencia se desarrollan el Programas de Formación Docente desde el cual cada semestre con líneas relacionadas a currículo, gestión, didáctica, evaluación, investigación y TIC's (Programa de Desarrollo Docente, Universidad de Antioquia, 2018).

Y la Pontificia Universidad Javeriana tiene un espacio llamado el Centro de Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (CAE+E), que se ocupa de la formación del profesorado de la universidad en dos grandes modalidades la formación pedagógica general y la formación pedagógica disciplinar. En el general, con 3 módulos y 9 temáticas a trabajar por cada semestre en ámbitos como la diseño y planificación de la enseñanza, implementación de

sistemas de enseñanza, evaluación y tecnologías para el aprendizaje. Y en el disciplinar se encuentra en elaboración un proyecto interinstitucional denominado MOOC para la enseñanza de ciencias, “Enseñanza STEM”, se prevé que conste de 6 módulos que parten desde una base experiencial y sólida desde el aprendizaje activo. El proyecto tendrá un financiamiento de la comisión Fulbright con el profesor James Lang, director del “*Center for Teaching Excellence*” del Assumption College en Estados Unidos y alumno del profesor Ken Bain. Además este Centro trabaja con servicios como asesoría educativa, monitoreo educativo, apoyo a la innovación, comunicación de investigaciones con relación a estos temas (Pontificia Universidad Javeriana, CAE+E, 2020).

En este mismo país la Universidad de los Andes, se tiene el centro de formación docente CONECTA-TE, que ofrece recursos en diversas áreas como: planificación, didáctica, evaluación y uso de tecnologías, para facilitar el aprendizaje, motivar en el aula, hacer más participativa el aula y también trabajar en entornos virtuales. Asesorías específicas en pedagogía, tecnología así como para la producción de contenido digital. Espacios para compartir con otros docentes, para atención personalizada y para cursos de formación docente. Para la formación docente diseñan *webinars* con temáticas específicas y han incursionado en la creación de MOOCS (Universidad Uniandes, 2018).

En México, es sobresaliente el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Este es considerado una de las más destacadas dentro del sector educativo en México y en Latinoamérica, ha desarrollado programas de formación para sus estudiantes y sus profesores a partir de un énfasis en el área y soporte tecnológico. La formación en competencias tecnológicas para el profesorado involucro temáticas en: formación en biblioteca digital, la plataforma educativa *Blackboard*, Centros Virtuales de ética y ciudadanía, y tecnologías didácticas virtuales (Valliant, 2013).

En el Instituto Tecnológico de Educación Superior cuentan con el Observatorio de Innovación Educativa, una unidad que monitorea, difunde, impulsa innovaciones educativas, es un recurso abierto de disponibilidad para los docentes de esta universidad y de otros lugares para que se actualicen a través de diversos recursos en línea desde noticias, opiniones, guías manuales y experiencias o buenas prácticas entre pares, videos, *webinars*. Diversos recursos siempre disponibles y que son enviados semanalmente por suscripciones

de los docentes o quien desee. Organizado por una gran cantidad de personas que forman el equipo de apoyo y difusión (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Observatorio de la Innovación Educativa, 2020).

En Estados Unidos, la Universidad de Texas de Austin, tiene un centro denominado “*Faculty Innovation Center*” en la que desarrollan una modalidad de apoyo a los docentes en diferentes estrategias de aula como aula invertida, planificación del syllabus, enseñanza inclusiva, enseñanza con clases masivas, diseño de cursos, retroalimentación en la enseñanza, creación de instrumentos para la evaluación y a nivel tecnológico como enseñanza on line, estrategias y aplicaciones para evaluar *on line*, uso de plataforma Canvas, Enseñanza Híbrida a través de formación virtual. También tienen programas y servicios varios entre ellos asesoramientos y guías para que el docente reflexione sobre su actuación en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Faculty Innovation Center, Universidad de Texas de Austin, 2020).

La Universidad de Pittsburgh tiene su centro *Center for Teaching and Learning* , también muestran la organización que tienen para asesorar y guiar a sus docentes. Entre las estrategias para asesorar tienen cursos, observaciones en aula, auto-evaluación, trabajo con portafolios, centros de comunicación, centros de *mentoring*, incubadoras de cursos, guía para trabajar con cursos masivos (de aproximadamente 200). En tecnologías dan soporte a los docentes para el manejo del CANVAS, videos, cursos web, recursos multimedia, creación de laboratorios (Center for Teaching and Learning, Universidad de Pittsburgh, 2020).

En este mismo país, también destaca la Universidad de Harvard, que dispone de múltiples espacios para la formación y asesoramiento docente. Uno de ellos es el *Center for Education Policy Research*, que brinda asesoramiento y entrenamiento a profesores y *coaches* en educación. Luego cada escuela y especialidad tiene su centro de soporte y ayuda a los docentes. Se encuentra uno en especial de la escuela de salud pública en la que muestran al *Harvard’s Centers for Teaching and Learning*, de la oficina de educación. Entre estos centros:

1) *Derek Bok Center for Teaching and Learning*, que apoya en la creación de experiencias que transformen el aprendizaje a través de cuidadosos asesoramientos y prácticas (*BokCenter.Harvard*, 2020). En este centro se destacan estrategias y actividades de asesoramiento para cambiar la forma de enseñar, crear laboratorios con la interacción y colaboración de estudiantes y graduados que estén interesados en la formación. Además se tienen espacios de reflexión entre docentes en donde se comparten las última literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje así como diferentes temáticas de la educación superior. También se rescata el almuerzo anual de conversación entre profesores en donde se comparten experiencias de clases y lideran la discusión y que son oportunidades para aprender y adaptar para la propia clase.

2) *Harvard Initiative for Teaching and Learning (HILT)*, que se desarrolla en la búsqueda de la excelencia e innovación en toda la universidad, generando interacciones entre docentes, estudiantes y ex alumnos. Existen programas en donde estos dos últimos participan mencionando experiencias innovadoras en el aprendizaje de todos los espacios educativos (*Operation Impact*), entre otras interesantes.

Entre sus ideas y herramientas, tienen una variedad de recursos con los que los docentes pueden interactuar y proyectos que guían a la innovación como el proyecto denominado *Making Classroom Minutes Count* para colaborar al desarrollo de herramientas y estrategias para los docentes para utilizar las mejores ventajas del tiempo de una clase. O temáticas abordadas desde diferentes conferencistas, docentes y experiencias como la del *Peer Learning*. Proyectos que buscan a través de financiamientos incentivar a que los docentes cumplan sus sueños o ideas de enseñanza a través de concursos (*Harvard Initiative for Teaching and Learning (HILT)*, 2020).

3) Existen otros dedicados a incubadoras de la enseñanza o incubadoras de estrategias para el aprendizaje, tutoriales y eventos con todos los recursos producidos para libre acceso. Centros dedicados al aprendizaje activo, otros destinados a la creación de laboratorios de aprendizaje. Y aquellos que colaboran en la experimentación, innovación y prácticas basadas en la evidencia (*Harvard's Center for Teaching and Learning*, 2020).

Como conclusión de estos diferentes centros de formación docente en diversas universidades se encuentran estos aspectos a resaltar:

1. Casi todas las universidades tienen un centro, unidad o espacio para apoyar la formación docente. En algunos casos estos cuentan con más recursos que otros.
2. Existen diferentes modalidades de formación: presenciales, semi-presenciales y virtuales. Las universidades más modernas y actualizadas están recurriendo a una formación de características más virtuales.
3. Existe en cada universidad y centro de formación del profesorado un banco de recursos de todo tipo: guías, manuales, vídeos, *webinars*, concursos, buenas prácticas.
4. Algunos centros están creando cursos MOOC para formar a los docentes.
5. La tendencia que se observa es la organización y disposición de recursos cortos y significativos que le permitan al docente aplicarlos de manera ágil y rápida, con la oportunidad de difundir las evidencias de la aplicación en sus asignaturas o cursos.
6. Existe prioridad en la formación orientada a la tecnologías de información y comunicación para ser utilizadas como tecnologías de formación y aprendizaje.
7. Para la formación inicial del profesorado se tienen programas más estructurados y acompañamientos personalizados.
8. También se incursionan en programas de *mentoring* y tutorías a los docentes que lo soliciten. Los mismos que colaboran en la fijación de metas en la práctica docente con planes de desarrollo y logros en el aprendizaje de los estudiantes. Se denominan modelos autoreferenciales en donde se busca la reflexión del docente sobre su identidad como tal y sobre su práctica a través de situaciones metacognitivas, mediación dialógica, y aspectos relacionados del ser, hacer, sentir y pensar docente (Badía y Monereo, 2004). Este correspondería a un enfoque de formación del profesorado constructivo o estratégico.
9. Las universidades y centros de formación del profesorado han identificado que un aspecto muy importante a la hora de desarrollar habilidades docentes consiste en la generación de espacios de reflexión sobre el desempeño y rol que tienen. El propósito es conducir a la mejora de la enseñanza.
10. También se encontró que no existe un único factor que se pueda analizar como un elemento esencial en la formación docente. El docente es formado a lo largo

de su desempeño a lo largo de la reflexión de su práctica, a través de actividades que posibiliten problematizar y reflexionar sobre su acción docente (Imbernón, 2016; Primon, 2014; Vladimirovna, Ivanovna, y Yakovlevich, 2016). O en la formación de su identidad docente (Lobato, Fernández, Garamendia y Perez, 2012).

Y como resultado de la pos pandemia se ha evidenciado que los cursos que se les han ofrecido a los docentes en muchos casos ha sido descontextualizado de sus asignaturas, fuera de sus necesidades concretas, sin asesoramiento personalizado. Y esto ha evidenciado las diferencias entre las respuestas y estrategias que han puesto en acción los docentes en la enseñanza *e-learning* y online que se ha desarrollado en esa época (Musicco, Gato, Rangel y Ruiz Alberdi 2020). Sin embargo, una reflexión importante es que ha generado una discusión sobre la calidad de la educación, la disponibilidad del aprendizaje y la abundancia de contenidos (Dhawan, 2020).

Finalmente la formación docente es permanente y cada universidad considera de una u otra manera atender al profesorado.

4.5. Síntesis del capítulo

Son aspectos importantes en el desarrollo de capítulo porque se vinculan con el propósito de esta investigación:

- El enfoque de formación basado en competencias ha ido evolucionando a lo largo de los más de treinta años que se implanta, así como ha ido desarrollándose en su definición, la que actualmente se asume se relaciona con una formación integral relacionada a actuaciones profesionales y personales en el ámbito laboral y en la vida personal, sus alcances son más holísticos, complejos e integrales.
- Sus logros dentro de la universidad es que le han permitido a una institución como ésta ampliar sus horizontes y sus perspectivas con beneficios para toda la comunidad y contexto, tales como: pertinencia y relevancia de la formación, estar centrada en las necesidades sociales así como en la formación del estudiante, alcanzar movilidad, internacionalización, acreditación e interacción social.

- En todo ello el rol del profesorado se complejiza y se especializa, se requieren docentes capacitados pedagógicamente para planificar, dinamizar, gestionar y evaluar los logros del aprendizaje, las competencias. Teniendo como perspectiva los desafíos, problemas y situaciones laborales y sociales relevantes.
- Además al docente se le solicita la comunicación y la interacción con el estudiante a través de retroalimentaciones continuas y formativas que acerquen el objeto de aprendizaje al desarrollo de competencias, en este sentido el reto de la evaluación se convierte en un aspecto central de este enfoque de formación.
- El docente debe reflexionar sobre su rol en la enseñanza y los medios que utiliza para potenciarla, planificación, comunicación y el uso de las tecnologías, no solamente para que sean el medio pedagógico sino también en las competencias tecnológicas que tiene que desarrollará con sus estudiantes.
- Para ello la formación del docente en la actualidad ha cobrado relevancia y todas las universidades cuentan con unidades y centros específicos para formar a su profesorado en diversos ámbitos tanto disciplinares como pedagógicos, tecnológicos y que de esta manera pueda enfrentar los retos planteados con éxito.
- Esta formación requiere de pertinencia y ésta solo será posible cuando cada institución conozca las necesidades de su profesorado y pueda ofertar una formación significativa y transferible.
- La pandemia ha puesto en evidencia las características y necesidades que se deben cubrir en las capacitaciones y en la formación docente: una formación más contextualizada y acorde a los nuevos requerimientos de un proceso de enseñanza y aprendizaje distinto.

CAPÍTULO 5

La detección de necesidades

Según Pinto (2000), esta es la parte medular del proceso de capacitación pues permite conocer las necesidades de aprendizaje existentes en una empresa para poder establecer tanto los objetivos como los contenidos de un plan de capacitación. Y por esta importancia debería ocupar más tiempo ya que comporta un trabajo minucioso (Serrat, Jarauta, Imbernón, Mardesich, García y Velasco, 2010).

Para ello, en este marco teórico se revisa la definición de diagnóstico, así como su abordaje en las ciencias sociales y más específicamente en el diagnóstico de las necesidades, se la contrasta y trabaja con las definiciones de con detección y evaluación.

3.4. Sobre el término detección de necesidades

Se comprende la detección como la acción de poner de manifiesto lo que es difícil observar directamente, descubrir algo que no era patente. También implica quitar, deviene del latín y se descompone del prefijo *des* que *es* quitar y *tegere* que da a entender que hay algo cubierto, literalmente sería quitar la cubierta para descubrir lo que hay debajo de ella (El-Sahili, 2015). El verbo detectar se tomó del inglés *to detect*, pero esta expresión está tomada del latín *detectus* (detectado, descubierto) del verbo latino *detegere* (retirar un cubrimiento, poner al descubierto, hacer visible, descubrir), formando con el prefijo *de-* (separación con idea de arriba abajo).

En esta investigación se comprende la detección como la acción de descubrir a través de métodos planificados aquello que a simple vista no es observado, percibido, manifestado con el fin de evidenciarlo para tomar decisiones.

Se considera que, a partir de estas precisiones, se está refiriendo a encontrar algo que se constituye en un fenómeno subjetivo y son las personas que realicen la acción las encargadas de quitar la cubierta para descubrir lo que hay debajo de ella (Pinto, 2000; Blake, 2006).

Por otro lado, también se trabaja la definición de diagnóstico. Desde el área social Richmond (2005), define como diagnóstico al intento de efectuar con la mayor precisión posible un conocimiento real y profundo de una situación para actuar en ella con eficacia. Se procura un conocimiento real y profundo de una situación.

Desde Ander Egg (2005) se comprende que sin una investigación no puede haber un diagnóstico y sin este no pueden existir soluciones.

En esta investigación diagnóstica se entiende como el proceso investiga cuáles son los problemas y cuál es el contexto que las condiciona, los actores que están involucrados, supone entonces la identificación y diseño de instrumentos y recursos de investigación social.

3.5. La detección de las necesidades y el abordaje en esta investigación

Blake (2006), sugiere que esta acción debería tomar principalmente a cuatro personas: inicialmente se plantea que los involucrados en cualquier detección de necesidades deben ser los participantes, debido a que deben identificar en qué discrepa o qué se le exigirá en los nuevos proyectos institucionales. Otra persona participante en la detección es el jefe de los participantes porque debe tener clara la necesidad y lo que quiere lograr que aprendan, pues posteriormente a la formación será el supervisor del desempeño. Las autoridades de la institución deben también tener esto claro, pues son quienes determinan los espacios de gestión, incentivos, metas estratégicas y las formas de lograrlas.

Finalmente, claridad sobre la necesidad por parte de las personas que serán las encargadas de facilitar los procesos de formación, para que se defina lo que se hará y cómo se hará pues son quienes conocen la acción educativa que se busca (Perez-Campanero, 1991).

3.5.1. Abordaje desde una investigación evaluativa

El proceso de detección concluye cuando se ha alcanzado el consenso, cuando existe un acuerdo de que se necesita la formación, pero lo más importante es esclarecer cuáles son los contenidos y qué es lo que se desea aprender en esta formación (Blake, 2006).

La investigación evaluativa, es un instrumento estratégico para la toma de decisiones de desarrollo y mejora de la sociedad así como la calidad de vida de las personas en ámbitos como la educación, la salud, la economía, la cultura entre otras (Escudero, 2016).

Es una estrategia de investigación actual, transdisciplinar y científica

(Escudero, 2016). Aunque su importancia es reconocida, aún su aplicación está pobremente difundida (Pries-Heje, Baskerville y Venable, 2008).

Entre las definiciones para este tipo de investigación evaluativa están la de Cano, Chavez y Piñón (2013), que la define como el método concreto de la evaluación y que aporta desde las herramientas de investigación social, precisión y objetividad para la evaluación.

Para Correa, Puerta y Restrepo (2002), consideran que esta investigación establece criterios claros y específicos que garanticen el éxito del proceso de evaluación, reúne sistemáticamente información, pruebas y testimonios de una muestra representativa de las audiencias que conforman el programa u objeto para evaluar, traduce dicha información a expresiones valorativas y las compara con los criterios inicialmente establecidos y finalmente saca conclusiones.

Brown, Hargraves y Trochim (2014) establecen a este tipo de investigación como un proceso evolutivo en distintas fases, cada una de ellas corresponde a las fases que seguiría un programa. Se proponen cuatro fases:

- La primera, dónde se evalúa la respuesta al proceso por parte de los participantes.
- La segunda, se evalúan los cambios que produce en los individuos, contexto, etc.
- La tercera, se analiza la estabilidad del programa, controlando y evaluando su eficacia en comparación entre grupos;
- La cuarta, en la que se evalúa la capacidad de generalización del mismo.

Según Repetto (1995), son cinco características básicas que tiene la investigación evaluativa: a) su objetividad entendida como intersubjetividad entre los evaluadores, b) el predominio de los juicios de valor, c) la orientación hacia la inmediatez de su utilidad práctica, d) la aplicación de métodos diversos cuantitativos y cualitativos y e) la dificultad para su replicación y, por tanto, el que sus resultados sean generalizables a sujetos o grupos similares (Bausela, 2004).

Entre sus características principales están que permite resolver problemas oportunamente, que permite evaluar procesos de cambio institucional sus logros y sus dificultades para considerar programas de ajuste, se ha convertido en los últimos años en un enfoque importante de la investigación en varios ámbitos científicos, aunque con mayor incidencia en las ciencias sociales y de manera muy particular en educación (Pries-Hehe, 2008; Escudero, 2016).

Porque nace como respuesta a la necesidad de analizar, valorar y mejorar las políticas, acciones, planes, programas, instituciones y sistemas en las que se apoyan las sociedades modernas para desarrollarse y mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos (Escudero, 2016). Se relaciona con los programas de cambios y mejora social, en la toma de decisiones sobre su continuidad y su transformación (Cook, 2000). Y finalmente se considera un mecanismo valioso y estratégico de cambio social (Cook, 2015).

Es por eso que se considera un enfoque de cambio social, reactivo en el espacio de la investigación con una base crítica debido a que busca ofrecer soluciones a situaciones problemáticas reales concretas y contextualizadas, desde la que se un desarrollo social y de métodos de investigación no estándares y no tradicionales (Escudero, 2016). Su base, al igual que el método hermenéutico, se apoya en el construccionismo social, usando métodos mixtos con planteamientos diversos. Finalmente se apoya en principios y normas éticas de calidad científica.

Entre sus objetivos y aplicaciones se encuentra que busca ofrecer mejores opciones de acción, alternativas de respuesta y solución de problemas se lo usa desde varias disciplinas para evaluar políticas públicas, objetos sociales, sistemas, planes, programas, participantes, instituciones, agentes, recursos, etc., analiza su calidad estática y dinámica según criterios y

estándares científicos rigurosos múltiples, externos e internos, con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como planificación, mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentivación, entre otros (Escudero, 2006).

Es una investigación valorada por su flexibilidad debido a que puede utilizar una diversidad de metodologías en función a sus necesidades, objeto de estudio y contexto en el que se inscribe, debido a su variedad paradigmática (Escudero, 2016). Sus procedimientos y fuentes de recogida de información, se apoyan en variables, informaciones, opiniones diversas en cuanto a su tipología, diversidad de involucrados, fuentes, informantes y formas de recogida de la información. Se menciona como complejidad a la que el investigador se enfrenta para analizar los resultados de la recogida de información tan diversa, por lo tanto es muy importante la forma en la que se triangula, sistematiza.

Las metodologías van desde autoevaluación a evaluación externa, pasando por las evaluaciones participativas, colaborativas hasta las denominadas democráticas y deliberativas. Fatterman (2015) es uno de los precursores de la evaluación para el empoderamiento, enfatiza a esta evaluación como un proceso de colaboración entre los implicados en la misma.

Entre sus usos se mencionan:

- Sondeos on-line, evaluado diferentes temáticas y sobretodo el uso del internet.
- Evaluación de programas, planes y proyectos.
- Cuando existen *stakeholders* implicados en proyectos institucionales se hace necesaria la preocupación de evaluar fortalezas, limitaciones e impactos.
- Para la toma de decisiones sobre ciertos cursos de acción después de aplicar una estrategia.

En esta investigación la aportación de este tipo de investigación es evaluar el proceso de un cambio institucional para el cual se requiere formación de los recursos humanos, en este caso el profesorado, formación con habilidades que les permitan afrontar el cambio de mejor manera. Se evalúan sus necesidades de formación en situaciones de desempeño, en

base a sus planificaciones y también a sus resultados, para Pries-Heje (2008) es una evaluación que permite resolver problemas oportunamente.

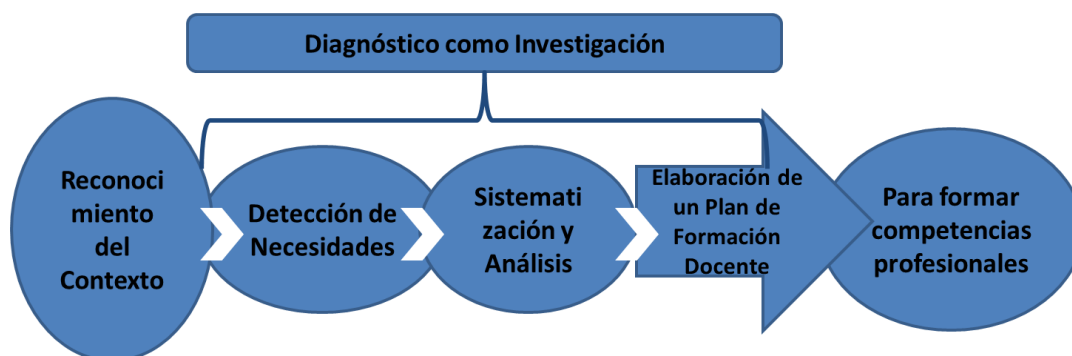
Al aplicar esta evaluación se pueden asumir mejor los cambios, es posible potencializar las metas, se toman decisiones conjuntas, fortaleciendo el programa institucional del enfoque de formación en la universidad. Finalmente esto permitiría fortalecer una cultura evaluativa y la reflexión.

De ahí que en esta investigación el marco histórico, contextual y actual del espacio de investigación se convierten en la base para poder definir categorías de análisis y recogida de información pertinente que luego son la materia prima para el diseño de planes y toma de decisiones.

Entonces esta investigación parte de una detección de necesidades para luego profundizar el diagnóstico estableciendo comparaciones entre situaciones ideales y reales para luego de sistematizar esta información elaborar un plan apoyado en este diagnóstico. Así el diagnóstico se apoya en una investigación que también busca alimentar teorías y progresos de la ciencia en este campo.

El esquema de esta investigación (Figura 3), consiste en un diagnóstico como investigación que inicia con una detección de necesidades para evaluarlas de manera integral y terminar en una propuesta plan de formación docente.

Figura 3
Investigación Evaluativa



Fuente: Elaboración propia

La investigación evaluativa es un método que busca recuperar y conocer lo que ocurre en una situación y contexto específico (Gonzales, 2019). Analiza sucesos para identificar los factores ligados a una situación o propósito específico.

Busca analizar cómo se ven afectadas las personas de un contexto por la relación con el mismo o las personas y las condiciones de cambio, inserción, adecuación asociados a esos contextos (Lijmer, 2003).

Para esta investigación se busca indagar un contexto a profundidad con todas las características relacionadas al objeto de estudio, tomando en cuenta que es un contexto en donde se introduce un enfoque de formación particular. Se identificará cuáles son las necesidades de un grupo de personas en relación a la aplicación de este enfoque.

3.5.2. El concepto de necesidad y su comprensión en la investigación

En esta parte posteriormente se ha trabajado el concepto de necesidad y entre varias definiciones y sus elementos en común se encuentra que es una percepción que varía desde el que la vive, la siente, la observa o la interpreta; está condicionada por circunstancias, momentos socio-históricos; está delimitada por los motivos de cambio y la forma en la que opera el mismo; es relativa, pero hay que delimitarla según las acciones que permiten resolverla.

Para comprender la aplicación de estas definiciones se elabora un desarrollo en el que se encuentran teorías que permiten identificarlas y desarrollarlas de manera que se pueda hacer un abordaje más claro. Y se hace un análisis de origen y evolución del término y concepto. Desde la visión de biólogos, sociólogos como Max Neef (Max-Neef, Elizalde, y Hopenhayn, 1998), psicólogos como Hull (1943), Tolman (1925) y Maslow (1991), entre otros.

Y por supuesto las propuestas que se derivan más del ámbito educativo, como son las de Tejedor (2003), Gairín (1996), y Serrat, et al. (2010), desde una perspectiva más ligada a esta investigación.

En esta parte también se sitúa a la necesidad vista como una carencia y la necesidad como problema. Y se desarrollan los tipos de necesidades desde diferentes autores y teorías.

Entonces se elabora de estos autores que las necesidades han sido estudiadas desde el punto de vista más fisiológico y conductista con un paradigma positivista y funcional como el del psicólogo Clark Hull (1943), hasta los aportes de Tolman (1925) y Atkinson (1958) desde un punto de vista más cognitivo y por lo tanto de aprendizaje y las teorías que responden a un paradigma más estructuralista y subjetivo.

Para Hull (1943), la necesidad es el desequilibrio interno del organismo, por una carencia, este desequilibrio provoca en el organismo una exigencia de equilibrio que no cesa hasta que la carencia o exceso ha sido eliminado o sustituido por otro, para que esto suceda se produce una tensión con el desequilibrio y se genera el impulso que es la tendencia a la actividad surgida por la necesidad. Para Hull (1943) los impulsos pueden ser básicos o adquiridos y ligados al aprendizaje.

En cambio, Tolman (1951), que en su propuesta hace un avance en relación al conductismo para postular más una teoría cognitiva, establece una relación entre la necesidad y la meta, pues destacó una conducta propositiva ante las necesidades que se tienen, una tendencia a descubrir y actuar hacia la reducción de la misma y llegar a la meta.

Él hace referencia a un sistema de necesidades que tienen que ver con el significado que otorgan las personas a determinados objetos o situaciones estableciendo así prioridades basadas en sus creencias y valores con las que las personas se dirigen a la meta en función a propósitos que denominó expectativas.

Entendiendo a la motivación desde Tolman (1925) como el proceso por el cual una necesidad insatisfecha mueve a una persona en cierta dirección para lograr un objetivo que satisface dicha necesidad, es un impulso que inicia, guía y mantiene la acción de lograr la meta.

Entonces existe una relación entre motivación y atribución porque la fuerza motivacional para realizar una conducta es producto de la realidad percibida de que esa conducta al llegar

a la meta posibilitará ciertas consecuencias o resultados y producto del valor que la persona otorga a estos resultados (Tolman, 1925).

En la misma línea de Murray (1938) y Tolman (1951) están McClelland (1973), para quien un motivo o necesidad, es una disposición a buscar un tipo especial de finalidad o propósito, por ejemplo, logro, afiliación, poder. Y para Atkinson, otro estudioso de las motivaciones humanas, refiere que el propósito de un motivo define el tipo de satisfacción que se busca y la obtención de un objetivo es acompañada por sentimientos de satisfacción; en cambio, el cese de la actividad dirigida al objetivo o la no obtención del objetivo deseado, generan sentimientos de insatisfacción (Atkinson 1958; Elizalde, Martí y Martínez, 2006).

Y son los autores del constructo necesidad de logro entendido como el deseo de tener éxito. Porque para Atkinson (1958), la conducta humana orientada al logro es el resultado del conflicto aproximación – evitación, en otras palabras la motivación de lograr el éxito y la motivación para evitar el fracaso.

Otro de los psicólogos que aportó a la comprensión de la necesidad fue Abraham Maslow un gran exponente sobre las necesidades humanas, quien desarrolla que las necesidades son importantes para sobrevivir, agrupándolas jerárquicamente en: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades sociales, necesidades de autoestima y necesidades de autorrealización. Y luego las divide en función a su importancia en primarias y secundarias. Y según su procedencia en individuales y sociales. A medida que uno va satisfaciendo sus necesidades va creciendo como persona (Maslow, 1991).

El estudio de Maslow considera a la necesidad no solamente como instinto dirigido a su satisfacción, sino también como aquella intención a la que se dirige la motivación humana. Según Maslow, una persona está motivada cuando siente deseo, anhelo, voluntad, ansia o carencia. La motivación estaría compuesta por diferentes niveles, cuya base jerárquica de necesidad varía en cuanto al grado de potencia del deseo, anhelo, etc. Y añade, el motivo o deseo es un impulso o urgencia por una cosa específica y la necesidad es la falta de algo (Maslow, 1991).

Así, menciona otros dos tipos de necesidades: las cognitivas y las estéticas, aunque no las ubica en un lugar específico dentro de la jerarquía. Las necesidades cognitivas, de saber y comprender provienen de las necesidades básicas. Todo ser humano normal intrínsecamente desea saber y comprender, ya que no es un ser pasivo que considere la realidad como algo meramente dado, la insatisfacción de estas necesidades conduce a la frustración y al egoísmo.

Para Murray, las necesidades son constructos hipotéticos para explicar hechos objetivos o subjetivos y que, por lo tanto, no son observables ya que se derivan de una conducta que solamente es apreciable a través de sus efectos. Su definición dice: “Una necesidad es un constructo que representa una determinada fuerza en la región cerebral, una fuerza que organiza las sensaciones, la percepción, el pensamiento, las tendencias y las acciones de tal manera que puede orientar en una dirección determinada, una situación existente e insatisfactoria” (Murray, 1938, p.134). Manifiesta que como constructo no observable puede inferirse a partir de: la consecuencia, del resultado final de la conducta, de la percepción selectiva de una clase de objetos, de informes sobre sentimientos característicos y de la expresión de satisfacción al alcanzar un determinado efecto o de la expresión de insatisfacción al no alcanzarlo. Clasificó las necesidades en la ya clásica clasificación de: primarias o viscerógenas y secundarias o psicógenas (Murray, 1938).

Illich (1996), en su artículo “Necesidades”, señala que éstas se incorporaron en el imaginario de la humanidad como legado del discurso desarrollista, en las décadas siguientes a la Segunda Guerra Mundial. Se pasa de concebir a un hombre común a un hombre necesitado, condición humana como dependiente de bienes y servicios, esta dependencia es llamada necesidad (Elizalde, et al., 2006).

Un otro sentido se deriva de la condición humana, más claramente la libertad humana, y que esta se despliega en exigencias que la sociedad debe procurar en satisfacer o permitir que el individuo pueda satisfacer. Por lo que la necesidad depende de cómo es el mundo (Wiggins 1987; Elizalde, Martín y Martínez, 2006).

Desde la ciencia económica la necesidad se entiende como la carencia de algo y ésta se une al deseo de satisfacerla. Conciben a las necesidades como ilimitadas (Stahel, 2002). Y aquí

es pertinente hacer la diferencia entre necesidad y deseo. Se entienden las necesidades como sensaciones desagradables de falta o carencia de algo, mientras que los deseos son una parte de las necesidades, son el proceso en el cual se busca cómo solucionar la carencia de algo (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1998; Elizalde, et al., 2006).

Abordajes más recientes con el concepto de la necesidad la consideran con acepciones muy diversas y que justamente debido a ello es un constructo de análisis y comprensión compleja (Tejedor, 1990; Gairín, 1996; Imbernón 2002; Molina, 2001). Y como se ha podido plasmar anteriormente definir la necesidad con precisión puede ser difícil, pues existen varios aspectos o elementos que hacen a esta definición, como la dependencia que tiene con las ideologías, percepciones del ámbito desde la cual se la estudia, así como del mismo investigador que la quiere analizar (Diz, 2017).

Según los expertos en el área de esta investigación que es la educación superior, y la detección de las necesidades de formación, la definición de la necesidad en el ámbito educativo puede entenderse de las siguientes maneras: Tejedor (1990), quien es uno de los precursores en este abordaje de la detección de las necesidades de formación, y define a la necesidad como la discrepancia existente entre la situación deseada del desarrollo educacional.

Desde el planteamiento de Gairín (1996), se establece una clasificación de las diferentes aportaciones y para ello enumera dos grupos que engloban tales posiciones: el grupo relacional que se refiere a las posiciones que establecen relación entre dos situaciones, la real la ideal; y el grupo polivalente relacionado a conceptos como déficit, demandas, carencia, entre otros.

Diz (2017), en su artículo de “Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación”, propone una sistematización de las necesidades que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 14
Sistematización de las necesidades según María Julia Diz.

Necesidad entendida como:	Autores que sustentan este término
Discrepancia: en donde se sitúa la diferencia entre la situación real e ideal	Beatty, 1981; Kaufman, 1988; Blair y Lange, 1990; y Tejedor, 1990 y Cabrera, et al. 1991 (En Diz, 2017).
Preferencia o deseo de las personas	McKillip, 1989; Rodrigues y Esteves, 1993 (En Diz, 2017).
Deficiencia o ausencia, como carencia. Siendo éste le concepto más utilizado para investigaciones de necesidades en el profesorado	De la Orden, 1982; Iwanicki y McBachern, 1984; Montero Alcaide, 1992; Montero Mesa, 1987 y Veenman, 1984. (En Diz, 2017).

Fuente: Diz (2017).

3.6. Las concepciones y sus implicaciones en las propuestas de necesidades formativas

Desde estas definiciones se han derivado constructos que se apliquen al ámbito de la detección de necesidades formativas. Inicialmente se presentan dos planteamientos generales en las que se sitúan los expertos en este ámbito.

Un experto en el ámbito de la formación Pinto (2000), considera que es toda necesidad es aquella que implica la carencia de un satisfactor. Para este autor el diagnóstico de necesidades de capacitación es la primera tarea concreta de tipo operativo que tiene como propósito encontrar las áreas que requieren entrenamiento. El siguiente paso es analizar el contenido del puesto, en una descripción formal. A partir de esto las necesidades de capacitación se refieren a la ausencia o deficiencia en cuanto a conocimientos habilidades y actitudes que una persona adquirirá, reafirmará y actualizará para desempeñar

satisfactoriamente las tareas o funciones propias de su actividad o puesto dentro de una organización.

Jaruta, Serrate e Imbernón, (2014) completarán la idea que existen dos visiones que permiten definir el concepto de necesidad. Por un lado, la necesidad vista como discrepancia y la otra vista como problema, como se presentó en la tabla anterior. En el primer caso la necesidad es analizada desde una perspectiva basada en la diferencia y desde el segundo caso, desde una perspectiva participativa.

Tabla 15
Concepciones sobre Necesidad

Necesidad como discrepancia	Necesidad como problema
La necesidad se analiza desde una perspectiva basada en la discrepancia, ya que se ve como una distancia entre factores.	La necesidad se analiza desde una perspectiva participativa, ya que implica a las personas en el proceso.

Fuente: Serrat et al., 2010 p. 6

Estos autores determinan que algunas necesidades de formación no son demandas específicas y es necesario tomar la decisión respecto a si será tomada en consideración o no. Para ello destaca dos tipos de consideraciones, una es la gestión del tiempo en las tareas educativas y la otra la supervisión de estudiantes de prácticas. La primera necesidad relacionada con la formación para optimizar el tiempo y los recursos de los procesos educativos. Y en el segundo, encuentran que los profesionales no lo perciben como una necesidad de formación, y esto puede deberse a que no lo reconocen dentro de sus funciones.

Desde la perspectiva basada en la discrepancia, que considera a la necesidad como carencia, ya que establece una diferencia entre lo real y lo ideal, la diferencia o distancia entre los dos, marca la discrepancia y sería la necesidad formativa. Consideran que es una necesidad prescriptiva o normativa pues debe existir alguien que identifique lo que se debe saber y lo qué se sabe, entonces la formación cubrirá estas carencias. Los involucrados aquí serían vistos como un objeto de análisis y formación.

Desde la perspectiva basada en la participación, donde se define a la necesidad como un problema, como un juicio de valor acerca de algún grupo o individuo que tiene un problema y puede ser solucionado, se considera a la planificación de la formación según lo que piensan los involucrados, sus necesidades sentidas y expresadas. Esto implica: la necesidad relacionada con los valores de las personas, el contexto como parte importante de análisis de las necesidades y la necesidad que incluye un problema. Aquí los involucrados participan en el análisis de necesidades (Serrat et al., 2010).

Según la experiencia de Imbernón (2002) y Serrat, et al., (2010), en realidad conviven las dos visiones y el plan de formación establece un equilibrio entre las necesidades normativas y las participativas, puesto que unas se refieren al desarrollo profesional institucional y el otro al desarrollo profesional personal. Al mismo tiempo también, según las epistemologías y las ideologías, ha existido una evolución respecto a la detección de las necesidades de formación esto se observa en la Tabla 16.

Tabla 16
Planificación de la formación en el pasado y en el presente

Factor de Análisis	Pasado	Presente
Propósito de formación	Se enfatizaban los objetivos conductuales de formación orientados a tareas concretas.	Se busca la detección de competencias complejas para desarrollar procesos de trabajos más amplios.
Análisis de las Causas	El análisis de necesidades era una herramienta para incidir principalmente en los efectos de déficits formativos (no en las causas).	Se intenta incidir en los problemas procurando descubrir las posibles causas, internas y externas.
Personas a ser Formadas	Los receptores de la formación no participaban en el proceso de análisis,	Se busca mayor aproximación a la realidad y mayor implicación en todo el proceso de todos los participantes.

Proceso Metodológico	Se buscaba más la acción que la aplicación. Acento en el diseño metodológico de los procesos de análisis de necesidades que en el valor de resultados obtenidos.	Se busca fundamentalmente, optimizar la aplicación del proceso para hacer más eficiente la planificación de la formación.
----------------------	--	---

Fuente: Serrat et al., 2010

Para Blake (2006), otro experto, una necesidad de capacitación se da cuando una función o tarea requerida por la organización no se desempeña o no se podría desempeñar con la calidad necesaria. Porque los involucrados carecen de conocimientos, habilidades o actitudes para ejecutar la tarea.

Y aún se puede considerar que la forma actual de incluir y hacer más participativo el proceso, no descarta totalmente a lo realizado anteriormente, sino que se trata de una parte de toda la acción.

Existen varios estudiosos de las necesidades, y las últimas tendencias consideran a la necesidad más que como carencia, como un evento subjetivo por ser eminentemente humano, cuando se entienden las necesidades más allá de lo físico, fisiológico u orgánico. Cuando surgen la necesidades humanas tienen un alto contenido subjetivo y existencial (Sen, 1988; Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1998; Boltvinik y Damián, 2004).

Desde estas tendencias y perspectivas, la propuesta de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn considera que las necesidades no pueden comprenderse sin tomar en cuenta a las personas, y que son éstas las que tienen las necesidades y no los objetos, por lo tanto son necesidades humanas que deben entenderse como un sistema en que ellas se interrelacionan e interactúan. Y que su dinámica de satisfacción está caracterizadas por simultaneidades, complementariedades y compensaciones (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, (1998).

Todos ellos tienen algo en común y es que han tratado de objetivizar y operacionalizar el concepto de necesidad, y la trabajan más desde un punto de vista psicobiológico sin embargo, desde las teorías de la subjetividad la necesidad es considerada más como un concepto psicosocial y dinámico, siendo un fenómeno subjetivo basado en la percepción

que tiene una persona de resultado de evaluaciones personales sobre sus experiencias de vida, centrándose en factores físicos, materiales, relaciones con otras personas, actividades en la comunidad y desarrollo personal (Martínez, Alba y Sanabria, 2010).

Las personas como seres sociales insertos en una cultura y reglas determinadas realizan acciones destinadas no solamente a preservar sus vidas y satisfacer las necesidades biológicas, sino que surgen las motivaciones sociales que se convierten en necesidades que generan tensiones psicológicas unas más que otras en tanto cada individuo tiene su escala de motivaciones que lo orienta a tomar decisiones para su satisfacción en un orden de prioridad personal.

Desde esta perspectiva la necesidad es un proceso y una estructura, en tanto existe una actividad de la necesidad y ésta es realizada por la conciencia humana (Elizalde, Martí y Martínez, 2006). Como afirman estos autores, la necesidad constituye una tensión generada por el vacío que se experimenta y este vacío el que movilicen a la acción hacia la satisfacción de esa necesidad y en tanto como es movilizadora es que no solo es vacío o carencia o inmovilidad y por eso es proceso y estructura, acción y ser.

Finalmente en este acápite es importante incluir la reflexión respecto a que, si bien lo que diferencia a una necesidad de capacitación de todos los otros factores vinculados al concepto, es su causa, pues los motivos por los que una persona tiene una necesidad es porque percibe que hay algo que se espera que haga, qué resulta significativo hacerlo, desea lograrlo (motivación de logro) y tendría un valor, reconocimiento personal y social o recompensa que no es solamente económica.

3.7. Posición de la investigación respecto a las necesidades

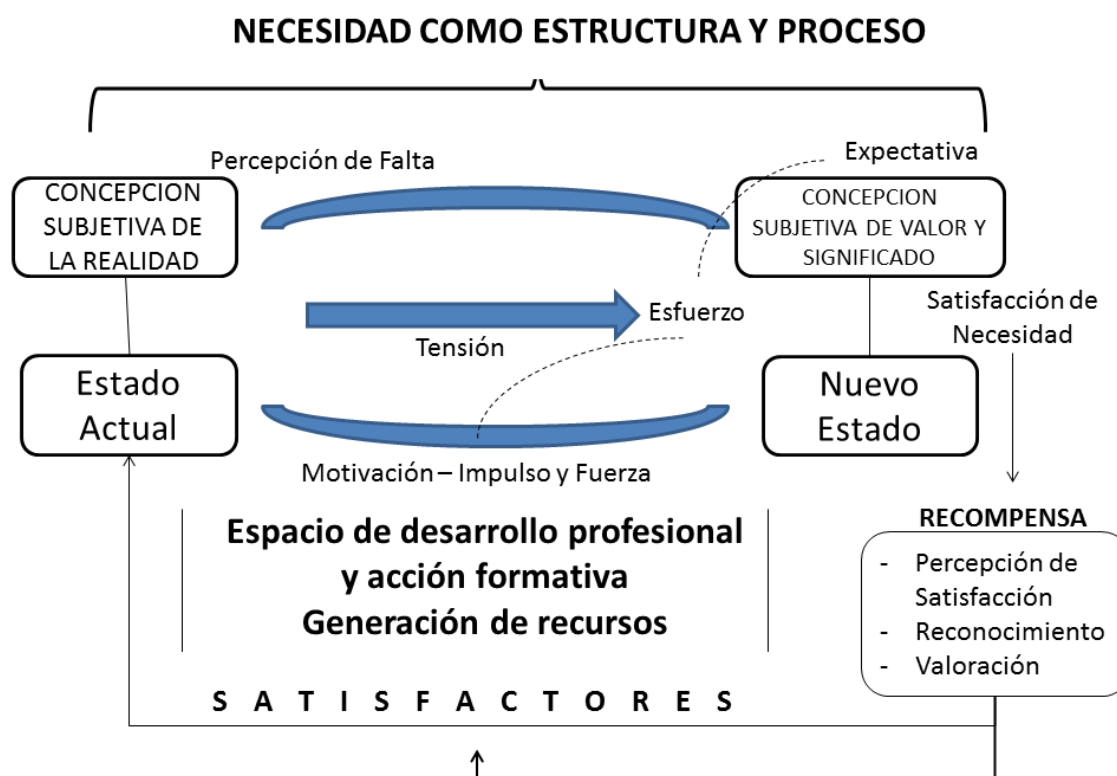
En esta investigación se entiende al constructo necesidad como una estructura y como un proceso. Como una estructura cuando la persona tiene una percepción de un momento y espacio social que conlleva una falta. Esta falta es vivida como un proceso interno de tensión. La persona para aliviar esta tensión que le genera el vacío, busca recursos que ayuden a llenarlo y tiene la expectativa de lograrlo. Cuando esta expectativa surge se activa internamente un impulso, una motivación de conseguir un nuevo estado sin falta.

Una vez que se alcanza ese nuevo estado existe una satisfacción de necesidad y su recompensa es la valoración y reconocimiento.

Para que exista esa percepción de necesidad también tiene que existir ese nuevo estado esperado y entre el espacio que existe entre estado actual y el estado nuevo es donde se puede desarrollar la búsqueda de una acción formativa. , la intervención en la generación de recursos que apoyen la motivación y encaminen a un esfuerzo para lograr las metas.

Y una vez lograda la meta aparece una nueva porque las necesidades cambian y se sustituyen y se convierte en un proceso cíclico, por ello se habla también de la formación continua o de aprendizaje durante toda la vida. A continuación, se incluye la Figura 4 que muestra la comprensión y relación de este constructo desde esta investigación.

Figura 4
La necesidad como constructo hipotético en la investigación



Fuente: Elaboración Propia

Además de cómo se entienden las necesidades como constructo hipotético, la investigación considera un modelo específico que explique el tipo de necesidades que se investigarán. Estas son tomadas desde un contexto socio-histórico particular y específico y pueden considerarse como necesidades personales, institucionales y sociales también comprendidas como internas y externas, y para la planificación de programas sociales y formativos se pueden derivar en necesidades normativas, percibidas, expresadas y comparadas. Estas son los tipos de necesidades que se convierten en categorías para esta investigación. A continuación, se muestra un esquema que expresa esta posición.

Reconocer estas cuestiones las que justificarían mucho más una detección de necesidades planificada, organizada y profunda (Blake, 2006).

Es por ello que se hace una revisión profunda y detallada de los diferentes planteamientos de los tipos de necesidades y su identificación; así como los modelos de detección de necesidades.

3.8. Tipos de necesidades y su identificación

Se consideran a las necesidades como normativas, entendidas como aquellas que el experto, profesional o científico social define de acuerdo a un criterio o tipo; necesidades percibidas, referidas a la carencia subjetiva limitada a las percepciones de los individuos; necesidad expresada, en función de la demandas de un servicio o programa; necesidad relativa, resultado de comparar distintas situaciones y distintos grupos (Gairín, 1995).

Un autor que también desarrolla una tipología de necesidades es Fernández (1993) quien clasifica a necesidades reales, cuando el individuo o la sociedad siente o puede describirlas; necesidades sentidas, cuando el individuo o la sociedad siente, pero no puede describir porque le faltan determinados parámetros; finalmente necesidades potenciales, aquellas que el individuo o la sociedad sienten, no pueden describirlas, pero, aun así, existen.

Para Gairín (1996), existen las necesidades normativas, las que son establecidas por expertos de niveles teóricos deseables de satisfacción, son las necesidades del sistema o por exigencias normativas; necesidades expresadas, que son las manifestadas, relacionadas con

las demandas; necesidades percibidas o experimentadas que corresponden a la percepción de cada persona o grupo sobre determinadas carencias, son los factores psicológicos o psicosociológicos; necesidades comparativas, que son los resultados de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.

Otra tipología ha sido desarrollada por Pinto (2000), que ha diferenciado las necesidades, según su enfoque, por su percepción, según su oportunidad y según su magnitud. Cada una de ellas tiene un subtipo y describe sus características, todo esto es posible observar en la tabla 17.

Tabla 17

Tipos de Necesidades de Capacitación, según Pinto (2000)

Por su enfoque	Preventivas	Es el entrenamiento aplicado para preparar a la persona a fin de que enfrente situaciones futuras.
	Correctivas	Solución de problemas manifiestos o para corregir las desviaciones de los estándares de rendimiento
	Predictivas	Se aplica para mantener los estándares de rendimiento sin que exista una desviación en cuanto a los rangos de eficiencia. Para asegurar la continuidad de la capacidad de respuesta y evitar desviaciones.
Por su percepción	Manifiestas	Son las necesidades que se observan a simple vista, son evidentes u obvias. Y no requieren de mayor análisis sus causas y efectos se establecen de forma inmediata.
	Ocultas	Problemas que son parte de la cultura misma de la organización y, generalmente, tiene su origen en la falta de capacitación, sobre todo en el personal que lleva mucho tiempo en el mismo trabajo.
Por su oportunidad	En cuanto al tiempo	Pueden ser a corto, mediano y largo plazo. Corto tiempo es una necesidad urgente, mediano plazo entre tres y seis meses y largo plazo será lo que exceda este último lapso.
	En cuanto importancia	Se busca distinguir lo urgente de lo importante.
Por su magnitud	Graves	Es la determinación de causas actuales o potenciales, que representan un riesgo serio para los integrantes de la empresa o de un área.
	Tolerables	No afectan de forma considerable la productividad.

Fuente: Pinto (2000), p. 123.

Una de las investigadoras que mejor ha sistematizado esto es Molina, (2001). La autora presenta menciona a los siguientes autores y sus tipologías: Tejedor (1990) y Fernández (1995), mencionan a las necesidades sociales, referidas al nivel de déficit percibido por las instituciones; necesidades individuales, referidas al nivel de déficit percibido por los individuos o microgrupos sociales. Esta autora también toma en cuenta el planteamiento de Garín, en relación a las normativas, expresadas y comparativas.

La tipología presentada por Blake (2006), clasifica las necesidades en temporales: entendidas como las que se tienen y las que se producirán al implementar un nuevo proyecto. También están las necesidades según el tratamiento y actuación sobre ellas: necesidades de capacitación por discrepancia aquellas que ya se tienen y obedecen al hecho de que algún desempeño es insatisfactorio por la razón de que se carece de los conocimientos, las habilidades o las actitudes requeridas. Necesidades de capacitación por cambio, aquellas que sucederán por el hecho de modificar una manera de hacer algo que actualmente se está haciendo de una forma distinta de la que requerirá el proyecto. Y finalmente necesidad de capacitación por incorporación que surgirá como consecuencia de que el proyecto contempla la realización de tareas que actualmente no se están haciendo.

Según este autor, el tipo de necesidad estaría asociada a un aspecto o elemento que la habría generado, en el caso de la necesidad de capacitación por discrepancia estará asociada a un desvío entre lo que se espera que suceda y lo que está sucediendo. Las necesidades de capacitación por cambio, estarán asociadas a alguna insatisfacción o necesidad de mejora o actualización. Y si es una necesidad de capacitación por incorporación, se debe a que se ha llegado a la situación por la cual la organización deberá hacer algo que no estaba haciendo.

Diz (2017), recupera y sistematiza la postura de Bradshaw (1972), quien distribuyó las necesidades atendiendo a las posibles fuentes de expectativas y valores sobre las que se fundamenta la toma de decisiones acerca de si una realidad constituye o no una necesidad. Para este autor se pueden distinguir cuatro tipos de necesidades: normativas, sentidas, expresadas y comparativas. Siendo cada una de ellas definida del siguiente modo:

- Necesidad normativa como aquella que el experto, profesional, administrador o científico social define como una necesidad en una situación determinada. Se establece un nivel deseable del acceso a un determinado servicio o condición social y se compara con el nivel que existe de hecho. Si una persona o grupo social no llegan a alcanzar este nivel, son consideradas en situación de necesidad.
- Necesidad sentida, aquella que se basa en la percepción que cada persona o grupo tienen sobre una carencia, equivale a “carencia subjetiva”. Para el autor, cuando una persona o colectivo sienten las mismas necesidades, deben tenerse en cuenta.
- Necesidad expresada, asociada a la demanda que la persona o grupo hacen de forma manifiesta.
- Necesidad comparativa, que es el resultado de la comparación entre diferentes grupos o situaciones. La necesidad que se aprecia en las personas que no disfrutan de beneficios generalizados entre colectivos similares. Esta necesidad se derivaría de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades (Diz, 2017).

La postura que toma en cuenta esta investigación es la propuesta por Bradshaw (1972), en tanto permite tener un abanico de tipos y el concurso de diferentes fuentes y actores en el diagnóstico de las necesidades. Se toma en cuenta las que mencionan los administradores y directivos (normativas), las que son percibidas por los diferentes colectivos (sentidas), las que se manifiestan abiertamente por diferentes actores de la universidad (expresadas) y las que son fruto de comparaciones entre actores y otros contextos (comparativas).

Figura 5
Tipo de necesidades en la investigación



Fuente: Elaboración propia

3.9. Identificación de las necesidades

Se desarrollan los planteamientos de cómo identificarlas y los mejores métodos para hacerlo según estos diferentes autores.

Tabla 18
Planteamientos para la identificación de necesidades

Pinto (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica problemas principales de la empresa - Identifica área clave de capacitación - Identificar los cambios previstos a futuro - Reconocimiento de nuevos procesos y recursos en la institución
Blake (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Saber cómo se producen ayuda a identificarlas y evitar que se produzcan - Tomar en cuenta el tipo de necesidad y cómo se genera,

	<p>ayudará a abordar su identificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para identificarlas existe muchos métodos, en función a la institución y las personas que trabajan en ella. - Estrategias: partir de los proyectos que tiene la organización; la revisión de los desvíos en los resultados; la alineación con otros proyectos de desarrollo de los recursos humanos para que se potencien y realicen sinergias y las encuestas de necesidad - El trabajo de campo u observación desde los ámbitos donde suceden los desempeños, permiten aclarar las diferentes percepciones escuchadas en las entrevistas, y tener así una visión completa.
Jarauta, Serrat e Imbernón (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante visualizar los beneficios que trae consigo el hacer un diagnóstico de necesidades como: saber qué trabajadores requieren de capacitación y en qué aspectos, identificar las prioridades y profundidad del aprendizaje, conocer los contenidos en que se necesita capacitar, establecer las directrices de los planes y programas.
Ku Mota (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante tener claro desde dónde se realiza el punto de partida. Tradicionalmente el diagnóstico de necesidades ha sido considerado como el paso previo al proceso de capacitación. Sin embargo, existen pasos previos como definir el ámbito organizacional en el cual se llevará a cabo el proceso, estableciendo objetivos y políticas. Otra tarea previa es el análisis de las necesidades. Así, un diagnóstico de necesidades implica una investigación altamente planificada.

Fuente: Elaboración propia

Con frecuencia en un diagnóstico de necesidades se detecta qué es lo que deben aprender y esto es un error, porque más bien lo que debe hacerse es poner en claro lo que deben hacer y por qué no lo hacen. Lo que deberán aprender forma parte del diseño de la actividad de aprendizaje. Por ello la necesidad de capacitación indicará un punto de llegada y también deberá definir de alguna forma el punto de partida. De donde vienen las personas, con qué

experiencia y qué tienen que hacer ahora en esa nueva empresa para estas personas (Blake, 2006).

De esta manera, esta investigación considera el establecer la relación de la necesidad con el tipo de la misma y las posibles causas o desvío como esencial en el diseño del plan formativo. Siendo el diagnóstico de necesidades la primera tarea de tipo operativo para encontrar las áreas de oportunidad de la intervención. Por lo común, se piensa que es sencillo encontrar las necesidades porque la gente sabe en qué debe capacitarse, lo cual es falso. Es común que se trabaje con base a la pregunta sobre en qué cree que debe capacitarse, y la respuesta cotidiana son cursos. Y esto lleva a elaborar un listado de cursos y se ofrecen primero los más solicitados. Con un programa planteado de esa manera no es posible llegar a resultado alguno. Es mejor tomar en cuenta el contenido del puesto (Pinto, 2000).

Y a manera de concluir el acápite de la identificación de necesidades a continuación se sistematizan algunos aspectos a considerar y tomar en cuenta.

Para el análisis de las necesidades no existen recetas, su profundidad y extensión variará para cada caso, así como y la complejidad (Blake, 2006). Sin embargo, cuando se analizan las necesidades se recomiendan tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Con la identificación de las necesidades se le asigna un valor importante a aquello que ésta posibilita hacer. Lo que realmente le da valor al aprendizaje no es el aprendizaje en sí mismo, sino lo que éste permite que se haga y que no se podría hacer si no mediase esa acción de aprendizaje.
- No se debe dejar pasar por alto en el análisis, la identificación de cuáles serán los beneficios adicionales o secundarios que puede aportar la resolución de esta necesidad.
- El análisis entre el punto de llegada y el o los puntos de partida es, probablemente, lo más importante de la etapa de análisis, porque fallar en su consideración es poner en serio riesgo el éxito de la actividad.
- Los indicadores de satisfacción e insatisfacción. Analizar los indicadores de insatisfacción que provoca la presencia de una necesidad de capacitación y observar

la evolución después del esfuerzo de aprendizaje. Los indicadores de insatisfacción no son los mismos para diferentes involucrados en una misma demanda de aprendizaje.

- Tomar en cuenta al contexto, pues es relevante para una mejor comprensión de la necesidad. Se puede ver a una necesidad de aprendizaje como una manifestación de la cultura de la organización. Las culturas organizacionales desarrollan las capacidades que necesitan para llevar a cabo aquellas tareas que garantizan su subsistencia y el logro de sus proyectos de desarrollo. Los procesos que generan las necesidades de capacitación, son por definición, dinámicos y de ninguna manera están aislados de sus respectivos contextos. Cualquier análisis que excluya esta realidad será, por lo menos, incompleto y riesgoso.
- La razón por la cual hay tantas necesidades de capacitación es porque actualmente hay muchas necesidades de cambio que antes; y personas organizaciones se encuentran con mucha más frecuencia con situaciones de no saber. Es que en estas circunstancias la cultura enfrenta una situación que no logrará resolver con éxito con lo que actualmente cuenta, entonces deberá modificarse.
- En el análisis de un contexto, hay necesidad de mirar no sólo los datos, sino las tendencias de esos mismos datos. Hay necesidad de capacitación que leídas junto con su tendencia o adquieren una gravedad significativa, o bien indican no habrá que hacer nada porque el contexto está evolucionando lo suficiente como para que se resuelva por sí misma o simplemente perderá importancia.
- Y lo que puede suceder en la detección de las necesidades es que aparezcan otras como la desmotivación, la falta de compromiso, las remuneraciones injustas, las malas condiciones de trabajo, el trato injusto, la falta de recursos, las tecnologías obsoletas, las políticas erradas, los conflictos entre áreas, la debilidad del negocio, el incorrecto establecimiento de las prioridades y otras cosas más, además de la combinación de varias de ellas, son algunos ejemplos de otras situaciones que pueden estar presentes en la situación analizada y que llevan a que no se use lo que se sabe. Dependerá de la gravedad del cuadro si será conveniente o no realizar el

trabajo de capacitación. Pero con seguridad será imprescindible armonizarla con otras acciones que se desarrollen con el propósito de mejorar tanto como sea posible el entorno de la propuesta de aprendizaje.

- Se observa que en las organizaciones que carecen de cultura de capacitación, los problemas de capacitación son percibidos como otra cosa, problemas técnicos, administrativos de ventas, de organización, etcétera. Entonces hay que introducir el concepto mostrando una fuerte asociación de las acciones de capacitación con los proyectos de la empresa.

Desde esta perspectiva, por las recomendaciones y razones anteriores muestran que una investigación dirigida a la detección de necesidades de formación debe tomar en cuenta inicialmente las características del contexto y la cultura de la institución en la cual se realiza esta detección, en esta investigación una Universidad, la Universidad Católica Boliviana San Pablo.

Una vez obtenida esta información sigue determinar la misión, visión, soporte filosófico y estratégico que tiene para poder delinear sus metas y líneas de acción, sobretodo ligadas al ámbito académico y formativo, ubicando también los cambios que se han incorporado desde estas directrices. Esto determinaría el norte esperado a lograr y entonces se podrá identificar cómo perciben esta proyección las personas encargadas de lograrlo, aspecto determinante; puesto que su consideración, sus logros y debilidades, permitirá también acercarse a su satisfacción e insatisfacción, lo que ubicaría el desempeño real que tiene el personal de la institución, en este caso los docentes universitarios.

Esto se lograría a partir de la elaboración de un mapa que permite ubicar el punto de partida y el de llegada y por lo tanto los aprendizajes necesarios para acortar esa brecha. Sin embargo, no sería suficiente el establecimiento de los aprendizajes necesarios sino también los beneficios que cada uno traería en un espacio y tiempo determinados.

Entre los aportes y ventajas de la detección de las necesidades de capacitación como proceso de investigación de los conocimientos, habilidades, actitudes que requiere un trabajador para desempeñarse de acuerdo a los requerimientos se reconocen:

- Identifica en qué, cuánto y cómo formar
- Identifica áreas en la organización que requieren mejora
- Hace más productiva una organización generando bases para elaborar planes y programas para lograr las metas
- Permite conocer al ser humano
- Proporciona la información mínima necesaria para tomar decisiones precisas que ahorren tiempo, dinero y esfuerzo.
- Proporciona bases para construir un plan y programas concretos de trabajo y facilita la elaboración del presupuesto e indicadores de evaluación (Reza, 2006).

3.10. Modelos de detección de necesidades y sugerencias para su aplicación

Cuando se considera la planificación de la formación del profesorado, la detección de necesidades es esencial para lograr los propósitos formativos y dar respuesta exitosa a las expectativas.

Para revisar a profundidad los Modelos de Detección de Necesidades se recomienda revisar Tejedor (1990), Pérez Campanero (1991), Garín (1995) y Molina (2001), quienes desarrollan con detalle y minuciosidad distintos modelos planteados en el devenir histórico de la construcción de este constructo y sus formas de expresarse y comprenderse en diversas investigaciones.

Ante distintos planteamientos de abordaje y estudio se sobre la detección de necesidades es pertinente considerar este proceso como una acción multidimensional (Gairín, 1996) y compleja (Molina, 2001), que debe considerar fundamentos, causas, estrategias e instrumentos que orienten la forma de detectar las necesidades y los resultados que se quieren alcanzar. Para todo esto existen diversos modelos para plantear el diagnóstico de necesidades y se debe elegir aquel que se considere responda mejor a los propósitos de la detección y aquel que tenga coherencia con la institución y sus posibilidades. A continuación, se describen estos modelos según los autores que los investigaron.

Altschuld y Witkin (1995) plantean su modelo llamado Modelo de la de discrepancia que fue desarrollado el año 1977 y posteriormente utilizado por Kaufman y English en el año 1979 y aplicado también por Ku Mota el 2013. Este modelo supone tres momentos:

1. Establecimiento de fines y objetivos; esto es, definir lo que debería ser. Expertos delimitan las dimensiones de funcionamiento adecuado.
2. Evaluación del nivel de funcionamiento actual: determinar lo que es. Se evalúa a partir de las dimensiones consideradas anteriormente.
3. Identificar las discrepancias entre lo que debería ser y lo que es. Surgen así las necesidades que pueden priorizarse a partir de la opinión de expertos. Este modelo es ampliamente utilizado, si bien se considera en muchos casos que su excesiva dependencia de los expertos ajenos a la situación puede ser un factor negativo.

Estos autores también mencionan otros modelos, sistematizan algunos provenientes de la década de los años 70 hasta 90 como el Modelo de Aproximación que se basa en el análisis de la situación, la búsqueda de sus causas y de allí se realizan sugerencias para la toma de decisiones de actuación. Asimismo, otro Modelo es el de elementos organizacionales, el cual marca una diferencia entre elementos externos e internos, entre los esfuerzos realizados en la acción, los resultados y el impacto y la distinción entre medios y objetivos, este planteamiento deriva de la identificación que hizo Kaufman (1983 en Molina 2001).

En Molina (2001), también se describe el Modelo Cíclico, el cual plantea la realización de acciones que van incorporando los hallazgos y resultados al propio proceso para ir resolviéndolo en el mismo proceso de detección.

También es importante citar el Modelo de Kaufman (Kaufman & English, 1979), quien plantea en primera instancia la decisión de planificar. 2. Identificar los síntomas de problemas, 3. Determinar el campo de la planificación, 4. Identificar los medios y procedimientos, 5. Determinar las condiciones existentes, 6. Determinar las condiciones que se requieren y 7. Conciliar las discrepancias.

Otro Modelo es de F. M. Cox, (Cox, Erlich, Rothman, y Tropman, 1987) que realiza el análisis de necesidades a la problemática comunitaria, y para esto elabora una guía para la

resolución de estos problemas comunitarios, estos aspectos son: 1. La institución, 2. El profesional contratado para intervenir el problema, 3. Los problemas como se presentan para el profesional y los implicados, 4. Contexto social, 5. Características de las personas afectadas, 6. Formulación y priorización de metas, 7. Estrategias a utilizar, 8. Tácticas para conseguir el éxito de las estrategias, 9. Evaluación, 10. Modificación, finalización o transferencia de la acción.

De esa época también es icónico el modelo Mckillip (1989), contempla las siguientes acciones: 1. Identificar usuarios y usos, 2. Describir la población, objetivos y el centro de servicios, 3. Identificar necesidades, que supone una revisión de los problemas, información sobre las expectativas de los resultados, resultados actuales, estudio de impacto y análisis de costes, 4. Evaluar necesidades, desde el punto de vista de la importancia, relevancia e implicaciones, 5. Comunicar los resultados.

Años más avanzados Gairín, Tejada, Ruiz, Domínguez, Gimeno Soria y Tomás, (1995), también sistematiza otros modelos como: Modelo de Marketing, permite identificar una organización en su conjunto, cubriendo temas que van más allá de la evaluación de necesidades. Según Kotler (1982), se trata de determinar las necesidades y deseos del mercado y satisfacerlos mediante el diseño, comunicación y prestación de productos y servicios apropiados y competitivamente viables. Modelo de toma de decisiones. Adaptación del AMU, Análisis Multiatributivo de Utilidad (Edwards y Newmian, 1982), que se basa en hacer explícitos los valores y el papel que juegan en el análisis.

Otro autor que ha desarrollado un modelo es Pinto (2000). Este modelo basado en el análisis de las necesidades se realiza comparando los requerimientos del puesto y lo que sabe y puede hacer realmente la persona. No obstante, esto es difícil de realizar de forma directa por lo que se recomienda partir del análisis y evaluación de lo que hace y logra en relación a lo que debe hacer y lograr para inferir de allí las deficiencias correspondientes a las áreas señaladas. Partir de lo que la persona hace y logra, los resultados esperados contra los resultados obtenidos, permite incluso encontrar información que no se relaciona directamente con la capacitación del personal.

Existen algunos autores que han encontrado en su experiencia y su sistematización algunos métodos, este es el caso de Pinto (2000), quien plantea los siguientes métodos, sus características, cómo se aplican, sus ventajas y desventajas. Para su mejor comprensión se ha elaborado una tabla que permita mostrar todos estos elementos en función de cada uno de los métodos.

Tabla 19
Métodos de Detección de Necesidades

Método: Diagnóstico de Necesidades con Base Puesto-Persona				
Aplicaciones	Características	Cómo y cuándo se aplica	Ventajas	Desventajas
Es el método básico. Se deriva de la relación de conocimientos, habilidades y actitudes que la persona debe poseer para desempeñar un puesto.	Se aplica en organizaciones donde existe gran número de empleados. Útil para iniciar cultura de diagnóstico en forma participativa. De alto impacto porque proporciona claridad en el puesto de trabajo. Es para capacitación correctiva de los que ya saben hacer o de nuevo ingreso.	Se reúnen los grupos naturales de trabajo para detectar en conjunto las necesidades, justificarlas y ponderar su importancia Si hay una rotación grande (más del 20% anual) se recomienda aplicación trimestral. Sino cada semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Base importante • Contribuye a que procedimientos y estándares se cumplan • Clarifica labor de supervisores • Facilita comunicación • Ayuda a que se comprenda la naturaleza de la capacitación • Establece compromisos de seguimiento a los procesos 	<ul style="list-style-type: none"> • Es más para puestos operativos por el nivel descriptivo. • Las reuniones pueden desviarse hacia otras temas • Se debe capacitar al personal • Requiere inclusión de indicadores de productividad.
Método: Diagnóstico de Necesidades con Base en Problemas				
Características	Cómo se aplica	Ventajas	Desventajas	
Método más adecuado para determinar problemas por resolver problemas de mandos medios. Implica decisiones y participaciones mayores. Se pueden lograr resultados a corto plazo. Se recomienda tener previamente un	A través de las entrevistas con supervisores y líderes se definen los principales problemas que enfrentan en su gestión, luego, se	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta práctica y de alto impacto. • Restablece la confianza en la capacitación • Incorpora personal 	<ul style="list-style-type: none"> • No aplica a empresas carentes de una cultura de productividad • Debe existir voluntad para reconocer 	

<p>diagnóstico de puesto persona.</p> <p>Los problemas pueden ser: quejas, rechazos, retrabajos, desperdicios, costos, retrasos, errores.</p>	<p>analizan las causas y acciones para su solución.</p>	<p>de diversas áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a la comunicación productiva • Facilita la definición de problemas y sus causas 	<p>errores</p> <ul style="list-style-type: none"> • En algunas empresas la gente está sobrecargada de trabajo y no participa de estos ejercicios
---	---	--	---

Método: Diagnóstico de Necesidades con Base en el Desempeño

Aplicaciones	Características	Cómo se aplica	Ventajas	Desventajas
<p>Para aplicar este método se requiere que la institución tenga evaluación de desempeño.</p> <p>Para efectos de capacitación debe evaluarse: cumplimiento de objetivos, creatividad innovación, trabajo en equipo y Liderazgo.</p>	<p>Dirigida a los mandos medios y basada en el desempeño. La evaluación de desempeño debe permitir direccionar la capacitación.</p> <p>Se fijan objetivos cuantificables.</p>	<p>Se define con el personal involucrado cuáles son los objetivos a lograr en cierto período y acciones a seguir en la capacitación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asegura el rendimiento del personal para el logro de objetivos • Refuerza la herramienta de evaluación del desempeño 	<ul style="list-style-type: none"> • Pocas empresas tienen una evaluación del desempeño eficiente

Método: Diagnóstico de Necesidades con Base en Multihabilidades

Aplicaciones	Cómo se aplica	Ventajas	Desventajas
<p>Método para empresas que trabajan por procesos.</p> <p>Es el conjunto de tareas de diferentes puestos en los que debe estar facultado un operario a para que se desempeñe eficientemente dentro de estándares de rendimiento</p>	<p>Se condensa la información de las tareas y se establece la plantilla de trabajadores a capacitar y los indicadores esperados, se verifica el nivel de capacitación actual de los involucrados y se propone un conjunto de tareas para las que se aplicará la capacitación.</p>	<p>Método novedoso que garantiza la respuesta del personal en diferentes áreas</p> <p>Contribuye a la cuantificación de los procesos</p>	<p>Sin la base de capacitación genera confusión</p> <p>Es laborioso por el volumen de análisis</p> <p>Implica aumentar el tiempo capacitación</p> <p>Resultados a mediano plazo</p> <p>No rentable si rotación personal es alta</p>

Fuente: Pinto, (2000). Dificultades para un Diagnóstico de Necesidades

Y el último que se presenta es el modelo de Análisis de Necesidades de Intervención Educativa más conocido como modelo ANISE explicado por Pérez Campanero en 1991 y con reediciones por su gran aplicación en este ámbito (2018) y luego sistematizado también por Gairín, et.al., (1995).

Esta autora plantea la intervención educativa desde una visión social, por eso la denomina socio-educativa porque involucra un desarrollo comunitario, un individuo que vive e interactúa con otros individuos y recursos. En tanto esto puede involucrar distintos colectivos, es necesario buscar metodologías y estrategias que puedan adaptarse a las diferencias. Esto hace que se tenga que comprender la realidad de la comunidad desde un enfoque sistémico tanto de planificación de la evaluación, como la consideración de sus datos después de la evaluación para incidir con intervenciones acertadas.

Por ello plantea un proceso de intervención que inicia en el análisis, luego una planificación, luego la evaluación, con base a los datos la implementación y finalmente la evaluación.

Y desde este proceso es que se presenta el modelo ANISE, como un modelo para realizar una intervención socio-educativa, en la medida que éste es capaz de agrupar los datos provenientes de varios problemas en la comunidad a la vez que toma en cuenta los elementos. Sus fases son tres: Reconocimiento, Diagnóstico y Toma de decisiones.

A continuación, se profundizará en este modelo porque se considera es pertinente para el propósito de esta investigación.

La Fase de Reconocimiento, como primera fase tiene el objetivo de encontrar el punto de partida, el dónde, cómo y con quiénes encontrar la información pertinente para iniciar la investigación. Esta fase debe considerar varios factores como petición de otras instancias que han detectado problemas, o requerimientos para desarrollar programas formativos o preventivos, o porque se ha realizado una observación directa del problema. Se deciden las fuentes relacionada a personas implicadas en el proceso o quienes tengan información importante, así como los recursos necesarios. En parte clarifica los actores que participarán o estarán implicados en el proceso, para ello se recomiendan preguntas como: ¿quiénes son los sujetos receptores de la intervención?, ¿dónde se encuentran?, ¿son ellos los que quieren

la intervención? y esto permite identificar tres grupos: los receptores de la investigación, los profesionales implicados y las instituciones a las que pertenecen. Además de poder recurrir a otras fuentes.

La siguiente fase es la de Diagnóstico, la cual busca comprender las necesidades a través de un Plan de Acción, identificando la situación actual y la situación deseable, análisis de potencial, los factores que intervienen hasta llegar a definir el o los problemas. En las primeras etapas se recomienda no formular estrategias, procedimientos o recursos de solución, pues aún son fases iniciales. En cambio, en la fase potencial ya se puede considerar si es factible, posible y si existen las condiciones para plantear soluciones. Y finalmente en la identificación de los factores causales, en tanto es importante saber qué está causado o provocado el problema. Los factores pueden ser: ausencia de destrezas o conocimientos, entorno problemático, desmotivación, características del entorno. Existe también en esta fase la identificación de sentimientos, descubriendo como se sienten las personas en relación al tema y finalmente la definición del problema.

Finalmente se considera la fase de toma de decisiones. Esta fase busca priorizar los problemas percibidos, para luego buscar soluciones, formular metas y diseñar un programa de intervención. Para priorizar los problemas, se deben tomar en cuenta las discrepancias percibidas, los recursos y medios y considerar qué podría ocurrir si no se interviene y qué podría suceder si se realiza una intervención.

Entre las sugerencias, para la aplicación de estos modelos se plantea que es importante delimitar las fuentes de información de mayor utilidad y la selección de los métodos y técnicas más adecuados para los fines y propósitos de la investigación. Por eso los estudios se dividen en tipos y estos marcan las áreas que se investigarán Pinto (2000):

- Ámbitos del estudio: Cuando se diagnostican problemas con los puestos de trabajo o tareas, el estudio es ocupacional; cuando se analizan las personas que ocupan los puestos, el estudio es individual; y cuando los problemas ocurren entre las áreas funcionales, el estudio es organizacional.
- Nivel del estudio: se clasifican por la naturaleza de las funciones en: nivel alto, cuando se ubica en la alta dirección; nivel medio, corresponde a la gerencia,

departamentos y mandos medios en general; nivel bajo, son los puestos de ejecución u operativos encargados de los servicios de la empresa.

- Áreas por investigar: Las áreas a las cuales se dirige el estudio son el cognitivo, afectivo y psicomotriz y se ubican los conocimientos, actitudes y habilidades.
- También se encuentra áreas para realizar actividades de tipo productivo, como: conocimiento y habilidades de carácter técnico especializado, habilidades administrativas, habilidades en las relaciones humanas, habilidades conceptuales, habilidades de logro de resultados.

Entre varios modelos revisados, el último que se desarrolla es el modelo de Análisis de Necesidades de Intervención Educativa más conocido como modelo ANISE explicado por Pérez Campanero (1991) y luego sistematizado también por Gairín, et al., (1995).

Esta autora plantea la intervención educativa desde una visión social, por eso la denomina socio-educativa porque involucra un desarrollo comunitario, un individuo que vive e interactúa con otros individuos y recursos. En tanto esto puede involucrar distintos colectivos, es necesario buscar metodologías y estrategias que puedan adaptarse a las diferencias. Esto hace que se tenga que comprender la realidad de la comunidad desde un enfoque sistémico tanto de planificación de la evaluación, como la consideración de sus datos después de la evaluación para incidir con intervenciones acertadas.

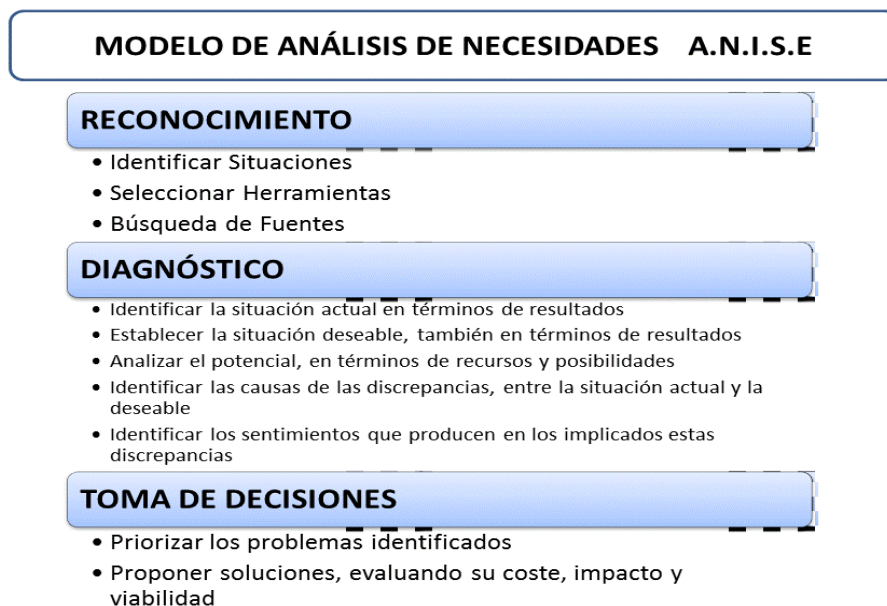
Por ello plantea un proceso de intervención que inicia en el análisis, luego una planificación, luego la evaluación, con base a los datos la implementación. Y desde este proceso es que se presenta el modelo ANISE, como un modelo para realizar una intervención socio-educativa, en la medida que éste es capaz de agrupar los datos provenientes de varios problemas en la comunidad a la vez que toma en cuenta los elementos. Sus fases son tres: Reconocimiento, Diagnóstico y Toma de decisiones.

El modelo de análisis de necesidades que se ha escogido para aplicar en esta investigación, es el modelo descrito por Pérez – Campanero (2000). Se trata de identificar las necesidades involucrando a la mayoría de sus miembros y sus participantes, busca considerar las características de la universidad boliviana y el caso particular de la Universidad Católica Boliviana y busca poder tomar decisiones desde lo que se tiene hacia lo que se espera,

estableciendo encontrar la brecha que marca la discrepancia y estas posibilidades se las ha encontrado en este modelo que es social y educativo, como se observa en la Figura 6.

Figura 6

Modelo de detección de necesidades ANISE



Fuente: Perez-Campanero (1991)

3.11. Comparación de modelos de detección de necesidades

Se justifica la elección del modelo al incorporar una tabla que muestra los alcances de cada uno de los modelos revisados, esto permite realizar comparaciones para la toma de decisiones del modelo ANISE, seleccionado como aquel que guía las fases de esta investigación.

Tabla 20

Comparación de los modelos de detección de necesidades revisado

Modelo	Aspectos Positivos para esta investigación	Aspectos Negativos para esta investigación
Altschuld y Witkin (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Compara entre lo real y lo deseado - Establece la brecha - Toma en cuenta expertos 	<ul style="list-style-type: none"> - Las decisiones finales están muy ligadas a lo que dicen los expertos

Kaufman (1988)	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene pasos minuciosos y completos en un diagnóstico - Identifica medios y procedimientos - Analiza discrepancia - Enfatiza el ámbito socioeducativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere más tiempo en su aplicación - Resultados complejos
Cox, et al., (1987)	<ul style="list-style-type: none"> - Toma en cuenta a las personas, a la institución y al contexto social - Evalúa el contexto social 	<ul style="list-style-type: none"> - No se accede al contexto social. - Por pasos y complejidad lleva más tiempo.
Stufflebeam y Shinkfield (1987)	<ul style="list-style-type: none"> - Orientado a la toma de decisiones en centros educativos - Evaluación continua y sistemática para la planificación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se encuentra dentro de los modelos complejos con varias fuentes e instrumentos. Valora la planificación e intervención
Mckillip (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Hace un análisis minucioso de cada necesidad. - Tiene una fase de comunicación de resultado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere más tiempo en su aplicación. - Los resultados son complejos.
Pinto (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza un análisis de las personas y sus puestos. - Compara entre lo que se espera de un puesto que se haga y lo que hace realmente la persona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Está más relacionado a puestos y funciones, es más un enfoque laboral.
Perez – Campanero (ANISE) (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - Enfocado en ámbito socio-educativo. - Tiene una fase inicial de reconocimiento antes del diagnóstico y finaliza con toma de decisiones. - No conduce a una intervención sin necesidad de ella. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se observan para esta investigación.

Fuente: Elaboración propia

Cómo se identifica en la tabla precedente los diferentes modelos desarrollados para el diagnóstico de necesidades permiten analizar la brecha y toman en cuenta el contexto, algunos están ligados al ámbito socio-educativo y otros más al análisis de puestos y cargos, existen otros que están encaminados a un diagnóstico profundo y otros más enfocados a la intervención. También se encuentran los que requieren varios pasos y son de largo tiempo de aplicación. El que se eligió para esta investigación es el modelo ANISE debido a su énfasis en el ámbito socio-educativo, con una fase de diagnóstico integral y participativo de todos los involucrados.

La decisión de tomar en cuenta a Perez – Campanero (1991) se centra en que este modelo prioriza el diagnóstico sin asumir una intervención y los pasos para ella, sino en una toma de decisiones que se hace con los implicados a partir de fases previas de reconocimiento inicial y diagnóstico posterior. Es un modelo simple sin costes de tiempo y en donde se puede cruzar y comparar información.

3.12. Síntesis del capítulo

Como elementos importantes para cerrar este capítulos se puede precisar:

- Se escoge la investigación diagnóstica, en la detección de las necesidades, porque aborda complejidades y busca la profundidad de la forma en que afecta a las personas un contexto y personas en sus acciones y formas de actuar. Este diagnóstico permite abordar a diversos factores y sus relaciones en este caso en una institución universitaria.
- El concepto de necesidad considerado como carencia de algo por la incorporación de ciertas circunstancias o condiciones en un entorno y como afectan a las personas generando una percepción que no pueden satisfacer expectativas porque carecen de las habilidades o capacidades para lograrlo
- Se elige trabaja con las necesidades propuestas por Bradshaw (1972), que plantea las necesidades normativas, necesidades percibidas, necesidades expresadas y necesidades comparativas. Estas diferencias permiten establecer la comparación entre los esperado y lo real en diversas fuentes desde distintas perspectivas.

- Y también se prioriza al modelo de detección de necesidades planteado por Perez-Campanero, el modelo ANISE Los motivos, primero porque se adapta muy bien al diagnóstico e intervención en situaciones socio-educativas; segundo porque toma en cuenta diferentes momentos uno antes del diagnóstico mismo que es el reconocimiento y el otro posterior que es la toma de decisiones, es decir plantea una oportunidad de hacer y actuar con los resultados.
 - Si se compara con los otros modelos tiene elementos positivos como negativos que muestran que la elección del modelo A.N.I.S.E, en esta investigación es pertinente.

CAPÍTULO 6

Marco Contextual

El contexto y escenario en el que se realiza esta investigación es la Universidad Católica Boliviana, en su regional La Paz. Esta institución es de carácter privado, siendo la segunda universidad más grande del departamento (La Paz), después de la universidad estatal pública.

6.1. La Universidad Católica Boliviana San Pablo

Para situar el contexto que abarca esta investigación y la forma en que se introduce a este contexto es preciso describir las características particulares que hacen a la misma.

En este capítulo se describe una historia breve de la institución en la que se investiga. La organización administrativa y académica que la caracteriza, así como los recursos humanos con los que cuenta sobre todo considerando la población con la que se trabaja en esta investigación. Posteriormente se especifica el modelo académico de la universidad y la formación basada en competencias que ha dispuesto desarrollar.

6.1.1. Historia

El contexto es la Universidad Católica Boliviana, la primera universidad privada creada en Bolivia en el año 1966, con la autorización de la Santa Sede Apostólica. Inicia con carreras de Administración de Empresas y Economía con 35 estudiantes que tuvo en su primera gestión. En 1971 fue creada la facultad de Psicología Clínica y Educacional, también la facultad de Medios de Comunicación, hoy llamada Comunicación Social. Los años siguientes se fueron creando de manera progresiva más carreras hasta llegar a las 25 que tiene actualmente en la regional La Paz, porque también en otras ciudades del país fueron creadas otras tres regionales.

En 1987 se constituyen las Unidades Académicas Campesinas, con apoyo de la UCB, iniciando una experiencia de educación profesional única y original en el área rural.

La universidad pertenece al sistema universitario de Bolivia que a través de su Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) y con carácter autónomo tiene plena capacidad para crear unidades académicas, facultades, carreras y programas y para extender grados académicos y títulos en Provisión Nacional en todo el territorio boliviano (Universidad Católica Boliviana, Estatuto Orgánico, 2011a).

Desde su creación hasta la actualidad no solamente ha creado carreras sino unidades regionales en tres ciudades principales de Bolivia (Cochabamba, Santa Cruz y Tarija), y ha generado unidades académicas en el campo en donde también se han creado carreras en función a las necesidades de cada contexto (Universidad Católica Boliviana, Memoria Institucional, 2006).

El año 2008 presenta su primer modelo académico, con características muy marcadas en la búsqueda de calidad académica, características en la formación pedagógica y pastoral, directrices para la investigación y la interacción social (UCB, Modelo Académico, 2011b).

6.1.2. Organización

Actualmente la universidad tiene 4 regionales en el país, 8 unidades académicas campesinas, y otros programas desconcentrados con obras de la iglesia. Entre las cuatro se tienen al 2017, 32 programas de pre-grado en las facultades de: ciencias sociales y humanas, ciencias económicas y financieras, ingenierías, derecho y ciencias políticas, arquitectura y diseño y ciencias de la Salud. En la regional La Paz, se cuentan con todas las facultades excepto la última. Para el año 2017 en esta se tiene un total de 20 carreras de las cuales 10 carreras han migrado a diseños curriculares actualizados al enfoque de formación basado en competencias.

Tabla 21

Carreras con diseño curricular con enfoque basado en competencias y año de inicio en la regional de La Paz (al año 2017)

Carrera	Año de inicio DCBC
Comunicación Social	2012
Economía	2012

Ingeniería de Sistemas	2012
Ciencias Políticas	2014
Derecho	2015
Psicología	2015
Psicopedagogía	2016
Administración de Empresas	2017
Ingeniería Comercial	2017
Ingeniería Industrial	2017

Fuente: Elaboración propia Universidad Católica Boliviana, 2017

En el momento de la investigación en la regional La Paz, lugar donde se realizó la investigación sólo tres carreras (33%) habían terminado una cohorte de la formación y estaban con graduados recientes, las demás se encontraban en proceso y tres (33%) acababan de iniciar (UCB, 2017).

Además la universidad cuenta con una escuela de la producción y competitividad, que tiene 3 carreras en las áreas empresariales, una unidad virtual, denominada UCBx que desarrolla formación continua a través de programas virtuales. En posgrado se tienen 50 diplomados, 23 maestrías y 5 doctorados. Finalmente se pueden contar a 13 institutos de investigación articulados a las diferentes facultades.

En la parte de organización estratégica directiva la universidad está organizada por la Conferencia Episcopal a la cabeza, quien delega a un obispo que es el Gran Canciller, le sigue el Rector Nacional, otras autoridades nacionales (Vicerrector Académico, Vicerrector Financiero, entre otros). A nivel regional la autoridad principal es el Rector Regional, con sus Directores Académico, Financiero y Pastoral. Le siguen los Decanos de facultad y los Directores de Carrera.

La misión de la UCB se menciona: “la constante búsqueda de la verdad mediante la investigación, la conservación y la comunicación del saber para bien de la sociedad. La Universidad Católica “San Pablo” participa en esta misión aportando sus características específicas y su finalidad.

Mediante la enseñanza y la investigación, la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” da una indispensable contribución a la Iglesia. Para hombres y mujeres que, inspirados en los principios cristianos y motivados a vivir su vocación cristiana con madurez y coherencia, serán también capaces de asumir puestos de responsabilidad en la sociedad y en la Iglesia. Además, gracias a los resultados de las investigaciones científicas que ponen a disposición, pueden ayudar a la Iglesia a dar respuesta a los problemas y exigencias en cada momento histórico” (Universidad Católica Boliviana, 2015).

En el marco de la Ley 1545, la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” está reconocida como una Institución de Derecho Público que goza de autonomía académica y económica (Universidad Católica Boliviana, 2011a). Significa que es libre para la extensión de diplomas académicos y títulos profesionales válidos en todo el Estado, la administración de recursos, el nombramiento de autoridades y personal, la elaboración y aprobación de estatutos, planes de estudio y presupuestos para realizar sus fines.

Actualmente la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” desempeña sus funciones en el marco legal de la Constitución Política del Estado y de la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Esta ley se refiere a la normativa de la Universidad Católica Boliviana, en el marco de la reglamentación de las universidades públicas autónomas. En ese sentido, la sitúa como parte de la formación universitaria del subsistema educativo de educación superior del sistema educativo plurinacional y establece que su normativa está determinada en la Constitución Política del Estado (Gaceta Oficial de Bolivia. Ley N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, 2010). Y como se había mencionado anteriormente forma parte del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) como una universidad de régimen especial.

Esto quiere decir que, por haber sido creada por una disposición legal nacional, forma parte del Sistema de la Universidad Boliviana, otorga grados académicos y títulos en provisión nacional, se debe adecuar a las normas del CEUB, se rige por su propio estatuto y participa del CEUB en congresos, conferencias y otros eventos del comité con derecho a voz. (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana CEUB, 2011).

Finalmente mencionar que con 193 convenios interinstitucionales, más de 100 tipos de publicaciones y 113 proyectos de investigación con impacto social. Actualmente, tiene 14.000 estudiantes en las cuatro unidades académicas regionales y en medio siglo de servicio, la Universidad Católica graduó a 28.000 profesionales (Universidad Católica Boliviana, 2015).

6.1.3. Modelo Pedagógico de la UCB

Para regular el aspecto académico pedagógico la UCB tiene un modelo académico, que fue difundido en el año 2008 y que tuvo ajustes el año 2011. En este documento se establece que es una comunidad académica, vinculada a la Iglesia Católica, que abarca diferentes ramas del saber, que valora el conocimiento y promueve el aprendizaje de su entorno sobre la base de los valores católicos; que respeta la individualidad y la diferencia, sabiéndose parte de una comunidad mayor (UCB, Modelo Académico, 2011b).

Se menciona que distinguirá por:

- a) Una clara identidad católica en su manera de ser y de actuar, inspirando así, la construcción de una cultura basada en el humanismo cristiano.
- b) La calidad de su cuerpo académico, y de los profesionales que forma, caracterizados ambos por un compromiso con la búsqueda de la verdad e imbuidos de un profundo sentido ético y de servicio.
- c) Tendrá una calidad homogénea en todas sus Unidades Académicas Regionales y en todos los ámbitos de su quehacer institucional.
- d) Estar regida por una administración participativa y una gestión eficiente y descentralizada, basada en el principio de la subsidiariedad. Todo ello en el marco de una sólida estabilidad financiera y atendiendo su sustentabilidad futura.
- e) Ser el centro de referencia del análisis, debate y acción social sobre los problemas que aquejan a la sociedad boliviana aportando soluciones, a partir de una investigación pertinente, de calidad y desde una visión humanista cristiana de la realidad.

Los principios que guían el desempeño pedagógico son la consagración a la causa de la verdad, según los ideales, principios y actitudes católicas, como corresponsable del logro

del bien común y la interculturalidad, el respeto a la libertad de creencia, pensamiento, opinión y expresión de la comunidad educativa, la promoción del respeto a la naturaleza, de la investigación, de la interacción social y de la caridad, dignidad, justicia social, honestidad y eficiencia (UCB, Modelo Académico, 2011b).

Desde esa perspectiva sus objetivos establecen que sean una institución de presencia pública, continua y universal, del pensamiento cristiano en la educación superior, la promoción de la cultura y la interculturalidad, la formación integral de los estudiantes para que sean personas insignes por su saber y se desempeñen con responsabilidad en la sociedad, dando testimonio de su fe (UCB, Modelo Académico, 2011b).

En su dimensión formativa plantea que se centra en el estudiante, su aprendizaje y su formación integral (profesional y personal) basada en los valores cristianos. Este modelo académico promueve que el estudiante tenga un rol activo en su aprendizaje, que el conjunto de estudiantes pueda construir comunidades de aprendizaje y que las y los docentes asuman un rol facilitador de aprendizajes significativos, estratégicos y humanistas, de manera que puedan ser transferidos a la vida cotidiana en diferentes contextos (UCB, Modelo Académico, 2011b).

Se puede evidenciar que se hacen esfuerzos desde sus diferentes unidades académicas y pedagógicas para lograr esto. Desde el año 2009 estuvo funcionando un espacio que pertenecía al Departamento de Educación denominada el Centro de Apoyo al Docente Universitario (CADU).

Sin embargo, desde la gestión 2015 ese centro se independiza estableciéndose como una unidad que depende de Dirección Académica de cada una de las regionales. Se conformó la Unidad de Desarrollo Curricular y Capacitación Docente (UNIDEC) con las funciones del desarrollo curricular de las carreras (creación, rediseño y seguimiento a la implementación de las currículas) y la formación del profesorado. El mandato a estas unidades fue la actualización y rediseño de todas las currículas al enfoque que se menciona en el modelo académico.

Este modelo y su enfoque enuncia que la universidad comprende la formación del profesional acorde con el contexto histórico, sociocultural, económico y político,

propiciadora del desarrollo profesional, personal y espiritual. La formación se basa en diseños curriculares centrados en el estudiante y su aprendizaje que permitan la generación de aprendizajes significativos, humanísticos y estratégicos, el desarrollo de competencias generales y específicas desde una perspectiva interdisciplinaria.

Plantea un Modelo Académico como reflejo de su compromiso y visión institucional para promover en sus estudiantes la construcción de saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir) esenciales para un desempeño profesional de alto nivel y un comportamiento personal ético, proactivo y generador de cambio y justicia social, en tanto se basa en la formación integral tanto profesional, como personal y espiritual.

En la siguiente figura, se muestran los componentes de la dimensión formativa.

Figura 7

Componentes de la Dimensión Formativa del Modelo Académico UCB



Fuente: UCB, Modelo Académico, 2011b.

La formación integral de los estudiantes desde la perspectiva implica que se incluyan innovaciones importantes en la educación tales como:

- a) Diseños curriculares centrados en el aprendizaje,
- b) Formación acorde con el contexto histórico, cultural económico y político del País y de la región, y enfocado hacia el desarrollo de competencias generales y específicas,

- c) Construcción de saberes desde una perspectiva interdisciplinaria, y propiciadora del desarrollo personal y espiritual.

Asimismo, se derivan componentes de la dimensión pedagógica, que se muestran en la siguiente figura.

Figura 8

Componentes de la Dimensión Pedagógica, Modelo Académico UCB



Fuente: UCB, Modelo Académico, 2011b

Entendiendo al humanismo cristiano como la fuerza más poderosa al servicio del desarrollo que vivifique la caridad y que se deje guiar por la verdad, acogiendo una y otra como un don permanente de Dios, que reivindica la dignidad, los derechos, las libertades, el desarrollo y el progreso de los seres humanos en este mundo. El humanismo rescata a la persona como sujeto de aprendizaje y reconoce sus potencialidades creativas desarrollables en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la aceptación, el reconocimiento y el respeto mutuo en las relaciones profesor-estudiante.

Aprendizaje significativo como la utilización de los saberes previos del estudiante para construir un nuevo aprendizaje y la transferencia de éstos a la práctica profesional y su

utilización en determinado momento de su vida. De tal manera que todos los esfuerzos por lograr aprendizaje se focalicen a la integración de estos aspectos, lo que deriva en un aprendizaje contrario a lo memorístico y que estimula la creatividad de las personas.

El aprendizaje estratégico se concibe como una construcción de sentido, de significado y de procedimientos deliberados y adecuados, flexibles y sofisticados, orientados hacia metas de aprendizaje y de uso del conocimiento. En tanto, construcción, el aprendizaje estratégico debe concebirse como una cuestión de grados o niveles en relación a la conciencia, complejidad, perspectivismo y adecuación de los procedimientos utilizados.

La complejidad general del aprendizaje estratégico se expresa en el reconocimiento de los diversos factores que intervienen en su construcción, factores de índole motivacional, cognitiva; metacognitiva y sociocultural. Desde esta concepción el aprendizaje estratégico propone modalidades de enseñanza orientadas hacia el uso consciente y contextualizado de procedimientos para saber aprender y saber usar el conocimiento.

Con base a lo anterior, el año 2009 se recibe el mandato de que los programas académicos de formación profesional en la UCB, se caracterizan por una construcción que manifiesta flexibilidad, unicidad y cohesión interna, aspectos fundamentales en todo programa académico. Estos criterios se aplican a cualquiera de los niveles en que se desarrolla la actuación formativa de la Universidad: desde la elaboración de los Programas Académicos de las diferentes Carreras, hasta la planificación que cada docente hace de las asignaturas que imparte.

En este sentido, el currículo debe ser entendido como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias profesionales que, con base en las capacidades identificadas a través de investigaciones de contexto serias y científicas, ofrece diseños curriculares, procesos pedagógicos, materiales didácticos y actividades y prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de desarrollar en los estudiantes de la UCB las competencias profesionales que les permitan integrarse en la sociedad como ciudadanos productivos, innovadores, agentes de cambio y como profesionales éticos y científicos.

En este Modelo Académico en la Dimensión Formación y Actualización Docente, en la que explicita las funciones de los Docentes de la UCB, las cuales se especifican de esta manera:

- Diagnosticar y comprender las necesidades, intereses y objetivos particulares de los estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes a definir sus propios objetivos, y a que se establezcan relaciones entre ellos y los objetivos de aprendizaje.
- Relacionar el contenido y las actividades de aprendizaje con sus necesidades, intereses y objetivos particulares
- Desafiarlos a que inviertan tiempo y esfuerzo en asumir responsabilidades personales
- Proporcionarles oportunidades para que ejerzan control y elección personal sobre las variables y tareas seleccionadas
- Crear un clima de seguridad, confianza y de apoyo, demostrando interés real, solicitud y atención a cada estudiante
- Atender a las estructuras organizativas de la clase, potenciando las estructuras cooperativas frente a estructuras competitivas
- Subrayar el valor del cumplimiento y la responsabilidad personal de los estudiantes, así como destacar el valor de las destrezas y habilidades singulares de cada uno, el valor del proceso de aprendizaje y las tareas que conducen a él.
(Universidad Católica Boliviana, 2011b).

En cuanto a los formadores el modelo plantea un perfil docente deseado que menciona que se busca un docente que se relacione adecuadamente con la institución, con el plantel administrativo, con los otros docentes y con los estudiantes. Esta relación se traduce en identificación con la institución y la carrera, cumplimiento de calendario y actividades administrativas y académicas, forme equipos y se comuniquen con otros docentes, ejerce un rol orientador favoreciendo los aprendizajes, la investigación y el pensamiento crítico, creativo e innovador.

Para lograr estos propósitos, de formación profesional, se basa filosóficamente en la consideración del ser humano como hijo de Dios, hecho a su imagen y semejanza. Por ello, lo considera un ser trascendente, de naturaleza abierta y creativa, destinado al diálogo con Dios, con la naturaleza y con sus congéneres con el propósito de darse así como hizo Jesucristo (UCB. Modelo Académico, 2008).

Actualmente esta institución se expande al territorio nacional con regionales en cuatro departamentos: La Paz, Cochabamba, Santa Cruz y Tarija; ofrece 21 programas de licenciatura, 25 programas entre diplomados, especialidades y maestrías siendo pioneros en postgrado. El 2009 inicia programas de Doctorado, primeros y únicos en Bolivia, en Arquitectura, Ingeniería, Economía y Psicología. Y cuenta con 13 Institutos de Investigación.

6.1.4. El enfoque de Diseños Curriculares Basados en Competencias UCB

Después de haberse publicado y socializado el año 2009 el Modelo Académico de la UCB, en agosto de este año en una reunión entre académicos de las cuatro regionales y bajo la dirección del Vicerrectorado Académico Nacional se elaboran los lineamientos para el rediseño curricular de las carreras a los nuevos mandatos requeridos en el Modelo Académico y allí se decide que el enfoque sería el de competencias. Para eso se elaboraron acuerdos de cómo sería el proceso así como se quedó en una definición de competencia:

“Es un saber actuar complejo que moviliza, combina y transfiere con efectividad un conjunto integrado de recursos internos (conocimientos, habilidades y actitudes) y externos (información, recursos tecnológicos y otros) que permitan afrontar situaciones de la práctica profesional y la vida con ética y responsabilidad social” (Universidad Católica Boliviana, reunión en Cochabamba agosto de 2009 en UCB, 2017).

Es así que desde ese año en la Universidad Católica en la regional La Paz, se tiene una carrera que empieza un piloto de formación basada en competencias. Con base a esa experiencia exitosa, en 2012, cinco carreras de la misma regional forman en base a competencias: Economía, Comunicación Social, Ingeniería de Sistemas, e Ingeniería de Telecomunicaciones y Administración Turística (estas dos últimas no siguieron el proceso de implementación requerido) debido a cambios de directores de carrera que consideraron que se requerían otras características y condiciones para seguir el proceso y no lo siguieron. El año 2013, Comunicación Social en la regional Cochabamba. El año 2014 en la regional

La Paz, ingresaron al nuevo enfoque tres carreras más: Derecho, Psicología y Ciencias Políticas. Y en la regional Santa Cruz: Derecho. El año 2016 se suman al proceso Psicopedagogía con un Rediseño y Actualización del currículo e Ingeniería Civil, en La Paz. Y el año 2017 se incluyen en La Paz, Cochabamba, Santa Cruz y Tarija a Ingeniería Industrial, Administración de Empresas, Ingeniería Comercial. Para el año 2017 se tienen estas carreras por Regional:

Tabla 22
Año de ingreso de las carreras, según regional

Regional	Carreras en el enfoque de FBC	Año de Ingreso	Total
La Paz	- Comunicación Social - Economía - Ingeniería de Sistemas - Ciencias Políticas - Derecho - Psicología - Psicopedagogía - Administración de Empresas - Ingeniería Comercial - Ingeniería Industrial	2012 2012 2012 2014 2015 2015 2016 2017 2017 2017	10
Cochabamba	- Comunicación Social - Derecho - Psicología - Ingeniería de Sistemas - Administración de Empresas - Ingeniería Comercial - Ingeniería Industrial	2013 2015 2015 2017 2017 2017 2017	7
Santa Cruz	- Ingeniería de Sistemas - Administración de Empresas - Ingeniería Comercial	2017 2017 2017	4

	- Ingeniería Industrial	2017	
Tarija	- Ingeniería de Sistemas	2017	4
	- Administración de Empresas	2017	
	- Ingeniería Comercial	2017	
	- Ingeniería Industrial	2017	
Total			25

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas UCB 2018.

En la regional La Paz, se tienen más carreras (10) hasta el año 2017, y de ellas 7 tienen mayor antigüedad. En Cochabamba, se tienen 7 carreras en este enfoque de formación, pero sólo 3 tienen un tiempo de recorrido, las otras 4 son de reciente ingreso. Y en las regionales de Santa Cruz y Tarija, con 4 carreras en el enfoque cada una, y todas de reciente ingreso.

Emprender este desafío para cada una de las carreras implica no solamente la elaboración de proyectos formativos idóneos, pertinentes y relevantes, sino de la formación de los recursos humanos más importantes para llevar a cabo estas acciones formativas de competencias profesionales. Cuatro son los recursos necesarios para que un proyecto sea exitoso: un adecuado diagnóstico, un buen plan, recursos humanos capacitados, recursos de infraestructura y materiales.

La Unidad de Desarrollo Curricular Nacional (Coordinación Nacional de Desarrollo Curricular, CNDC), de alcance para las cuatro regionales, con sus unidades regionales la Unidad de Desarrollo Curricular (UNIDEC) de La Paz, y Centro de Apoyo al Docente Universitario (CADU), en Santa Cruz y Tarija, cumplen la misión de asesorar estos cambios a nivel de la elaboración, diseño e implantación de los nuevos currículos, asegurándose por contar con documentos de los proyectos formativos que sean los más adecuados a las demandas sociales, ajustados a la normativa del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), al que está adscrito la UCB, alineado a su misión y plan estratégico y modelo académico, por lo tanto planes completos y óptimos. Estas mismas unidades son ahora las responsables de preparar los recursos humanos (docentes), para que sean los que en la acción y las buenas prácticas logren cumplir cada uno de los proyectos.

Una condición de la contratación de los recursos humanos en la UCB y por exigencia del CEUB, es que tengan una formación pedagógica a un nivel mínimo de Diplomado. Esta formación es ofertada por la universidad, hace 15 años en la regional La Paz, y aunque con menos años en las otras regionales tanto los docentes nuevos y antiguos pasan por esta formación. Sin embargo, aún es necesaria la preparación actualización, acompañamiento y espacios de intercambio de experiencias y desarrollo profesional. La UCB en su plan estratégico en el indicador 10, menciona que los docentes deben actualizarse anualmente en el área pedagógica y estipula una cantidad de horas de acuerdo a su vinculación, 40 horas académicas para docentes a tiempo completo, 20 horas académicas para docentes a medio tiempo y 10 horas para docentes a tiempo horario (UCB, Plan Estratégico Institucional, 2015).

Como se mencionaba los recursos humanos capacitados son esenciales para el desarrollo de proyectos exitosos, y la meta institucional que presenta la universidad respecto a esto, plantea un desafío a las Unidades y Centros encargados el apoyo y formación de los docentes. Por consiguiente se requiere delimitar y priorizar de manera óptima las áreas y recursos de formación, no sin antes conocer las características de los docentes en su dimensión formativa tanto a nivel de fortalezas como debilidades.

6.2. La regional La Paz de la UCB, como escenario de investigación

Por estas razones se ha priorizado y seleccionado a la regional La Paz, como escenario de investigación:

1. Es la regional con mayor antigüedad y recorrido en esta formación.
2. Es la regional que tiene tres carreras con cohortes que están culminando o han culminado, y se puede acceder a información de los centros de práctica y titulados.
3. Las otras regionales son recientes en su adhesión al enfoque, iniciaron el año 2017. La mayoría son ingenierías y éstas tienen los primeros semestres de una formación básica que pertenece al departamento de ciencias básicas quién brinda la formación de estas asignaturas.

4. El Departamento de Ciencias Básicas, a la fecha (2017) está en proceso de ajustes para ofrecer una formación alineada al enfoque en las 25 asignaturas de servicio en las áreas de matemática, física y química. Por lo que con las regionales que inician (Cochabamba, Santa Cruz y Tarija) aún los estudiantes y profesorado están en una formación básica e inicial, no tienen mucho contacto con la formación disciplinar de carrera.
5. El estudio de campo con docentes, estudiantes y titulados se lo hace en la gestión 2017. De esta manera los resultados que se encuentren en la regional La Paz, servirán de insumo y base para retroalimentar y mejorar la formación docente en las otras.
6. Con diez carreras de la regional La Paz, se tendrán aproximadamente 200 asignaturas, algunas con paralelos, 300 docentes y 3000 estudiantes que estarían en la formación desde el enfoque que se quiere investigar.
7. Este universo se constituye en una posibilidad adecuada para el acceso a informantes clave y aplicación de los instrumentos. Los mismos serán detallados en el apartado de Informantes.

La regional La Paz, es la que lleva mayor tiempo en sus carreras con la formación del enfoque basado en competencias de las 10 carreras, 7 tienen un recorrido y 3 tienen un reciente ingreso. En las otras regionales, sobretodo Santa Cruz y Tarija se tienen sus primeras carreras iniciando la implementación de sus diseños curriculares basados en competencias.

6.2.1. Estructura de la regional La Paz

Para presentar la estructura de la regional La Paz, se mostrará la misma en comparación con las otras regionales, esto permite mostrar mejor sus características en diferentes aspectos: organizacional, componentes académicos y recurso humano.

Como se mencionó anteriormente la universidad ha crecido bastante en cada una de las regionales como a nivel nacional. Respecto al área académica la institución tiene una

Rectoría Nacional, una Vicerrectoría Académica Nacional y una Dirección de Planificación Académica Nacional y cuatro Rectorías Regionales, uno por cada regional.

6.2.1.1. Directores Académicos Regionales.

Son los responsables de la gestión académica así como de la formación en pre y post grado. De llevar a cabo el Proyecto Nacional de transformar la formación a través de los Diseños Curriculares basados en competencias. Son los que conocen el proyecto, y de las metas que se buscan como institución, por lo tanto tienen la visión de lo que se desea, de lo que se requiere lograr.

Los Directores Académicos Regionales son cuatro, uno por regional (La Paz, Cochabamba, Santa Cruz y Tarija).

6.2.1.2. Organización en la regional La Paz: Decanos y directores

En la regional La Paz, como directivos institucionales están el Rector Regional, a la cabeza de todo con tres directores: académico, pastoral y administrativo financiero. Según la organización política que tiene está organizada por Facultades y dentro de ellas las carreras. Los Decanos dirigen y administran a varias carreras en aspectos académicos y sobretodo representativos, es decano y a la vez director de una carrera. En la Tabla 23 que muestra cuántos decanaturas y carreras existen.

Tabla 23
Facultades y carreras de la regional La Paz.

Facultades	Carreras	Carreras (al 2017)	Carreras en enfoque competencias (al 2017)	Número de Decanos y Directores
Ciencias económicas y financieras	- Administración de empresas - Administración turística - Economía - Contaduría Pública - Ingeniería Comercial	5	3	4 Decanos y 20 Directores (los

Ciencias exactas e ingeniería	- Ingeniería Ambiental - Ingeniería Civil - Ingeniería de Sistemas - Ingeniería Mecatrónica - Ingeniería de Telecomunicaciones - Ingeniería Química - Ingeniería Industrial - Ingeniería Biomédica	8	2	decanos también son parte de estos directores)
Ciencias jurídicas y políticas	- Derecho - Ciencias Políticas	2	2	
Ciencias sociales y humanas	- Comunicación social - Psicología - Psicopedagogía	3	3	
Sin facultad	- Diseño Gráfico - Arquitectura	2	0	
Total		20	10	

Fuente: Universidad Católica Boliviana, 2017

Los directores de Carrera son uno por cada uno de los Programas de Formación que existen. Tienen funciones académicas, gestión curricular, administrativa. Así como mayor liderazgo con los docentes de cada una de las carreras.

Los directores al igual que los decanos tienen la misión del cambio de enfoque curricular y la universidad como una de sus estrategias nacionales, reúne a los directores de las carreras comunes por regional para trabajar en lo que se ha denominado rediseño curricular.

Estos encuentros que tienen los directores se denominan Sectoriales Nacionales UCB y tienen el propósito unificar los currículos en un 80% entre las regionales. Así como de tomar decisiones sobre las competencias generales, específicas, así como las unidades de competencia, el mapa de competencias, la malla curricular, el creditaje y los horarios que se establecerán para cada carrera, todo esto sobre la base de la investigación previamente realizada, denominada Diagnósticos de Contexto de cada carrera que se haya realizado en su región.

6.2.1.3. Docentes.

Respecto a los docentes se presentan dos Tablas 23 y 24, muestran la cantidad de docentes por tiempo de dedicación: Tiempo Completo (TC), Medio Tiempo (MT) y Tiempo Horario (TH), de la gestión 1-2017 del primer semestre del año y a la gestión 2 – 2017, segundo semestre del año 2017. Además se desagrega el número de docentes por cada una de las regionales que son: La Paz, Cochabamba, Santa Cruz y Tarija, cuatro ciudades de Bolivia en donde está la universidad.

Tabla 24

Número de Docentes por Regional, según Horas de Dedicación y Semestre 1 2017

REGIONAL	SEMESTRES 1/2017			
	TC	MT	TH	TOTAL
La Paz	52	11	380	443
Cochabamba	18	2	242	262
Santa Cruz	21	6	245	272
Tarija	10	1	110	121
TOTAL	101	20	977	1098

- Existen docentes que no están registrados a ninguna carga horaria

Fuente: UCB, Informe de la Unidad de Desarrollo Curricular, 2017a

Tabla 25

Número de Docentes por Regional, según Horas de Dedicación y Semestre 2 2017

REGIONAL	SEMESTRES 2/2017			
	TC	MT	TH	TOTAL
La Paz	54	11	350	415
Cochabamba	20	2	238	260
Santa Cruz	23	6	250	279
Tarija	9	1	112	122
TOTAL	106	20	950	1076

Fuente: UCB, Memoria Institucional, 2018.

Como se observa en la segunda gestión del año existen menos docentes, esto debido a que las carreras no tienen un primer semestre masivo, y esto hace que existan menos paralelos en los primeros semestres.

6.2.1.4. Estudiantes.

Se considera estudiante regular a la persona que cumpliendo con las normas de admisión, está regularmente inscrito en una carrera de la Universidad, con la finalidad de seguir un proceso de formación profesional. El mismo debe figurar cursando por lo menos una asignatura por semestre, cumplir sus obligaciones académicas y económicas con la Universidad (UCB, 2018).

A continuación se muestran dos tablas N° 26 y N° 27 que muestran la cantidad de estudiantes tanto divididos en hombres y mujeres y por cada una de las regionales. Esta estadística está organizada en función al semestre 1- 2017 y 2 – 2017.

Tabla 26

Estudiantes inscritos en el semestre 1 – 2017 UCB

REGIONAL	Nuevos			Regulares			TOTAL		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T
La Paz	591	558	1149	2644	2353	4997	3235	2911	6146
Cochabamba	323	231	554	1281	1015	2296	1604	1246	2850
Santa Cruz	317	380	697	857	1077	1934	1174	1457	2631
Tarija	132	79	211	364	263	627	496	342	838
TOTAL	1363	1248	2611	5146	4708	9854	6509	5956	12465

Fuente: UCB, 2018.

Tabla 27

Estudiantes inscritos en el semestre 2 – 2017 UCB

REGIONAL	Nuevos			Regulares			TOTAL		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T
La Paz	147	95	242	2798	2548	5346	2945	2643	5588
Cochabamba	86	51	137	1352	1045	2397	1438	1096	2534
Santa Cruz	49	31	80	1009	1313	2322	1058	1344	2402
Tarija	30	15	45	436	310	746	466	325	791
TOTAL	312	192	504	5595	5216	10811	5907	5408	11315

Fuente: UCB, 2018.

6.2.1.5. Titulados.

Es titulado el estudiante que ha cumplido con todo el plan de estudios de una carrera, ha cumplido con la modalidad de graduación elegida, y ha seguido los requisitos y procedimientos dispuestos por la universidad.

Por lo general las carreras tienen una duración entre 9 y 10 semestres, incluyendo en el último semestre la parte final de la modalidad de graduación.

Los titulados al año 2014 de la UCB, se especifican a continuación en las siguientes tablas que muestran titulados de cada uno de los semestres, 1/2017 y 2/2017 por cada una de las regionales.

Tabla 28

Estudiantes que culminan su Plan de Estudios por Regional y por Semestre

REGIONAL	1/2017			2/2017		
	H	M	T	H	M	T
La Paz	128	178	306	124	155	279
Cochabamba	87	115	202	115	98	213
Santa Cruz	72	85	157	42	55	97
Tarija	11	6	17	9	15	24
TOTAL	298	384	682	290	323	613

Fuente: UCB, 2018.

Cada inicio de gestión ingresan aproximadamente 2750 estudiantes y cada fin de gestión se titulan aproximadamente 650. Siendo la tasa de titulación de 6 años aproximadamente.

6.3. Síntesis del Capítulo

- La Universidad Católica Boliviana es la segunda universidad más grande del departamento (La Paz), después de la universidad estatal pública (Universidad Mayor de San Andrés).
- Pertenece al Sistema Universitario Boliviano y es regulada por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) como una universidad de régimen especial. Es autónoma y otorga grados académicos y títulos en provisión nacional.
- Actualmente la universidad tiene 4 regionales en 4 departamentos del país, 8 unidades académicas campesinas, y otros programas desconcentrados con obras de la iglesia. Entre las cuatro regionales se tienen al 2017, un total de 32 programas de pre-grado en las facultades de: ciencias sociales y humanas, ciencias económicas y financieras, ingenierías, derecho y ciencias políticas, arquitectura y diseño y ciencias de la Salud. En la regional La Paz, se cuentan con todas las facultades excepto la última. Para el año 2017 en esta regional un total de 20 carreras de las cuales 10 carreras han migrado a diseños curriculares actualizados al enfoque de formación basado en competencias.
- Para el momento en el que se realiza la investigación (2017), la regional La Paz, lugar de la investigación tiene 3 carreras (33%) que han culminado una cohorte de formación en el enfoque basado en competencias, por lo que se cuentan con recientes titulados. Y 3 nuevas carreras (33%), se sumaba al proceso.
- Tiene la Coordinación Nacional de Desarrollo Curricular y en cada regional las Unidad de Desarrollo Curricular y Capacitación Docente (UNIDEC) con las funciones del desarrollo curricular de las carreras (creación, rediseño y seguimiento a la implementación de las currículas) y la formación del profesorado. El mandato a estas unidades fue la actualización y rediseño de todas las currículas al enfoque que se menciona en el modelo académico.
- En el Modelo académico se menciona que la formación se basa en diseños curriculares centrados en el estudiante y su aprendizaje que permitan la generación de aprendizajes significativos, humanísticos y estratégicos, el desarrollo de competencias generales y

específicas desde una perspectiva interdisciplinaria. Plantea un Modelo Académico como reflejo de su compromiso y visión institucional para promover en sus estudiantes la construcción de saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir) esenciales para un desempeño profesional de alto nivel y un comportamiento personal ético, proactivo y generador de cambio y justicia social, en tanto se basa en la formación integral tanto profesional, como personal y espiritual.

- El currículum debe ser entendido como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias profesionales que, con base en las capacidades identificadas a través de investigaciones de contexto serias y científicas, ofrece diseños curriculares, procesos pedagógicos, materiales didácticos y actividades y prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de desarrollar en los estudiantes las competencias profesionales que les permitan integrarse en la sociedad como ciudadanos productivos, innovadores, agentes de cambio y como profesionales éticos y científicos.
- En cuanto a los formadores el modelo plantea un perfil docente deseado que menciona que se busca un docente que se relacione adecuadamente con la institución, con el plantel administrativo, con los otros docentes y con los estudiantes, forme equipos y se comunique con otros docentes, ejerza un rol orientador favoreciendo los aprendizajes, la investigación y el pensamiento crítico, creativo e innovador.
- La Universidad Católica tiene un rector nacional, dos vicerrectores, cuatro rectores regionales y cuatro directores académicos. En relación a los docentes en todo el país son 1098 docentes de los cuales 433 son de La Paz, de estos 52 son docentes a tiempo completo y 11 a medio tiempo (Universidad Católica Boliviana, 2017).
- Para la gestión 2017 en estudiantes en todas las regionales se tiene un total de 12465, de los cuales 6146 son La Paz, repartidos en 3235 hombres y 2911 mujeres. Y en titulados en la regional La Paz se tuvieron 306 titulados, de los cuales 128 son hombres y 178 mujeres.

BLOQUE 3

MARCO APLICADO

CAPÍTULO 7

Diseño de la Investigación

En este capítulo se presenta el método que seguirá esta investigación adecuándose a las características del objeto de estudio en el ámbito educativo al tratarse de una institución universitaria en donde se estudiarán las necesidades de los docentes en la formación pedagógica.

Inicialmente se describe la aproximación al enfoque justificando sus características. Luego se clarifica que es un estudio de caso por el tipo de abordaje y alcance de la indagación. Una vez establecidos los elementos anteriores se describen los instrumentos y técnicas aplicadas en función a cada una de las fases así como el proceso de validación seguido con cada uno. Posteriormente se mencionan los informantes clave con los que se obtendrá la información requerida, especificando las características de su selección para cada caso. Finalmente se describe la secuencia de la investigación expresadas en las fases metodológicas que se seguirán para lograr los objetivos, se justifican las mismas identificando la relación con la elección de las fases de un diagnóstico de necesidades seleccionado desde el marco teórico.

El capítulo también toma en cuenta los criterios tanto de rigor y calidad articulado a las consideraciones éticas. Y por último, se explica el análisis de resultados a través de la triangulación que orientan al siguiente capítulo de una manera ordenada y coherente, para ello se muestra la integración instrumental en dónde se expone la coherencia interna de esta investigación.

7.1. Aproximación general y paradigma

Esta investigación, busca diagnosticar las necesidades de formación del profesorado de pregrado en la UCB Se busca analizar opiniones y experiencias de formación de los docentes universitarios, e identificar sus prácticas cotidianas para triangular esta

información con las personas que están directamente relacionadas con ellos, directivos, estudiantes y graduados tomando en cuenta las interacciones y comunicaciones que se dan en el proceso formativo.

De esta manera se ha seleccionado trabajar en la investigación con el enfoque cualitativo y se ha centrado en un estudio de caso, el caso de la Universidad Católica Boliviana. En los apartados que siguen se especifica y justifica cada una de estas características.

Una investigación cualitativa no se interesa en comprobar teorías o hipótesis preestablecidas, sino buscan conocer empíricamente los fenómenos sociales no estudiados o poco estudiados. Fenómenos que son muy difíciles de analizar con los métodos tradicionales deductivos. En los estudios empíricos los sujetos de la investigación, las personas que investigan y sus respectivas subjetividades, premisas, intereses y situación contextual (biografías, condición sociocultural, de género, religiosa, etc.) toman parte activa en el análisis. Por ello, la reflexión de la persona que investiga y formas de explicar un fenómeno social, se constituyen en criterios (datos) científicos apropiados para la investigación (Klein, 1999).

Es complejo definir a una investigación cualitativa, generalmente se la ha definido como no cuantitativa, aunque ha ido desarrollando una identidad propia y es partir de una descripción, observación desde el interior, analizando cómo se construye el fenómeno de estudio desde adentro (Flick, 2014), reconstruyendo y descubriendo significados desde cuestiones sociales y psicológicas.

En relación a las investigaciones cualitativas es necesario mencionar que son inductivas, ya que su objetivo es comprender a profundidad la realidad partiendo de pautas de información proveniente de diversas fuentes (Abreu, 2014). Por esa razón, al escoger un método cualitativo conviene tomar en cuenta sus criterios. Para Flick (2014), accede a cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, buscan profundidad y riqueza, dan espacio a las particularidades, es flexible y se adapta a la realidad para comprenderla, observa un fenómeno de forma integral y holística. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), se trata de abordajes abiertos, fundamentados tanto en la teoría como en la experiencia en el contexto, se trabajan con pocos caso o en función al fenómeno de

investigación y esto permite comprenderlo en todas sus dimensiones y se orienta a aprender experiencias y puntos de vista y valorar procesos.

“Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca la verdad sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del paranoide, tanto como la del psiquiatra” (Klein, 1997, p. 257).

De esta manera la realidad es considerada en base a varias realidades desde el punto de vista de los actores. Es un conjunto de prácticas interpretativas, que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, grabaciones, anotaciones y documentos. La realidad cambia por las observaciones y recolección de datos, permite la subjetividad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para Bisquerra (2004), las características generales en la investigación cualitativas son:

- el investigador como instrumento de medida, pues los datos son interpretados por él; estudios profundos en pequeña escala, como los casos,
- no busca probar hipótesis, pues no busca la generalización,
- no existen reglas es una investigación flexible,
- es holística pues abarca todo el fenómeno de estudio en su conjunto,
- el diseño es emergente se va construyendo o modificando en el proceso,
- la categorización se construye en el proceso; se pueden incorporar hallazgos que no estaban previstos.

Sin embargo, dentro de la investigación cualitativa existen varias perspectivas (Flick, 2014). Estas perspectivas se detallan en la tabla 29.

Tabla 29
Perspectivas de la investigación cualitativa

	Enfoques dirigidos a puntos de vista subjetivos	Descripción de la creación de situaciones sociales	Análisis hermenéutico de las estructuras subyacentes
--	---	--	--

Posiciones teóricas	Interaccionismo simbólico. Fenomenología	Etnometodología. Construccionismo	Psicoanálisis. Estructuralismo genético
Métodos de recogida de datos	Entrevistas semiestructuradas. Entrevistas narrativas	Grupos de discusión. Etnografía. Observación participante. Registro de interacciones Recogida de documentos	Registro de interacciones Fotografía. Películas
Métodos de interpretación	Codificación teórica. Análisis de contenido. Análisis narrativo. Métodos hermenéuticos	Análisis de la conversación. Análisis del discurso. Análisis de documentos.	Hermenéutica objetiva. Hermenéutica profunda

Fuente: Flick, 2014 p. 30

Las perspectivas que recogen los puntos de vista, se basan teóricamente en el interaccionismo simbólico y la fenomenología, utilizan métodos como las entrevistas y se interpretan a través de codificaciones y análisis de contenidos. La segunda perspectiva se centra en describir situaciones sociales, se basan desde la teoría en la etnometodología y el construccionismo, sus métodos son grupos de discusión, observación participante y registros, se interpretan con análisis de conversación y análisis de discurso. Y finalmente la perspectiva de análisis hermenéutico de estructuras subyacentes, las teorías que lo sustentan son los abordajes teóricos del psicoanálisis y estructuralismo genético, trabaja con método de registro de interacciones, películas y fotografía que se analizan a través de la hermenéutica.

La investigación cualitativa ofrece una gama amplia de métodos y marco teóricos desde la cual se puede abordar una investigación dependiendo del fenómeno que estudia (Flick, 2014). Aunque cuando se analiza la investigación epistemológicamente se pueden situar en el análisis clásico de dos paradigmas contrapuestos para la mayoría (Labra, 2016) y para otros más bien una continuidad, pues el constructivismo es una variante del positivismo (Martínez, 2014).

El positivismo, destaca una realidad que existe fuera y conducida por leyes naturales y mecanismos inmutables, independientes del tiempo y espacio. Desde la ciencia positivista se busca conocer la verdadera naturaleza de la realidad. Se basa en la deducción de los fenómenos a través de métodos científicos, se privilegian los matemáticos para interpretar regularidades y leyes que tienen significado objetivo (Labra, 2016).

El constructivismo se interesa en cómo se crean los significados y se construye la realidad, se articula de manera descriptiva y evolutiva, pues la realidad se ha construido en un mundo empírico derivado de experiencias, por lo que no pretende encontrar la verdad y objetividad, sino reconocer las múltiples construcciones y realidades que se generan de manera subjetiva. Entonces no se busca la realidad única, sino las múltiples realidades que son razonamientos hermenéuticos y dialógicos (Labra, 2016).

En tanto, el objetivo de esta investigación es detectar las necesidades de formación de los docentes de pregrado que forman a profesionales desde diseños curriculares con el enfoque basado en competencias se requiere generar la información a partir de la construcción que hacen las personas involucradas en el acto educativo de aquello que requiere mejorarse o requiere cambiarse, implementarse para mejorar la formación en los docentes y de manera directa la formación de los futuros profesionales de las distintas carreras.

Por esto esta investigación se adhiere a los enfoques recogen los puntos de vista, se basa entonces en el interaccionismo simbólico y la fenomenología, utilizan métodos como las entrevistas y se interpretan a través de codificaciones y análisis de contenidos.

Se busca encontrar las necesidades de formación pedagógica que requieren los docentes desde la normativa, desde su percepción y desde la percepción de los actores que están relacionados con ellos como directores, documentos y estudiantes. Es por eso que el enfoque se dirige a puntos de vista subjetivos y a la descripción de actores y situaciones del contexto. De tal manera, se recurren a métodos de recogida de percepciones como son las entrevistas y los grupos focales.

El diseño que presenta la investigación cualitativa se considera adecuado para ello, por sus características de ser abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o realización

de estudio (Hernandez et.al., 2010) porque a medida que se realiza la investigación se modifica de acuerdo a los requerimientos que la investigación solicite.

Esta investigación, es abierta y flexible porque se van adecuando los métodos a los informantes clave y a las etapas de investigación, para poder recoger la información de manera profunda. Se parte desde la contextualización del escenario con el fin de conocer sus características y condiciones identificando a los protagonistas desde el espacio en el que se desenvuelven. Esto permite que se reconstruya la subjetividad de cada actor dando significado las percepciones y vivencias en la aplicación del enfoque de formación basado en competencias.

Se requiere partir de varias fuentes y con varios instrumentos las necesidades de formación tal como suceden en la realidad, buscando identificar dimensiones y variables relevantes de la misma (Latorre, del Rincón, y Arnal, 2003). Los datos pueden ser cuantitativos o cualitativos, en el primer caso son muestras importantes de sujetos y en los segundos son más estudios a profundidad sobre un número reducido de casos, o se pueden combinar ambos tipos de datos (Bisquerra, 2004).

Por qué una investigación cualitativa, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), brinda profundidad en sus datos, riqueza de interpretación, contextualización de entorno, detalles y experiencias únicas, generando un punto de vista holístico de los fenómenos.

Las fases de la investigación cualitativa se adaptan a los fenómenos de estudio, a los contextos y necesidades (Flick, 2017). Se delinean algunas posibles fases: preparatoria que consiste en el diseño de la investigación y acercamiento al contexto; de trabajo de campo, que consiste en el acceso al campo y la recolección de datos; analítica que implica la sistematización de datos que él denomina reducción de los datos, su descripción y transformación, para la obtención de los resultados y las conclusiones y la fase informativa referida a la elaboración del informe y su difusión.

De esta manera se justifica este enfoque cualitativo en esta investigación debido a que:

1. Se requiere un trabajo riguroso y adecuadamente desarrollado que permita detectar las necesidades formativas de un colectivo que se encarga de la formación profesional en un nuevo enfoque para la universidad.
2. Se utilizan diferentes informantes clave con el fin de triangular esta información desde sus diferentes construcciones y percepciones.
3. Se utilizan diversos instrumentos que requieren descripción y análisis profundo para desenlazar situaciones complejas que requieren explicación para su comprensión como investigación documentos, entrevistas y grupos focales.
4. Se busca encontrar respuestas a interrogantes como: ¿qué hacen los profesores en el proceso de formación profesional? ¿qué necesidades existen? ¿de qué tipo? ¿cuál la brecha entre lo ideal y lo real? Y encontrar nuevas preguntas para dejar una investigación abierta que permita seguir descubriendo y analizando problemas.

En esta investigación la propuesta de investigación cualitativa sigue unos pasos y estos se trabajan en coherencia con el diagnóstico de necesidades de formación y sus pasos.

Tabla 30

Pasos de la investigación cualitativa en relación al diagnóstico de necesidades y la derivación coherente de las fases de ésta investigación

Pasos de la investigación cualitativa	Diagnóstico de necesidades de formación	Fases de esta investigación
Preparatoria	Reconocimiento	Reconocimiento
Trabajo de campo	Diagnóstico	Diagnóstico
Analítica	Toma de decisiones	Toma de decisiones
Informativa		

Fuente: Flick, 2014.

Una vez definido y justificado el enfoque, se precisa el método que sigue esta investigación, el que se ha escogido es el estudio de caso debido a los criterios que este método exige y las características de esta investigación que se circunscriben a una institución específica con el fin de develar y evaluar el estado de una situación y consiguiente a ello tomar decisiones.

Evaluar el estado de una situación, en este caso necesidades de formación, hace que se encuentre dentro de un tipo de investigación evaluativa, como instrumento estratégico para la toma de decisiones tal como lo plantea Escudero (2016), ligada a la mejora de la sociedad y de la calidad de vida.

7.2. Estudio de Caso

El estudio de caso, se caracteriza por un análisis en profundidad de un individuo o grupo reducido que es considerado globalmente, desde la observación de las características se busca la comprensión analítica de los fenómenos y su comportamiento dentro de esa unidad. Su aporte y potencialidad se establece en la posibilidad de generar premisas y orientar la toma de decisiones. Para Del Rincón, La Torre y Arnal (1996), el estudio de casos "debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones, su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales" (Del Rincón, La Torre y Arnal, 1996).

Según Stake (2005), la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 2005).

En Álvarez y San Fabián (2012) se menciona que el objetivo de un estudio de caso es comprender el significado de una experiencia y que se deben tomar en cuenta varios aspectos al trabajar con un estudio de casos: la contextualización para la comprensión de las acciones humanas en el espacio social en el que ocurren; saturación, apoyarse en múltiples pruebas indagando u observando e incluso repitiendo estrategias con el objeto de agotar la búsqueda; negociación con los implicados, como un encuentro entre fines, métodos y resultados del investigador y la opinión de los implicados, para observar el acuerdo entre ellos; triangulación, como estrategia de validación de los datos, relacionando perspectivas de los implicados incluido el investigador (Álvarez y San Fabián, 2012).

Como se observa el estudio de caso apunta a una visión global del fenómeno de estudio, desde el consenso de los implicados, desde la reconstrucción del contexto, la construcción de su realidad social desde la percepción recogida desde la palabra y una rigurosa validación, por lo que no se trata de una técnica de recogida de datos sino de la manera de organizarlos.

Para Stake (2005), se consideran tres tipos de estudios de casos:

- Intrínseco cuando es un caso concreto y se busca conseguir una mejor comprensión de él, tiene un interés en sí mismo;
- Instrumental, al utilizar un caso particular o tema particular y alcanzar la generalización buscando la comprensión de otro fenómeno;
- El caso múltiple que es un conjunto de casos investigarlo de forma general.

En Rodríguez y Valdeoriola (2009) se presenta la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999), quienes plantean una clasificación en función del número de casos objeto de estudio, la unidad de análisis y los objetivos de la investigación. Como se muestra en la tabla 31.

Tabla 31
Tipo de caso único según objetivos de la investigación

Número de Casos	Unidad de Análisis	Objetivos de la Investigación				
		Exploratorio	Descriptivo	Explicativo	Transformador	Evaluativo
Caso único	Global (unidad simple de análisis)	Tipo 1	Tipo 5	Tipo 9	Tipo 13	Tipo 17
	Inclusivo (unidades múltiples de análisis)	Tipo 2	Tipo 6	Tipo 10	Tipo 14	Tipo 18
Casos múltiples	Global (unidad simple de análisis)	Tipo 3	Tipo 7	Tipo 11	Tipo 15	Tipo 19
	Inclusivo (unidades múltiple de análisis)	Tipo 4	Tipo 8	Tipo 12	Tipo 16	Tipo 20

Fuente: Rodríguez, Gil y García, 1999 en Rodríguez y Valdeoriola (2009).

Para precisar, desde Stake (2005), este estudio de caso se ubica en uno de tipo Intrínseco y Descriptivo. Para Rodríguez, Gil y García (1999), se ubicaría en el tipo 5, en tanto es un caso único, global y descriptivo. Caso único en tanto se refiere a una institución específica, global porque se analiza a la institución desde una perspectiva de una unidad de análisis y descriptiva porque se detallaran los hallazgos y se harán comparaciones.

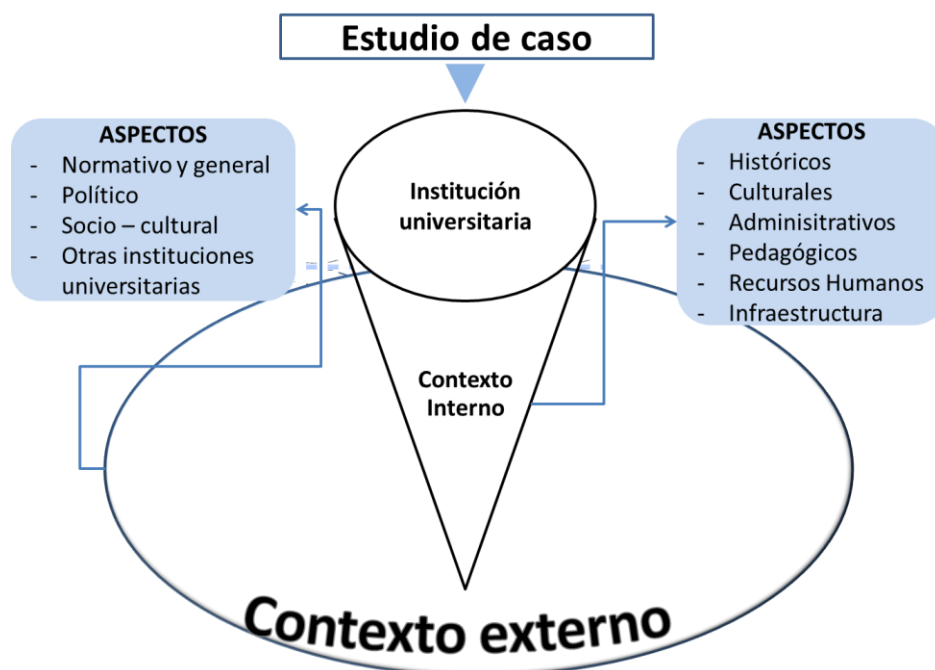
Se justifica que esta investigación sea un estudio de caso por los siguientes motivos:

- a) Se quieren conocer percepciones y construir desde los principales implicados la realidad de lo que necesitan.
- b) A partir de esos significados y contextualizaciones se busca orientar una toma de decisiones institucional acertada y exitosa.
- c) Informar y difundir la realidad educativa que muchas veces no se la considera o analiza por la cotidianeidad.
- d) Es importante reflexionar sobre las prácticas y acciones de la comunidad educativa y posibles soluciones.
- e) Desde esta investigación organizar información y también aportar con otras líneas de investigación y acción en la institución.

En la investigación se utilizan herramientas metodológicas para poder responder a cada uno de los objetivos de la investigación tomando en cuenta la complejidad, riqueza y diversidad del caso y su contexto con el propósito de lograr la mejor interpretación y comprensión posible del fenómeno (Neiman y Quaranta, 2006).

Este autor recomienda aplicar metodologías de análisis y reflexión de estos contextos cuyo resultado genere acciones de respuesta acertadas. Y esto conlleva a considerar a los mejores instrumentos que se utilizan actualmente para la reflexión y análisis de los contextos. Esto se explica en el siguiente esquema.

Figura 9
Estudio de caso y el análisis del contexto interno y externo



Fuente: Elaboración Propia

Entonces es un estudio de caso único, porque se trata de una institución educativa que se analiza en profundidad en torno a un fenómeno, se recuperan, diagnostican, describen y analizan tanto el contexto externo como interno desde la normativa, lo esperado o deseado, lo percibido y expresado.

7.3. Modelo de aplicación: Acceso a los escenarios y fases

Como parte de la metodología a seguir se consideran fases. Las fases son secuenciadas en la con el fin de planificar la recogida de datos, el análisis y la respuesta a las preguntas planteadas. Se divide en fases con el fin de que se consideren todos los detalles diminutos de manera planificada y organizada, estimando los recursos, tiempos y la reflexión necesaria que permita pasar a la siguiente fase (Flick, 2014).

La aplicación de las fases se la realiza de manera secuencial, esto es que cuando se termina la primera se continúa con la otra, debido a que cada fase brinda información pertinente

para la siguiente. El Modelo de detección de necesidades ANISE en el propósito de sus fases plantea que las acciones de cada una dan continuidad a las siguientes.

Para poder profundizar en el estudio y diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado de la universidad, se diseña una estructura de investigación, un plan que implica fases y acciones a desarrollar y que conformarían el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Esta estructuración se organiza en base al modelo ANISE desarrollado con amplitud en el marco teórico, y que significa Análisis de Necesidades de Intervención Socio-educativa, el cual propone tres fases importantes: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones. Estas son tres fases secuenciales y ordenadas.

Se ha seleccionado el mismo debido a las características y bondades que presenta:

1. Se trabaja desde análisis de necesidades pedagógicas, justamente las que se estudian en los profesores de esta universidad.
2. Permite trabajar con varios grupos de participantes que permitan construir y corroborar los datos desde diferentes aristas perspectivas y vivencias.
3. Las fases propuestas en este modelo se consideran adecuadas a los objetivos que se han formulado para este estudio.
4. Permite adaptarse a los diferentes contextos de estudio y es respetuoso de la cultura institucional.

Y como se había mencionado en el marco teórico se analizan las necesidades de acuerdo a la taxonomía de Bradshaw (1972), necesidades: normativas, percibidas, expresadas y comparadas.

Tabla 32

Relación entre el enfoque de detección de necesidades, el tipo de necesidades y sus escenarios

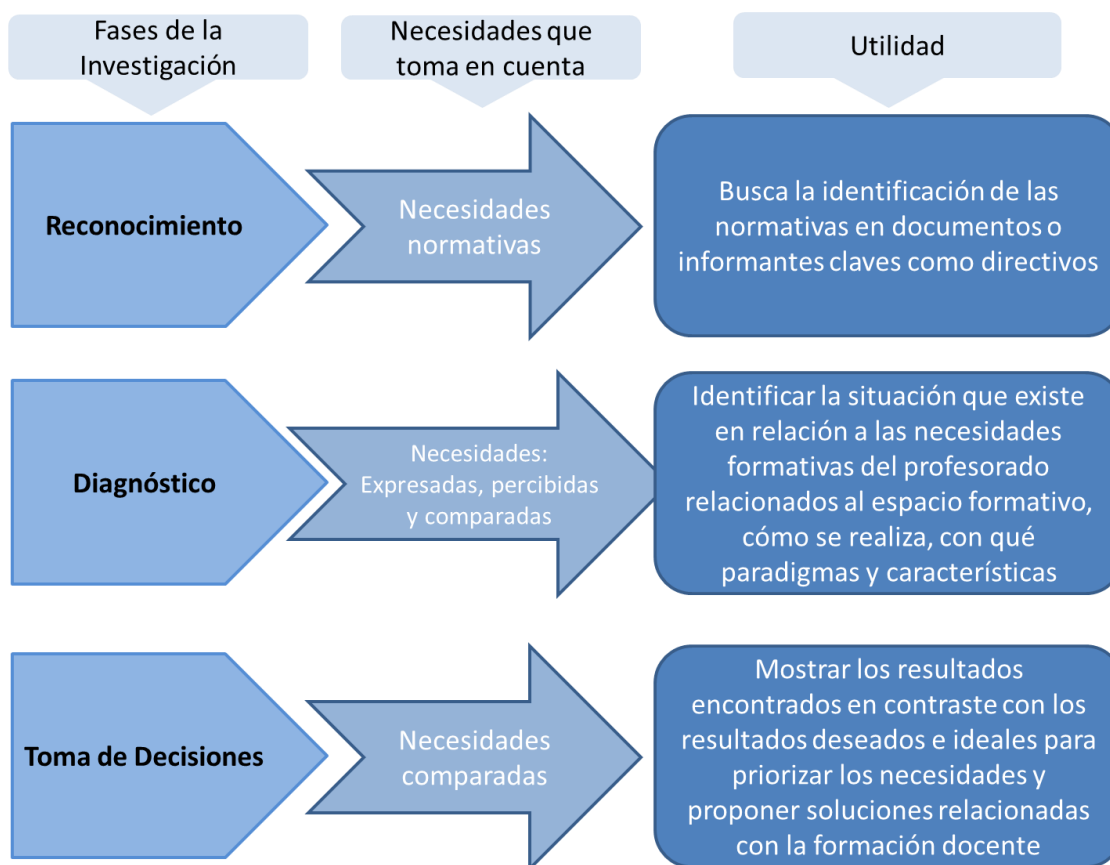
Modelo ANISE	Necesidades	Escenarios
Reconocimiento	Necesidades normativas Necesidades percibidas	- Leyes, Normas, Reglamentos, Modelos Educativos - Experiencias en esta temática y relacionadas con el contexto de la universidad - Esferas directivas externas - Esferas directivas internas
Diagnóstico	Necesidades expresadas Necesidades percibidas Necesidades comparadas	- Espacios y personas encargadas de la formación - Espacios y personas que reciben formación - Espacios de práctica profesional y laborales - Otros espacios académicos y expertos en la formación docente
Toma de decisiones	Necesidades comparadas	- Espacio académico de toma de decisiones

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla muestra las tres fases del modelo ANISE, que se asumen como las fases de esta investigación. Además cada una de estas toma en cuenta algún tipo de necesidad formativa (normativa, expresada, percibida y comparada).

Cada fase y cada necesidad están relacionadas a escenarios en los que se tiene que realizar el abordaje de estudio, con el fin de obtener información de los distintos tipos de necesidades para poder cruzarlos.

Figura 10
Fases de la Investigación



Fuente: Elaboración propia

7.3.1. Primera Fase: Reconocimiento

El propósito de esta primera fase del modelo ANISE se refiere al acceso a la investigación, en donde se identifican las situaciones, se buscan fuentes y documentos que muestren la realidad y el escenario. Generalmente está relacionada con documentos base y normativos que muestren los reglamentos, lineamientos de la institución y los que la rigen.

En esta investigación se constituye en el primer acceso al campo de trabajo y permite identificar contexto y acceder a las fuentes que se conocen y gestionan la normativa tanto de la educación superior en el país como de la institución. Es por esto que esta fase se trabaja con:

- Revisión documental (leyes, normas, reglamentos y modelos educativos),
- Conocimiento de los expertos respecto los lineamientos normativos para los diseños curriculares basados en competencias, respecto a las políticas y reglamentos de formación docente.
- Directivos externos a la universidad, que forman parte de comités nacionales y luego a directivos internos a la institución.

Tabla 33

Justificación de Informantes clave en la fase reconocimiento

Informantes clave	Instrumentos	Justificación
Documentos	Análisis documental: Fichas de Sistematización	El contexto en el que se desarrolla la institución en términos de normativa permite establecer el punto de partida de lo que se busca y requiere, estableciendo una línea ideal.
Expertos	Entrevistas	Los expertos marcan lo que se espera de un docente universitario desde la experiencia, investigación y desde el conocimiento profundo del enfoque.
Directivos	Entrevistas	Estos informantes son los que gestionan y dirigen la universidad y conocen de la normativa así como de las proyecciones que tienen para la universidad.

Fuente: Elaboración propia

7.3.1.1. Descripción del reconocimiento y acceso al escenario de la investigación.

Uno de los momentos importantes en este tipo de investigaciones, se constituye por el ingreso al ámbito o escenario de investigación. El escenario represente el lugar, contexto, o situación social que incluye a las personas y sus interacciones, así como

los objetos de los que está compuesto. Se accede a estas personas y objetos con el propósito de obtener la información requerida para abordar el estudio (Murillo y Martínez, 2010).

Desde esta perspectiva, reconocer las características del escenario tiene que ver con el fenómeno que se quiere indagar. Las condiciones de acceso, los espacios y personas en dónde y con quiénes se accede, con el fin de contextualizar y determinar las mejores estrategias para hacerlo. Se tienen como estrategias de ingreso: Formal, a través de algún canal oficial, informal, alguna amistad personal.

Murillo y Martínez (2010), determinan que el escenario puede ser muy conocido por el investigador o totalmente desconocido; un escenario abierto y accesible o un escenario cerrado. Por ello, puede considerarse complejo y problemático el acceso sobre todo cuando el contexto es muy formal o privado.

En esta investigación el escenario es conocido por el investigador, pues se constituye en el espacio laboral, es un ámbito abierto y accesible por las funciones que se cumplen y no se encuentran obstáculos o problemas que entorpezcan el proceso de la misma. Se ha seleccionado por la disponibilidad y accesibilidad al contexto. El ingreso al mismo se ha realizado a través de las autoridades académicas y a través de las unidades de desarrollo curricular, las cuales tienen la función de rediseñar los currículos de las carreras para actualizarlas a un modelo de formación basado en competencias y de trabajar con el profesorado en su implementación.

Por lo tanto, la postura desde la que el investigador describe y analiza el fenómeno en cuestión, está relacionada con la propia vivencia del mismo en el escenario, teniendo un rol y actuación de gestión y de docencia. Esto es necesario, aclararlo y delimitarlo para ser auténticos y transparentes con la investigación. En síntesis las características del acceso al escenario son:

1. Conocido por el investigador, en tanto es su espacio laboral.
2. Es un ámbito abierto y accesible.
3. Es parte de la vivencia y experiencia del investigador.

La manera en la que se accede al escenario consiste en:

1. A través de las autoridades académicas, con quienes se establecen comunicaciones sobre la investigación sus propósitos y características para que tengan conocimiento y vehiculen de mejor manera tanto el acceso como el proceso.
2. También se establece contacto con las unidades de diseño curricular nacional y de cada regional para tener contacto con los diferentes documentos curriculares, los procesos de seguimiento y comunidad educativa.

En esta fase se recuperan las necesidades normativas, tomando en cuenta que estas se refieren a las que son definidas por los expertos, profesionales, administradores y documentos, en donde se establece el nivel deseable de un fenómeno, servicio o condición.

7.3.2. Segunda Fase: Diagnóstico

En la segunda fase, correspondiente al Diagnóstico propiamente, en la que se trata de identificar la situación que existe en relación a las necesidades formativas del profesorado para poder brindar una formación profesional basada en competencias, identificando la brecha que existe entre lo que existe y lo deseado, así como sus causas. De esta manera, involucra analizar los escenarios relacionados al espacio formativo, cómo se realiza, con qué paradigmas y características.

Se caracteriza por el acceso al campo de trabajo desde los principales actores algunos desde la gestión y otros desde los usuarios. En esta fase se recogen percepciones, vivencias, comparaciones, sugerencias y evaluación de las situaciones en relación a la formación que tienen los docentes para ser formadores en este enfoque. Por eso se consideran las necesidades percibidas, expresadas y comparadas.

Es el diagnóstico a mayor profundidad y se interactúa con diferentes fuentes e instrumentos. Se consideran importantes a los directivos, docentes, estudiantes y titulados.

Tabla 34
Justificación de Informantes clave e Instrumentos en la fase diagnóstico

Informantes clave	Instrumentos	Justificación de los informantes clave
Directivos	Entrevistas	Son los directivos de las diferentes carreras que se encuentran en la formación basada en competencias y desde su gestión tienen información y percepciones de cómo se encuentra la formación de su profesorado.
Docentes	Entrevistas	El principal foco de atención de esta investigación, considerar sus percepciones respecto a su formación, sus logros, aciertos, dificultades y debilidades.
Estudiantes	Grupos Focales	Los estudiantes que reciben la formación y pueden evaluar los logros de la misma, sus satisfacciones y las acciones que tienen los docentes en la formación.
Titulados	Grupos Focales	Aunque son pocas carreras las que tienen una formación de un cohorte completa con el enfoque, los graduados pueden considerar una fuente de información integral y global.

Fuente: Elaboración propia

En esta fase se recuperan las necesidades percibidas o sentidas y expresadas, al interactuar con los informantes a través de entrevistas, grupos focales y observaciones se puede recuperar la percepción de los implicados en las necesidades a través de lo que hacen y expresan.

7.3.3. Tercera Fase: Toma de Decisiones

La tercera fase vinculada en el modelo ANISE a la Toma de decisiones, en la que se persigue el mostrar los resultados encontrados en contraste con los resultados deseados e ideales para priorizar las necesidades y proponer soluciones relacionadas con la formación docente. Se compara el estado deseado en la implementación del enfoque basado en competencias y aquel que se está realmente aplicando, esto es analizar las discrepancias.

Las características de esta fase son que permite validar los resultados encontrados con un grupo de actores, analizar los resultados en un grupo taller. En este taller se considera el análisis de esta brecha o discrepancia entre lo ideal esperado y lo real encontrado, evaluar y considerar los cursos de acción a seguir, entre ellos considerar la pertinencia de delinear planes de formación pedagógica al profesorado y determinar las áreas y capacidades a desarrollar, incorporar o mejorar.

Se reúne a un grupo expertos, directivos y docentes para mostrar los resultados y analizar la discrepancia con el fin de tomar decisiones. El grupo taller se realiza en base a una metodología específica para validar resultados, determinar las necesidades y desarrollar una propuesta formativa como base de generar una propuesta curricular de formación pedagógica en los docentes.

En esta fase están involucrados profesorado y directivos, principales agentes del cambio.

Tabla 35

Justificación de Informantes clave en la fase toma de decisiones

Informantes clave	Instrumentos	Justificación de los informantes clave
Espacio académico: Directivos Expertos Docentes	Hojas de trabajo Actas de acuerdos y sistematización del Taller	Entre actores de la investigación, directivos y expertos se puede generar una base de discusión y análisis pertinente y relevante para identificar las necesidades, los referentes y sus características. Que permitan evaluar las necesidades y construir de manera participativa.

Fuente: Elaboración propia

En esta fase entonces se analizan las necesidades comparativas entre la realidad y lo esperado. Es un análisis de discrepancia.

Con esta descripción se tiene clara cada una de las fases, sus propósitos y características además de haber justificado cada una de ellas se ha incluido una tabla en cada fase de los informantes clave, los instrumentos utilizados con cada informante y una justificación de porque en esta fase los informantes son las más relevantes en cuanto a los aportes que pueden brindar para cumplir los propósitos. Con ello se logra la estructura procedimental y metodológica del diagnóstico de necesidades de esta investigación.

Las acciones que se siguen en cada fase se muestran en la Tabla 36.

Tabla 36
Acciones a seguir en cada fase

Fase	Acción a realizar
Reconocimiento	Acción 1.1. Revisión documental internacional
	Acción 1.2. Revisión documental nacional e institucional
	Acción 1.3. Detección de necesidades normativas desde expertos. Entrevistas a expertos.
	Acción 1.4. Detección de necesidades normativas desde directivos externos. Entrevista a Directivos externos
	Acción 1.5. Detección de necesidades normativas desde directivos internos. Entrevista a Directivos internos, autoridades superiores de la universidad
Diagnóstico	Acción 2.1. Detección de necesidades desde directivos.
	Acción 2.2. Entrevista a decanos de facultades y directores de carrera
	Acción 2.3. Detección de Necesidades desde los Docentes: Entrevistas al profesorado.
	Acción 2.4. Detección de necesidades desde estudiantes. Grupos Focales con los estudiantes.
	Acción 2.5. Detección de necesidades desde titulados. Grupos focales a graduados.
Toma de Decisiones	Acción 3.1. Análisis de resultados en taller
	Acción 3.2. Análisis de discrepancia
	Acción 3.3 Acuerdos y decisiones

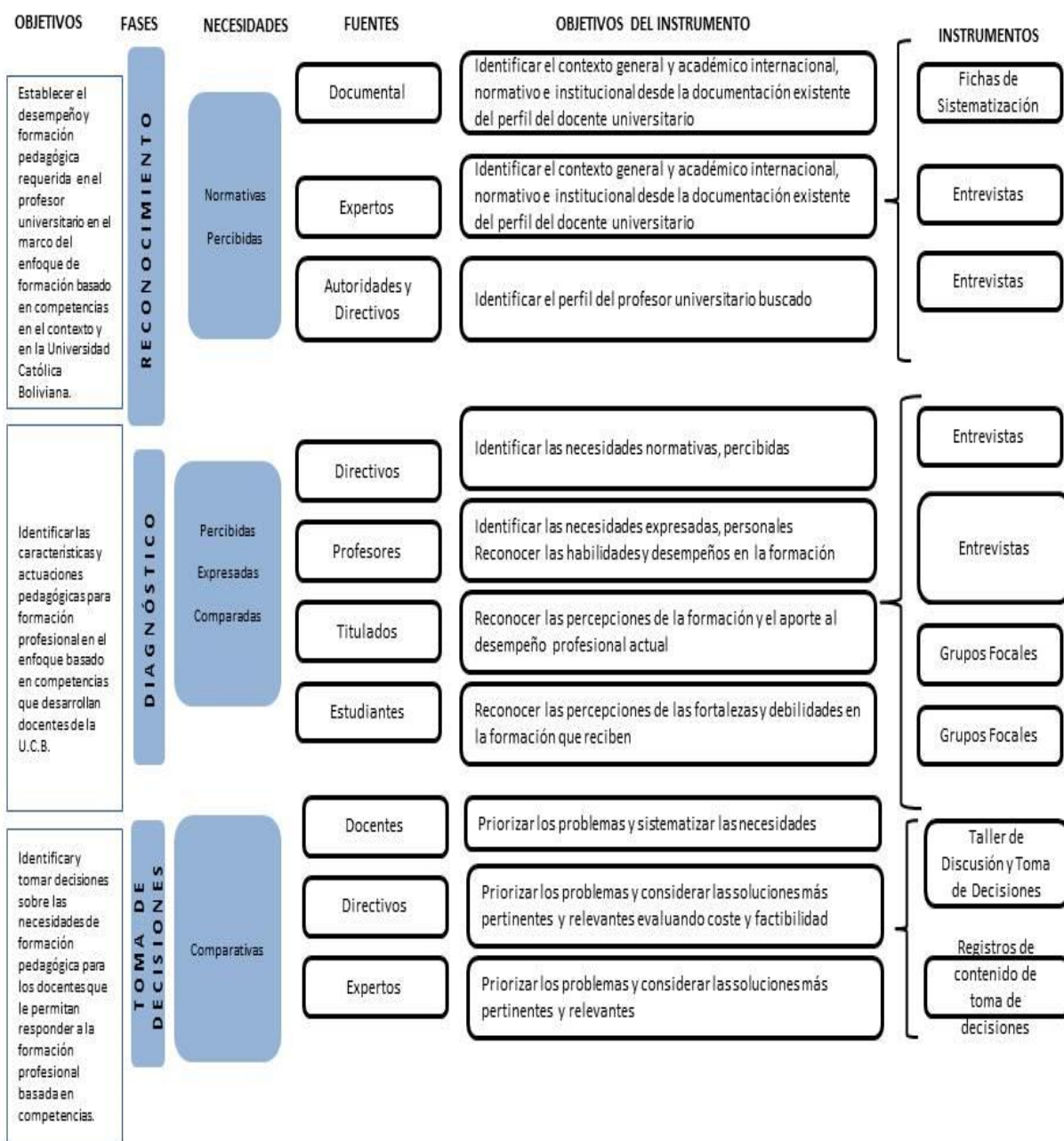
Fuente: Elaboración propia

Se ha presentado una panorámica general del diseño de la investigación en sus fases y sus propósitos, objetivos, justificación. Si se integran todos estos elementos para comprenderlos en su dimensión compleja, integral y global se tiene un esquema del diseño

de la investigación, mostrando la relación entre las fases y sus componentes desde el diagnóstico de necesidades formativas a nivel pedagógico. El modelo de tipos de necesidades propuestos por Bradshaw (1972) y el modelo de diagnóstico de necesidades ANISE, se integran en el siguiente esquema:

Figura 11

Diseño de la Investigación



Fuente: Elaboración Propia

7.4. Síntesis del capítulo

- El enfoque de esta investigación es cualitativo, caracterizado por no comprobar teorías o hipótesis preestablecidas, sino conocer empíricamente los fenómenos sociales no estudiados o poco estudiados. Se construye el fenómeno de estudio desde adentro (Flick,

2014), reconstruyendo y descubriendo significados desde cuestiones sociales y psicológicas.

- En tanto, el objetivo de esta investigación es detectar las necesidades de formación de los docentes de pregrado que forman a profesionales desde diseños curriculares, con el enfoque basado en competencias se requiere generar la información a partir de la construcción que hacen las personas involucradas en el acto educativo de aquello que requiere mejorarse o requiere cambiarse, implementarse para mejorar la formación en los docentes y de manera directa la formación de los futuros profesionales de las distintas carreras.
- La investigación se adhiere a recoger los puntos de vista, se basa entonces en el interaccionismo simbólico y la fenomenología, utilizan métodos como las entrevistas y se interpretan a través de codificaciones y análisis de contenidos.
- Se busca encontrar las necesidades de formación pedagógica que requieren los docentes desde la normativa, desde su percepción y desde la percepción de los actores que están relacionados con ellos como directores, documentos y estudiantes. Es por eso que el enfoque se dirige a puntos de vista subjetivos y a la descripción de actores y situaciones del contexto. De tal manera, se recurren a métodos de recogida de percepciones como son las entrevistas y los grupos focales.
- Se utiliza el estudio de caso ya que éste apunta a una visión global del fenómeno de estudio, desde el consenso de los implicados, desde la reconstrucción del contexto, la construcción de su realidad social desde la percepción recogida desde la palabra y una rigurosa validación, por lo que no se trata de una técnica de recogida de datos sino de la manera de organizarlos.
- Se justifica que esta investigación sea un estudio de caso porque se quieren conocer percepciones y construir desde los principales implicados la realidad de lo que necesitan y a partir de esos significados y contextualizaciones orientar una toma de decisiones institucional acertada y exitosa.

- Como parte del diseño de investigación a seguir se consideran fases. Las fases son secuenciadas en la con el fin de planificar la recogida de datos, el análisis y la respuesta a las preguntas planteadas. Se divide en fases con el fin de que se consideren todos los detalles diminutos de manera planificada y organizada, estimando los recursos, tiempos y la reflexión necesaria que permita pasar a la siguiente fase (Flick, 2014).
- La aplicación de las fases se la realiza de manera secuencial, esto es que cuando se termina la primera se continúa con la otra, debido a que cada fase brinda información pertinente para la siguiente.
- El Modelo de detección de necesidades ANISE en el propósito de sus fases plantea que las acciones de cada una dan continuidad a las siguientes, que significa Análisis de Necesidades de Intervención Socio-educativa, el cual propone tres fases importantes: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones. Esta son tres fases secuenciales y ordenadas.
- Se trabaja desde análisis de necesidades pedagógicas, justamente las que se estudian en los profesores de esta universidad y permite trabajar con varios grupos de participantes que permitan construir y corroborar los datos desde diferentes aristas perspectivas y vivencias. Y es importante agregar que eso permite adaptarse a los diferentes contextos de estudio y es respetuoso de la cultura institucional.
- Para el análisis de las necesidades de acuerdo a la taxonomía de Bradshaw (1972), necesidades: normativas, percibidas, expresadas y comparadas.
- Necesidad normativa como aquella que el experto, profesional, administrador o científico social define como una necesidad en una situación determinada. Necesidad sentida, como aquella que se basa en la percepción que cada persona o grupo tienen sobre una carencia, equivale a “carencia subjetiva” . Para el autor, cuando una persona o colectivo sienten las mismas necesidades, deben tenerse en cuenta. Necesidad expresada, asociada a la demanda que la persona o grupo hacen de forma manifiesta. Y Necesidad comparativa, que es el resultado de la comparación entre diferentes grupos o situaciones (Diz, 2017).

CAPÍTULO 8

Informantes

Se han identificado las fases de la investigación, los tipos de necesidades que trabaja cada fase para delinear las acciones de cada fase y los escenarios con los que se vincula. Esto permite plantearnos seleccionar quiénes son los informantes clave y cómo se los selecciona en función a variables e indicadores específicos de esta manera es una selección deliberada e intencional.

Tabla 37

Relación de informante, selección y criterios de selección

Informante	Perfil	Fase de Participación
Expertos	Experto en Educación Superior Experto en el Enfoque de Competencias	Fase Reconocimiento y Fase Toma de decisiones
Directivos	Directivos de la Universidad de estudio Directivos de las carreras	Fase Reconocimiento Fase Diagnóstico
Docentes	Enseñanza a estudiantes de pre-grado en carreras en transformación basada en competencias: docentes a tiempo completo y a tiempo horario	Fase Diagnóstico Fase Toma de Decisiones
Estudiantes	Inscritos en una carrera de pregrado en una asignatura en formación basada en competencias	Fase Diagnóstico
Titulados	Terminaron una carrera que estaba en el enfoque de formación de competencias. Máximo un año de graduados.	Fase Diagnóstico

Fuente: Elaboración propia

Con ellos identificados y caracterizado su perfil se pueden considerar los criterios de selección que se especifican más adelante el muestreo que se seguirá para la recolección de la información pertinente y profunda.

8.1. Selección de los informantes

La selección de las personas que van a ser observadas, interrogadas o los objetos a examinar, se realiza a propósito, es decir, se selecciona a aquellos que más y mejor información puedan brindar en función a los objetivos de investigación buscados (León y Montero, 2003). A ellos se llama informante clave.

Un informante es la persona que facilita información al investigador, porque conoce, comprende o actúa en un contexto determinado, es parte de la cultura y ámbito que se quiere investigar (Hernández, et al., 2014; Flick, 2017). Su elección depende de un conjunto de requisitos específicos que lo diferencian de otros de esa misma población y se ponen en marcha una serie de estrategias para determinar cuáles son las personas o grupo que aportan información relevante (Hernández, et al. 2014).

Son ellos los que aportan con información sobre el problema de investigación, por lo que se accede a ellos también con estrategias de generación de confianza para ir aplicando los instrumentos y recuperar esa opinión, percepción, experiencia que permitirá comprender el problema y concretizar la investigación.

Para el logro de la información que se requiere en pos de alcanzar los objetivos de esta investigación los informantes clave son: los documentos, expertos, directivos, docentes, estudiantes y titulados.

Y son seleccionados tomando en cuenta los tipos de necesidades que se quieren identificar: necesidades normativas, necesidades percibidas, necesidades expresadas y necesidades comparativas.

Tabla 38

Relación del fenómeno a estudiar y el informante - participante

Tipo de Necesidad	Definición de la Necesidad	Informante
Necesidades normativas	Son establecidas por expertos de niveles teóricos deseables de satisfacción, son las necesidades del sistema o por exigencias normativas (Bradshaw, 1972; Gairín, 1995; Diz, 2017).	Documentos Expertos Directivos
Necesidades percibidas	Percibidas o experimentadas que corresponden a la percepción de cada persona o grupo sobre determinadas carencias, son los factores psicológicos o psicosociológicos (Bradshaw, 1972; Gairín, 1995; Diz, 2017).	Directivos Docentes Titulados Estudiantes
Necesidades expresadas	Son las manifestadas, relacionadas con las demandas (Bradshaw, 1972; Gairín, 1995; Diz, 2017)	Directivos Docentes
Necesidades comparativas	Son los resultados de la comparación entre diferentes situaciones o grupos (Bradshaw, 1972; Gairín, 1995; Diz, 2017)	Directivos Docentes y Expertos

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en esta tabla se organiza cada tipo de necesidad a detectar, desde su definición y la articulación con el o los informantes claves que se requieren.

Con el fin de asegurar que los informantes clave sean los casos típicos y sean los participantes principales de cada escenario se identifican los criterios para la selección de los mismos.

Tabla 39

Perfil de Informantes: Selección

Informante – Participante	Justificación	Criterios de selección
Expertos	Conocen el ámbito internacional y nacional. Conocen las funciones docentes y el desempeño de cada una de ellas expresados en	- Tienen conocimiento de normativa internacional o nacional sobre el perfil del docente en educación superior - Trabajan o

		<p>conocimientos, habilidades, comportamientos, acciones, procedimientos, así como actitudes y valores deseados y requeridos en un diseño curricular para la formación profesional basado en competencias</p>	<p>trabajaron en la Educación Superior desde centros de apoyo docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tienen conocimiento del enfoque basado en competencias para la formación profesional - Identifican características de formación universitaria nivel internacional o nacional
Directivos	Directivos Internos	Conocen el proyecto de formación y formadores del ámbito institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Son directivos en cargos jerárquicos de la universidad por más de un año
	Directivos de carrera Directores	<p>Conocen el proyecto de cambio o rediseño curricular y han participado en el proceso</p> <p>Gestionan el proceso de implementación del diseño curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Son directivos de carreras profesionales en la universidad por más de un año - Pertenecen a una carrera en implementación de un diseño curricular basado en competencias - Gestionan un proyecto formativo de pregrado basado en competencias
Docentes		Son los principales actores y se requiere detectar sus necesidades de formación	<ul style="list-style-type: none"> - Son profesores de la universidad por más de un año - Pertenecen a una carrera en implementación de un diseño curricular basado en competencias - Enseñan en un proyecto formativo

		de pregrado basado en competencias
Estudiantes	Son capaces de identificar las fortalezas y debilidades de los docentes que los forman	<ul style="list-style-type: none"> - Son estudiantes regulares de la universidad por más de un año - Estudian en una carrera en implementación de un diseño curricular basado en competencias
Titulados	Conocen el contexto laboral y sus requerimientos y pueden compararlo y valorarlo en relación a su formación	<ul style="list-style-type: none"> - Son titulados por la UCB hace no más de dos años - Han sido parte de una carrera en implementación de un diseño curricular basado en competencias

Fuente: Elaboración propia

Así se observa que la selección aborda lo intensivo de los fenómenos. No interesa la precisión de la selección de los participantes sino del enfoque y caracterización de la población a seleccionar, entonces la información a obtenerse será más definida (Serbia, 2007). Son estos criterios los que guían y justifican la discriminación de cada informante clave, porque reúnen las características que permitirán brindar la información que se busca.

8.2. Características y procedimientos de selección

Con el fin de desarrollar las características de selección que seguirá esta investigación, se inicia estableciendo algunas nociones importantes que se deben tomar en cuenta para la comprensión de las acciones y decisiones que son parte de este aspecto.

Cuando se explica este procedimiento se menciona al universo o población, a la muestra y a los elementos. Entendiendo por universo o población al conjunto total de elementos que son parte del interés y análisis relacionado con la investigación. La muestra es el subconjunto de este universo que lo representa y permite obtener supuestos firmes en ese

mismo nivel. Y se denomina elemento a cada una de las pequeñas partes que constituyen una población (Padua, 1979).

Una muestra satura el espacio discursivo, simbólico del tema desde una posición de conocimiento, experiencia y práctica, que configuran los sentidos a espacios sociales concretos, la representación socio-estructural de los sentidos; cuya validez está dada por la coherencia que se va estructurando al identificar ciertos esquemas interpretativos (Mejía, 2000).

Por ello, una decisión para el espacio muestral depende del tipo de estudio, sin embargo, puede trabajarse la muestra por criterios como experiencia, conocimiento, comprensión, entre otros; o por saturación discursiva, ya el material no aporta nada nuevo (Serbia, 2007). El tipo y el número de informantes personas o grupos depende de la forma en que construyan los discursos y el contacto previo realizado a través de los canales naturales donde el sujeto desarrolla su actividad.

Entre los tipos de muestreo, Mejía (2000), plantea procedimientos de muestreo cualitativo que dependen de los grados de aproximación a la representatividad estructural, y se tienen: muestreo por conveniencia, muestreo por juicio y muestreo por contextos. En Hernández, Fernández y Baptista (2014), se plantean tres tipos de muestras: la muestra de participantes voluntarios, la muestra de expertos, la muestra de casos tipo, la muestra por cuotas, las diversas o máxima variación, muestras homogéneas, muestras por cadenas o redes, muestras de casos extremos, muestras por oportunidad, conceptuales o teóricas y confirmativas.

Se mencionan todas ellas debido a que en esta investigación al buscar varias perspectivas de un mismo fenómeno se recurre a varios grupos de informantes clave y cada uno como se mostró con anterioridad con diferentes criterios y propósitos. Esto lleva a considerar varios tipos de muestra que se utilizan en los diferentes grupos.

Como dice Martínez-Salgado (2011), en el estudio de caso la muestra está orientada a concebir ideas, percepciones y experiencias que contribuyan al surgimiento de hipótesis y propuestas. La muestra más adecuada es la intencional, la lógica que orienta este tipo de muestreo implica lograr casos y elementos que proporcionen la mayor riqueza de

información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación (Martínez-Salgado, 2011).

En esta investigación se tienen varios informantes clave, que conforman varios grupos de diversas características y roles en el fenómeno de estudio. Entonces se establece que por el tipo investigación de estudio de caso y de varias fuentes se considera que se debe elegir un tipo de muestreo cualitativo específico a cada grupo; para organizar de manera pertinente los pasos o procedimientos a través de los cuales se podrán obtener informaciones relevantes y a través de las cuales se puedan extraer conclusiones que respondan a las preguntas y objetivos de investigación.

Desde este planteamiento se trabajó con cada informante ya sea en forma individual como en el caso de los expertos, directivos y profesores; en forma grupal en el caso de los estudiantes y titulados. Se consideran muestras diversas y son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiando, o bien documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades (Hernández, et.al., 2014).

Estableciendo previamente los requisitos de selección, se hace un muestreo teórico, en donde no interesa el número de participantes o informantes sino el cubrir todos los espacios de información, como las carreras que cuentan con diseños curriculares o proyectos formativos basados en competencias y que estén en implementación. También se trabajó con el criterio de saturación discursiva, con casos típicos.

La estrategia que se siguió fue recursiva, se avanzó según la información que se recopilaba y analizaba para determinar los siguientes pasos a seguir.

El muestreo es cualitativo y puede adaptarse a las necesidades de cada fase y la justificación de contar con los informantes clave. Por ello los criterios son por experticia y conocimiento en el caso de expertos, por área y cargo en el caso de directivos y según su disponibilidad y muestras por oportunidad y por invitación en caso de docentes, estudiantes y directivos.

A continuación, en las tablas 40 y 41 se especifica, describe y justifica el tipo de muestra que se utiliza con cada uno de los informantes clave.

Tabla 40
Informante y tipo de acceso

Informante	Muestra invitada (En función a los criterios)	Tipo	Descripción y justificación
Expertos	4	Muestra de Expertos: dos internacionales y dos nacionales	Generación de marcos de comparación, contrastación o materia prima de diseño de cuestionarios.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 41
Informantes, universo y tipo de acceso

Informante	Cantidad de población posible	Tipo de Acceso (En función a los criterios)	Descripción y justificación
Directivos Internos	10	Muestra invitada	El objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información.
Profesores	32 (TC) 156 (TH)	Muestra invitada	Se tienen a profesores a tiempo completo (TC) que están toda la jornada en la universidad y la conocen a profundidad. Los docentes tiempo horario (TH) son más y solo llegan dos o tres veces a la semana a desarrollar clases.
Estudiantes	1701	Muestra invitadas y por áreas (carreras)	Por carreras en función a los semestres del avance curricular en competencias se extraerá muestras para conformar los grupos focales.
Titulados	67	Muestra por invitación y por áreas (carreras)	Casos disponibles a los que se tiene acceso

Fuente: Elaboración propia

Los siguientes acápite están destinados a describir a cada uno de los informantes clave en función a su descripción, características y detalles precisos para la comprensión del método seguido para cada conjunto de casos. Se los puntualiza en función al orden de aparición en el estudio.

8.3. Selección de informantes según programas o carreras de formación

En este punto se aclara que el acceso a los informantes clave: directivos, docentes, estudiantes y titulados se realizan únicamente de las carreras o programas que están trabajando con el enfoque de formación basado en competencias.

Las carreras de la UCB, regional La Paz, han ido implementando el enfoque de formación basado en competencias de manera paulatina y progresiva por lo que los informantes fueron tomados de estas carreras.

Y tomando en cuenta que este enfoque es progresivo, dependerá del año en que iniciaron para considerar el semestre en el que se encuentra el proceso de cambio. De esta manera solo se entrevistarán a los directivos de estas carreras, y se considerará al profesorado, a los estudiantes de estos semestres y a los titulados de las carreras que hayan cubierto una cohorte en este enfoque.

Tabla 42

Informantes según las carreras de implementación a la formación basada en competencias y semestre en el que se encuentra cada carrera

Unidad	Carreras	Año de ingreso al EFBC	Semestre de avance en el EFBC
Unidad Regional La Paz	Economía	2012	Todos (9)*
	Comunicación Social	2012	Todos (9)
	Ingeniería Sistemas	2012	Todos (10)
	Ciencias Políticas	2014	7
	Derecho	2015	5
	Psicología	2015	5
	Psicopedagogía	2016	3
	Administración de Empresas	2017	1
	Ingeniería Comercial	2017	1
Ingeniería Industrial	2017	1	

Fuente: Elaboración propia

* Las carreras tienen nueve semestres, excepto Ingeniería Industrial e Ingeniería de Sistemas que tienen diez semestres.

8.3.1. *Expertos*

Para Palacios y Villar (1996), experto se considera a quien posee un profundo conocimiento o es capaz de una práctica altamente calificada en un campo particular de estudio o labor. Puede distinguirse entre la organización formal del conocimiento y representación de ese conocimiento en la mente del experto.

Los expertos de esta investigación se convocan con el objetivo de conocer las características del contexto nacional e internacional de la educación superior y sobretodo en la formación basada en competencias y el rol del profesorado en la misma.

Se consideran importantes en la investigación en tanto constituyen el punto de referencia ideal de las características que debe tener un profesor en la enseñanza de competencias profesionales. Desde la experiencia en diseños curriculares basados en competencias conocen las funciones docentes y el desempeño de cada una de ellas expresados en conocimientos, habilidades, comportamientos, acciones, procedimientos, así como actitudes y valores deseados y requeridos.

Son los expertos los que conocen el ámbito de la educación superior y también conocen las funciones y rol del docente en la formación de competencias profesionales. De esta manera los requisitos de su invitación fueron: pertenecer a un centro, unidad de formación y/o desarrollo del profesorado en contextos universitarios, de esta manera se reconoce que manejan normativa internacional o nacional sobre el perfil del docente en educación superior, están involucrados en la Educación Superior; también es necesario que tengan conocimiento del enfoque basado en competencias para la formación profesional ya sea porque en las instituciones universitarias a las que pertenecen lo están aplicando.

Se tienen dos tipos de expertos: expertos nacionales y expertos internacionales, a quiénes se los invita a participar en la investigación y se les aplica una entrevista. Esta fue la primera parte de todo el estudio, ya que a partir de los resultados se podrán realizar ajustes a las siguientes etapas e instrumentos.

Se buscaron estos centros en varias universidades del exterior, de origen latinoamericano y se escogieron a los que aceptaron participar de la investigación. En el ámbito nacional se

buscaron a los encargados de las unidades de desarrollo curricular o a los encargados de las unidades de formación docente, tanto en el ámbito público como privado, incluidos los coordinadores de unidad de la universidad que es caso de estudio.

Los requisitos de selección fueron:

- Reconocimiento Nacional e Internacional en Diseños Curriculares en el enfoque de Competencias
- Publicaciones bibliográficas o de investigaciones en el área de formación en base a competencias o producción de material de apoyo al diseño curricular basado en competencias
- Experiencia en asesoramiento a universidades o centros de educación superior en la formación basada en competencias
- Experiencia en formación de profesores universitarios o centros de educación superior para la enseñanza basada en competencias.

La forma de acceso a estos expertos fue por invitación directa a través de cartas. Documentos físicos en el caso de los expertos cercanos, como los nacionales y documentos virtuales (vía mail) en el caso de expertos internacionales.

8.3.2. Directivos

Se comprende por directivo a quien está a cargo de la dirección o coordinación de una unidad, organización, centro, institución o empresa. Es la persona encargada de supervisar el trabajo de otras de tal forma que cumplan los objetivos propuestos.

En esta investigación se consideran dos tipos de directivos: los directivos internos y los directivos de carrera.

Los directivos internos a los que trabajan dentro de la institución que se investiga, en la Universidad Católica Boliviana. Estos cargos se organizan en función al Estatuto Institucional (2011), en él se menciona la siguiente jerarquía: rector nacional, vicerrector académica nacional, director de planificación y vicerrector administrativo nacional. En las

regionales: rectores regionales, direcciones académicas, direcciones administrativas, decanos y directores de carrera (Universidad Católica Boliviana, 2011a).

Los directores académicos regionales, son los encargados de llevar a cabo el Proyecto Nacional de transformar la formación a competencias a través de los Diseños Curriculares basados en competencias. Son los que conocen el proyecto, y son conocedores de las metas que se buscan como institución; por lo tanto, tienen la visión de lo que se desea, de lo que hay que lograr.

Entre ellos se encuentran el vicerrector académico nacional, el director nacional de planificación, la coordinación nacional de diseño curricular, el director académico de la regional La Paz.

8.3.3. *Directores de Carrera*

Los directores de Carrera son uno por cada carrera de la universidad. Tienen diversas funciones académicas y liderazgo sobre los docentes de cada una de las carreras.

Se justifica su participación como autoridades de carrera que tienen la misión de llevar a cabo la transformación curricular dentro de las carreras que gestionan, las máximas autoridades han encomendado en ellos y en los directores que más abajo se menciona, la tarea del cambio.

Con base a este argumento su participación en este proyecto compromete la visión con la que se han creado los proyectos formativos y el tipo de formador que se requiere para cada asignatura. De todos ellos, se invitará a participar en la investigación a los directores que ya tengan la experiencia del rediseño curricular porque ya participaron en el proceso y a los directores que están cursando este proceso. Son ellos quienes conocen las fortalezas y debilidades que ha tenido cada proyecto formativo y conocen de las características de los docentes con quienes trabajan.

Se seleccionan las carreras que están implementando un diseño curricular basado en competencias. Se tiene un total de 10 carreras con las que se trabajará en esta investigación con todo el universo.

A continuación, se presenta la tabla 43, en la que se muestra el número de directores según la carrera y la regional a la que pertenecen.

Tabla 43
Carrera, Regional y Año en el que se inicia con el nuevo diseño curricular

Año	Carrera	Cantidad de directores
2012	- Economía - Comunicación Social - Ingeniería de Sistemas	3
2014	- Derecho - Psicología	2
2015	- Ciencias Políticas	1
2016	- Psicopedagogía	1
2017	- Administración de Empresas - Ingeniería Comercial - Ingeniería Industrial	3
Total		10

Fuente: Informe de la Unidad de Desarrollo Curricular, UCB, 2017a

La justificación para ser considerados informantes claves radica en que son los gestores de los diseños curriculares basados en competencias, tienen contacto cercano con los docentes y conocer las necesidades.

Los directores al igual que los decanos tienen la misión del cambio de enfoque curricular y la universidad como una de sus estrategias nacionales, reúne a los directores de las carreras comunes por regional para trabajar en lo que se ha denominado rediseño curricular. Estos encuentros que tienen los directores se llaman Sectoriales Nacionales UCB y tienen el propósito unificar los currículums en un 80% y de tomar decisiones sobre las competencias generales, específicas, así como las unidades de competencia, el mapa de competencias, la malla curricular, los créditos y los horarios que se establecerán para cada carrera, todo esto a la luz de los diagnósticos de contexto de cada carrera haya realizado en su región (UCB, Coordinación Nacional de Desarrollo Curricular, 2015).

Se invitarán a participar de las entrevistas a los 10 directores de cada una de las carreras de la regional La Paz.

8.3.4. *Profesorado*

Son los actores directos del proceso formativo de las diferentes disciplinas, carreras, de la universidad. Son los facilitadores de las diferentes asignaturas de las carreras. En la UCB existe una forma de organizar a los profesores según el tipo de vinculación: docentes a tiempo completo (TC), medio tiempo (MT) y tiempo horario (TH).

Los docentes a tiempo completo son de dedicación completa (37,5 horas a la semana), deben facilitar 4 asignaturas en el semestre además de cumplir actividades administrativas de investigación y de interacción social. Ellos son los que tienen una visión amplia y una vivencia cotidiana de lo que sucede en la carrera, muchas veces también coordinan un área de la propuesta curricular y realizan apoyo y seguimiento a los docentes que facilitan las asignaturas de ésta área.

Los profesores a medio tiempo, tienen una dedicación parcial (20 horas a la semana), tiene un máximo de tres asignaturas al semestre a su cargo y cumplen funciones administrativas pero no de investigación. Y los docentes a tiempo horario, sólo están en la universidad en el momento de facilitar una o dos asignaturas al semestre (UCB, Régimen Docente, 2013).

Los criterios de selección para la muestra de docentes observados y entrevistados son:

- Tener el diplomado en educación superior para ser docente
- Tener dos años de experiencia docente en la UCB

A continuación se presentan una tabla 44, que muestra la cantidad de profesores según estadísticas correspondientes a la gestión 1-2017. Lo que se muestra a continuación constituye el universo de profesores existentes por las carreras que cumplen con el requisito de estar en formación basada en competencias. Son profesores que están desarrollando sus asignaturas en planes de competencias.

Tabla 44

Número de Profesores de las Carreras con asignaturas en el Diseño Curricular Basado en Competencias, según Horas de Dedicación y Semestre 1 - 2017

Unidad Regional	Carreras	Número de Profesores que trabajan en competencias			
		Tiempo Completo	Medio Tiempo	Tiempo Horario	Total
La Paz	Economía	3	2	16	21
	Administración de Empresas	2	0	3	5
	Ingeniería Comercial	1	0	2	3
	Comunicación Social	5	0	31	36
	Psicología	5	0	21	26
	Psicopedagogía	1	0	8	9
	Derecho	5	1	31	37
	Ciencias Políticas	2	0	19	21
	Ingeniería Industrial	1	1	4	6
	Ingeniería Sistemas	2	1	21	24
	Total	27	5	156	188
Total Profesorado que trabaja en competencias al 2017		188			

Fuente: Informe de gestión 2017 UCB

Tomando en cuenta que son 188 profesores y que con ellos se realiza la aplicación de las entrevistas.

Para las entrevistas se realiza una muestra también por invitación. De esta manera, se buscó realizar una muestra que permita obtener una información desde la profundidad de la vivencia que tiene cada carrera en el proceso de cambio. En el caso de los profesores a tiempo horario se realiza en función a ciertos criterios de selección: deben estar en implementación y facilitación de asignaturas basadas en competencias, en este sentido la población tomada en cuenta en la tabla anterior considera aquello, puesto que dependerá del momento en el que inició la carrera la aplicación del nuevo enfoque en sus programas formativos o currículos.

Además se tiene información de las características de los docentes en cuanto a años de experiencia gestionando asignaturas en la institución, semestres que están en una asignatura en el enfoque basado en competencias, nivel en el que se ubica la asignatura.

Tabla 45

Características de los docentes que implementan el enfoque de formación basado en competencias al 2 - 2017

Sexo	Femenino			Masculino		
	39%			61%		
Edad	21 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	61 a 70 años	70 a más
	8,2%	23,6%	32,2%	17,6%	13,4%	5,2%
Años de experiencia docente	3 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 a más	
	12%	31%	24%	18%	15%	
Formación y grado académico alcanzado	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Diplomado Educación Superior		
	25%	58%	13%	90%		
Semestres en asignatura en competencias	1 a 2	3 a 4	5 a 6			
	7,44%	49,46%	43,08%			
Ciclo/Nivel en el que forma	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo			
	48,4%	37,23%	14,36%			

Fuente: Elaboración propia

Para sintetizar se elabora una tabla que muestra el informante clave, en este caso el profesorado según su vinculación, tiempo completo, medio y horario, el universo en cada uno, el muestreo que se realiza, el instrumento que se aplica y la necesidad que detecta cada instrumento.

Tabla 46

Informante clave y tipo de muestra, instrumento aplicar y tipo de necesidad

Informante	Universo	Muestra	Instrumento a aplicar	Necesidad que se detecta
Profesorado tiempo completo y Medio tiempo	32	Muestra por invitación	Entrevista	Necesidades percibidas
				Necesidades expresadas
Profesorado tiempo horario	156	Muestra por invitación	Entrevista	Necesidades percibidas
				Necesidades expresadas

Fuente: Elaboración propia

Los docentes fueron invitados a través de sus directores a enviar sus planes de asignatura vía mail a la investigadora.

8.3.5. Estudiantes

También se trabajó con los que viven el proceso cotidianamente, los estudiantes y usuarios, quienes brindaron información sobre las características y modalidades de formación que se están trabajando en cada una de las asignaturas que ingresaron a la modalidad de formación basado en competencias, en cada una de las carreras, así como la formación que tienen los docentes sus fortalezas y debilidades en cuanto a manejo de aula, didáctica y sistemas de evaluación.

Desde esta perspectiva, ellos son los más idóneos para identificar las fortalezas y debilidades del profesorado que los forma. Los requisitos para ser informante clave de esta investigación en este grupo fueron: ser estudiante regular de la UCB, estudiar en una carrera en implementación de un diseño curricular basado en competencias.

Ser un estudiante regular para la UCB, significa estar “inscrito en una carrera y figura en los registros académicos, cursando por lo menos una asignatura por semestre y cumplir obligaciones académicas y económicas con la Universidad” (UCB, Régimen Estudiantil, 2017b, p. 3).

La forma de acceso que se tuvo a los estudiantes, fue a través de cada una de las carreras, con las que se organizaron grupos focales de estudiantes. La consigna que se dio a las carreras fue: reunir un grupo focal por cada ciclo (tres semestres): primer ciclo de primer a tercer semestre; segundo ciclo de cuarto a sexto semestre; y tercer ciclo, de séptimo a noveno semestre. Dependiendo del nivel en el que se encuentran las carreras en la FBC.

Los criterios de selección para los participantes invitados fueron: ser estudiante regular de la universidad y tener experiencia con FBC y la carrera (a partir de 3er semestre)

En función a las listas de inscripción las carreras debían invitar al azar a 15 estudiantes de cada ciclo. Esto significa que cada carrera estuvo compuesta de diferente número de grupos focales dependiendo del número de ciclos que trabajaba con EFBC. Las carreras que ingresaron antes y con avance curricular de mayores gestiones tuvieron más grupos focales y las carreras que recién ingresaron tiene menos avance curricular por lo tanto menos ciclos en competencias y menos. Teniendo en cuenta que la implementación de los diseños curriculares en cada carrera ha ido desarrollándose en forma progresiva. Como se muestra en la tabla 47, de estudiantes por carrera de la gestión 1 - 2017.

Tabla 47

Cantidad de estudiantes por carrera que está en formación basada en competencias

Carreras	Cantidad de Estudiantes en formación en competencias	Ciclos y semestres de las carreras en DCBC
Economía	206	3 (3ro a 9no)
Comunicación Social	386	3 (3ro a 9no)
Ingeniería de Sistemas	342	3 (3ro a 9no)
Ciencias Políticas	47	3 (3ro a 7mo)
Derecho	266	2 (3ro a 5to)
Psicología	191	2 (3ro a 5to)
Psicopedagogía	19	1 (3ro)
Administración de Empresas	68	1 (3ro)
Ingeniería Comercial	112	1 (3ro)
Ingeniería Industrial	64	1 (3ro)
Total estudiantes que están en DCBC	1701	

Fuente: UCB, Informe Unidad de Desarrollo Curricular, 2017a

* De las tres últimas carreras de esta tabla (Administración de Empresas, Ingeniería Comercial e Ingeniería Industrial se esperó para la aplicación de los grupos focales hasta el 2018).

Con base a esta información y al año de ingreso de cada carrera a la formación basada en competencias se hace una estimación de cuántos grupos focales ser requerían por cada carrera. En la tabla siguiente se observa la organización de grupos focales por carrera.

Tabla 48

Año de ingreso a la formación basada en competencias, número de gestiones y cantidad de grupos focales

Año de ingreso al DCBC	Carrera	Gestiones con DCBC Dos gestiones por año						Ciclos por carrera	Total grupo focal por carrera
		2012	2013	2014	2015	2016	2017/2018		
2012	Economía	2	2	2	2	2	2	3	3
	Comunicación Social	2	2	2	2	2	2	3	3
	Ingeniería de Sistemas	2	2	2	2	2	2	2	3
2014	Ciencias Políticas			2	2	2	2	2	2
2015	Derecho				2	2	2	2	2
	Psicología				2	2	2	1	2
2016	Psicopedagogía					2	2	1	1
2017	Administración de Empresas						2 (2018)	1	2
	Ingeniería Comercial						2 (2018)	1	2
	Ingeniería Industrial						2 (2018)	1	1
Total grupos focales según cantidad de semestres de la carrera DCBC y cantidad de estudiantes por carrera.									21

Fuente: Elaboración propia

Los grupos focales se hacen uno por cada ciclo, tomando en cuenta que cada ciclo abarca tres semestres. Primer ciclo son primer, segundo y tercer semestre (el grupo focal solo se realizó desde tercer semestre). Segundo ciclo son, cuarto, quinto y sexto semestre y tercer ciclo son séptimo, octavo y noveno semestre. Cada ciclo tiene un denominativo en cada carrera. Por ejemplo primer ciclo es básico, segundo ciclo y tercer ciclo especializado; en otras es inicial, intermedio o avanzado; también se encuentra inicial, profesionalización.

Los grupos focales también han tomado en cuenta la cantidad de estudiantes por carrera en la formación de este enfoque. Las carreras colaboraron en la organización de los grupos

focales recurriendo a invitarlos al azar, a cada grupo se le solicitó que fueran 15 estudiantes convocados por ciclo solicitado.

8.3.6. Titulados

Son los recientemente titulados son aquellos estudiantes que culminaron su Plan Curricular y todos los requisitos exigidos por la UCB. Además de las asignaturas correspondientes al Perfil buscado deben cumplir con las Horas de Práctica, con tres asignaturas religiosas, denominadas cristianismos, del idioma extranjero (inglés) y del idioma nativo en algunos casos. Finalmente han presentado su Trabajo Final (Tesis, Proyecto de Grado, Trabajo Dirigido, etc.) según corresponda.

Su participación se plasma en recuperar experiencias, vivencias de aprendizaje y convivencia educativa, pues son quienes han sido los principales receptores o constructores de la formación planificada por los docentes.

De los titulados se tiene cohortes que terminen su formación en los diseños curriculares basados en competencias, específicamente de tres carreras: Comunicación Social, Economía e Ingeniería de Sistemas.

Los requisitos para seleccionar a esta población son: ser titulados por la UCB hace no más de dos años y haber sido parte de una carrera en implementación de un diseño curricular basado en competencias. En tanto ya conocen el contexto laboral y sus requerimientos, pueden compararlo y valorarlo en relación a su formación y manifestar las necesidades percibidas.

La forma de acceso a este grupo es a través de la base de datos de las carreras, y se los invitó a formar parte de un grupo focal, las carreras colaboraron en esta organización e invitación, en tanto disponen de la información de contacto.

8.4. Síntesis del capítulo

- Lograr la información para esta investigación requiere de informantes clave que son los que pueden proporcionarla. Estos son: los documentos, expertos, directivos internos, directivos de carrera, docentes, estudiantes y titulados.
- La selección de estos informantes que van a ser en algunos casos revisados otros interrogados, se realiza a propósito, es decir, se selecciona a aquellos que más y mejor información puedan brindar en función a los objetivos de investigación buscados (León y Montero, 2003). A ellos se llama informante clave. Teniendo en cuenta que una informante es esta persona quien facilita información al investigador, porque conoce, comprende o actúa en un contexto determinado, es parte de la cultura y ámbito que se quiere investigar (Flick, 2014).
- La selección se realizó en función a posibles informantes que podrían aportar a la identificación de las necesidades, tomando en cuenta los tipos de necesidades que se quieren encontrar: necesidades normativas, necesidades percibidas, necesidades expresadas y necesidades comparativas.
- También, con cada informante se identifican los criterios para la selección de los mismos, casos típicos para cada fase y escenario. Los criterios fueron por experticia, por cargo y por experiencia. Con base a esos criterios se seleccionó a los posibles informantes y se los invitó a participar
 - En cuanto a directivos de carrera y docentes, la invitación estuvo dirigida solamente a aquellos que tenían carreras que están trabajando con el enfoque de formación basado en competencias.

CAPÍTULO 9

Instrumentos

En este apartado se describen, justifican y detallan los instrumentos que se utilizan en esta investigación. Los mismos se proponen y elaboran con base a categorías de análisis extractadas de la revisión documental y aporte de los expertos. En este capítulo se identifican y describen cada uno de los instrumentos, así como se menciona su diseño, construcción, aplicación y finalmente su validación.

9.1. Diseño y construcción de instrumentos

Para el diseño apropiado de los instrumentos, su selección, identificación y justificación, es necesario establecer la lógica de las fases, los informantes y el tipo de investigación. Así mismo las definiciones previas y las especificaciones que toman en cuenta los diferentes autores revisados en el marco teórico.

Con el fin de establecer la coherencia entre todos los aspectos, se han generado matrices que permiten diseñar la construcción pertinente de los instrumentos. Esta se muestra en las siguientes matrices de relación:

- 1) Relación de los instrumentos con los informantes y las necesidades
- 2) Relación de las categorías y subcategorías con los instrumentos
- 3) Criterios a tomar en cuenta en los instrumentos

9.1.1. *Relación de los instrumentos con los informantes y las necesidades*

Cada necesidad es considerada como una categoría, y cada una de ellas es extractada de manera específica de un informante, por lo que cada instrumento es seleccionado cuidadosamente. A continuación en la Tabla 49 se detalla esta relación:

Tabla 49

Relación de categorías de necesidades, fuentes e instrumentos necesidad

Tipos de necesidades como categorías	Informantes	Instrumentos
Necesidades normativas	Documentos normativos Nacionales	Fichas de sistematización
	Expertos internacionales y nacionales	Entrevista semiestructurada
	Directivos externos	Entrevista semiestructurada
	Directivos internos	Entrevista semiestructurada
Necesidades percibidas o sentidas	Directores académicos y decanos	Entrevista semiestructurada
	Directores de carrera	Entrevista semiestructurada
	Docentes	Entrevista semiestructurada
Necesidades expresadas	Estudiantes	Grupos focales
	Titulados	Grupos focales
	Docentes	Entrevista semiestructurada
Necesidades comparativas	Expertos	Grupo focal a través de un taller de toma de decisiones
	Directivos	
	Docentes	

Fuente: Elaboración propia

Cada instrumento que se aplica a un determinado informante está dirigido a encontrar un tipo de necesidad. Y como se había mencionado anteriormente también las necesidades están asociadas a las fases de la investigación. Aclarando nuevamente que las necesidades comparativas, se obtienen en la fase de reconocimiento y en la fase de toma de decisiones al analizar la brecha. Las necesidades normativas son obtenidas en la fase de reconocimiento en el análisis documental, los expertos y directivos. Las necesidades percibidas y las expresadas en la fase de diagnóstico.

9.1.2. Relación de las categorías y subcategorías con los instrumentos

Para la construcción de los instrumentos también se han identificado las categorías y subcategorías, cuyas definiciones se han derivado del marco teórico.

Desde la categoría conceptual que guía la investigación que son las necesidades de formación en el ámbito pedagógico que tienen los docentes, hasta la taxonomía que se hace de las categorías, sus definiciones y la relación con la información que se vincula a cada una de ellas, denominadas subcategorías.

Tabla 50

Categorías y sub-categorías de la Investigación

Categoría conceptual	Definición	Categorías de análisis	Definición	Subcategorías
Necesidades de Formación del Profesorado de Pre grado desde el enfoque de formación basado en competencias	Entendiendo necesidades formativas como aquellas necesidades de la organización que para satisfacerla es necesario una intervención formativa, es decir una capacitación (Ku Mota, 2013). Diferencia existente entre las competencias del trabajador y las que debería poseer (Tejada, 2009), entre lo ideal y lo real. En esta investigación son necesidades de formación en función a diseños	1. Normativas	Son establecidas por expertos de niveles teóricos deseables de satisfacción, son las necesidades del sistema o por exigencias normativas (Gairín, 1995).	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Tendencias en la educación superior del país 1.2. Políticas de formación e investigación 1.3. Consideraciones sobre los formadores en la formación basada en competencias 1.4. Perfil del profesorado universitario en el país (1.4) 1.5. Tendencias de la Universidad Católica Boliviana en la formación basada en competencias 1.6. Tendencias en la formación de formadores 1.7. Características de los formadores en diseños curriculares basados en competencias 1.8. Problemas y falencias en la formación de formadores en competencias 1.9. Aspectos a priorizar en la formación de formadores en competencias 1.10. Tecnologías a priorizar en la formación en competencias
		2. Percibidas	Percibidas o experimentadas que corresponden a la percepción de cada persona o grupo sobre determinadas carencias, son los factores psicológicos o psicosociológicos	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Planificación y organización de la formación basada en competencias 2.2. Proceso enseñanza – aprendizaje: didáctica y evaluación basada en competencias: 2.3. Características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes en la formación por competencias 2.4. Uso de tecnologías de la información y comunicación en la formación de competencias 2.5. Consideración de fortalezas y debilidades de los docentes en la formación basada en competencias

curriculares basados en competencias.		(Gairín, 1995).	<p>2.6. Percepción de necesidades de formación del profesorado en didáctica y evaluación para formar en competencias</p> <p>2.7. Modalidades y características de formación docente para la formación en competencias</p> <p>2.8. Vinculación en el aprendizaje de la teoría y la práctica</p> <p>2.9. Percepción de docentes modelo en la formación en competencias</p>
	3.Expresadas	Son las manifestadas, relacionadas con las demandas (Gairín, 1995)	<p>3.1. Planificación y organización de la formación basada en competencias: Requerimientos de formación</p> <p>3.2. Proceso enseñanza – aprendizaje: 3.2.1. Requerimientos de formación en didáctica para competencias. 3.2.2. Requerimientos de formación en evaluación basada en competencias</p> <p>3.3. Características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes en la formación por competencias.</p> <p>3.4. Uso de tecnologías de la información y comunicación en la formación de competencias: Requerimiento de formación en TIC's</p> <p>3.5. Vinculación entra la teoría, práctica y contexto laboral</p>
	4.Comparativas	Son los resultados de la comparación entre diferentes situaciones o grupos (Gairín, 1995)	<p>4.1. Tendencias en la formación de formadores</p> <p>4.2. Características de los formadores en diseños curriculares basados en competencias</p> <p>4.3. Problemas y falencias en la formación de formadores en competencias</p> <p>4.4. Aspectos a priorizar en la formación de formadores en competencias</p> <p>4.5. Tecnologías a priorizar en la formación en competencias</p>

Fuente: Elaboración propia

Con esta tabla en la que se determina el tipo de necesidades que serán tomadas en cuenta y las categorías de análisis que se investigarán y dar cuenta así de los criterios generales que cada una expresa para los resultados.

Las subcategorías con las que se trabajan son extractadas del marco teórico sobre el enfoque de formación basado en competencias y lo que se espera que desempeñe un docente a nivel pedagógico.

9.1.3. Criterios a tomar en cuenta en los instrumentos

En las dos categorías de análisis, necesidades percibidas y necesidades expresadas, que se identifican desde los docentes, estudiantes y titulados con los instrumentos y estrategias como: grupos focales y entrevistas, existen criterios de análisis comunes, que permitan combinar y cruzar la información encontrada.

Estas categorías de análisis (necesidades percibidas y necesidades expresadas) coinciden en subcategorías como: planificación, proceso enseñanza – aprendizaje, interacción y comunicación, uso de tecnologías de la información y comunicación y vinculación del aprendizaje con el contexto profesional y social. Estas en particular se han recogido de los autores revisados en temáticas relacionadas a: desempeño docente, funciones docentes y rol docente en la formación profesional basada en competencias. En la tabla 58 se muestra una tabla que detalla las subcategorías, articuladas con el quehacer del profesorado en el marco del desempeño pedagógico de esta formación.

Tabla 51

Subcategorías que tienen en común las categorías de análisis: necesidades percibidas y necesidades expresadas

Subcategorías	Definición Operacional	En el enfoque basado en competencias
Planificación	Planificar es convertir una idea o propósito en un proyecto de acción (Zabalza, 2003). Implica hacer un plan o proyecto para lograr o	La derivación de las competencias generales y específicas del proyecto curricular y perfil, y su descomposición en unidades más simples a efectos de enseñanza

	<p>aumentar la probabilidad de que los estudiantes adquieran las competencias previstas en un proyecto formativo. Implica la expresión de la competencia o intencionalidad, las estrategias que se van a seguir para lograr las metas planteadas, los recursos que se utilizarán, la evaluación que permitirá regular el proceso y verificar el logro de los resultados (Yañiz, 2006).</p>	<p>aprendizaje y evaluación. La selección y asociación de cada subcompetencia con los desempeños y los conocimientos necesarios (Álvarez y Escudero, 2008). Saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales. La organización de actividades de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias didácticas vinculadas a la acción y el diseño de procedimientos coherentes, pertinentes y auténticos de evaluación de las competencias (Ibarra, Rodríguez-Gomez y Gomez-Ruiz, 2010).</p>
<p>Proceso enseñanza – aprendizaje</p>	<p>Hace referencia a un conjunto de acciones que se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar los propósitos de aprendizaje. Todo lo que se hace tiene un sentido dado por la orientación de las estrategias y recursos que sistemáticamente se aplican de manera flexible, ajustada y reflexionada sobre el proceso formativo. Este proceso toma en cuenta contenidos, métodos y concepción que se tiene de los estudiantes y sus experiencias (Tobón, 2010). Está compuesta por la didáctica y la evaluación.</p>	<p>Las acciones son didácticas y de evaluación. La didáctica para la formación de competencias implica el uso de estrategias de forma interactiva ya activa, desde una perspectiva experiencial hasta dominar los desempeños que se realizan en la profesión y a resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender. El docente gestiona escenarios en donde el estudiante se encuentre en la posibilidad de dominar los saberes y transferirlos para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (Conde y Pozuelos, 2007). Desde acciones individuales hasta el aprendizaje cooperativo. Implica desde esta perspectiva constructiva sociocultural y situada en tres elementos: definición de actividades y prácticas laborales concretas, definición de indicadores o criterios de valoración del desempeño eficaz en esas actividades y precisión de los recursos internos y externos de movilización (Fernández y Gijón, 2012).</p> <p>La evaluación de la competencia proporcionar oportunidades de aprendizaje ligadas a estas</p>

		acciones y criterios extraídos del contexto laboral. (Fernández y Gijón, 2012).
Interacción y comunicación	Generación de un ambiente de aprendizaje positivo en el que se dan una serie de relaciones sociales, teñidas de afectividad y que contribuyen al aprendizaje. Se propicia una comunicación entre el profesorado y los estudiantes espontáneos y horizontales, existiendo discriminación positiva hacia los estudiantes (Herrero, 2012) de tal forma que se buscan recursos de acompañamiento al proceso formativo (Tejada, 2009). Hace al rol que cumple el docente en la interacción formativa.	El profesor es un mediador, un guía, un facilitador del aprendizaje. La mediación permite la reflexión para relacionar las experiencias de la clase como lecturas, explicaciones, actividades con las tareas profesionales. Se organizan espacios para que se intercambien experiencias entre el docente y los estudiantes y también entre estudiantes.
Uso de tecnologías de la información y comunicación	Consiste en incorporar el aporte de las TIC para poner en marcha nuevas estrategias de aprendizaje que sumen valor a la práctica educativa cotidiana. Explorar las posibilidades de las TIC para provocar cambios en las prácticas que permitan mayor y mejor apropiación de contenidos por parte de estudiantes, a la vez que aporten al desarrollo de nuevas capacidades que les permitan a los mismos situarse a la altura de los nuevos desafíos (Vera, Torres y Martínez, 2014 p. 145).	En las competencias las TIC's proporcionan a los estudiantes acceso a los contenidos para desarrollar dichas competencias. Los estudiantes son capaces de demostrar su comprensión en condiciones más personales y auténticas y se transforman en herramientas que generan espacios de comunicación idóneos para el desarrollo de competencias genéricas y digitales. Además de actitudes favorables y prácticas para la alfabetización tecnológica crítica, colaborativa y creativa; y la socialización (Pérez Tornero, 2008; Esteve, 2016).
Vinculación del aprendizaje con el contexto profesional y social	Desde Coll (2010), se entiende esta vinculación desde una la visión de un conocimiento práctico que se construye y dice: el conocimiento teórico puede ejercer una influencia sobre el conocimiento práctico en la medida en que ambos coinciden en su función mediadora de la práctica; y recíprocamente, el conocimiento práctico puede influir en el	Se trata de generar la participación del estudiante desde prácticas auténticas, situadas contextuales y socio-culturales en los que se tenga que movilizar recursos internos y externos, personales, profesionales y sociales construir las estructuras de conocimiento nuevas a partir de las anteriores. Son prácticas socioculturales en las que las fronteras entre

	conocimiento teórico en la medida en que se da también esta coincidencia.	currículo formal, informal y no formal se desdibujan para integrarse en el aprendizaje (Fernández, Cruz y Gijón, 2012; Tejada y Ruiz, 2016).
--	---	--

Fuente: Elaboración propia

Son estas subcategorías que son evaluadas en docentes, estudiantes y titulados y muestran el accionar principal del profesorado, tales como la planificación, proceso enseñanza-aprendizaje, con todas las herramientas requeridas como estrategias didácticas y uso de tecnologías, así como la interacción que maneja con los estudiantes. Estos aspectos son derivados del marco teórico desarrollado anteriormente. Por ello, a continuación se especifican cuáles serán los indicadores que muestren su emergencia, esto constituirá la base del análisis e interpretación.

En la tabla 52 se identifican las especificaciones asociados a cada subcategoría, que serán la base de la construcción de los instrumentos.

Tabla 52

Subcategorías comunes de las categorías necesidades percibidas y necesidades expresadas y sus especificaciones

Subcategorías	Especificaciones
Planificación de la formación basada en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de propósitos formativos basados en competencias • Competencias son una función o requerimiento profesional • Diseño de los contenidos en función a saberes: procedimental, conceptual y actitudinal • Didáctica vinculada a situaciones auténticas • Evaluación auténtica y con diferentes modalidades • Recursos tecnológicos planificados en función a las características de la competencia
Proceso enseñanza – aprendizaje en competencias: didáctica y evaluación de competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de enseñanza • Diseño de experiencias reales de aprendizaje • Generación de procesos de reflexión • Pedagogía de apoyo al aprendizaje: Diseño de acciones ante problemas de aprendizaje • Toma en cuenta experiencias de estudiantes • Aplicación variada de las intervenciones didácticas • Aplicación y comunicación del sistema de evaluación
Interacción y comunicación con el profesor y	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los intereses de los estudiantes • Conoce las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes • Buscas mecanismos diversos de comunicación

entre estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación positiva generando valoración en el estudiante
Uso de tecnologías de la información y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Toma en cuenta tecnología para presentar contenido • Aplica tecnología para apoyar el aprendizaje • Aplica tecnología para facilitar la interacción • Aplica tecnología para apoyar la evaluación
Vinculación en el aprendizaje entre teoría y práctica y con el contexto laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas dentro y fuera del aula son coherentes con la competencia • Actividades asociadas a procesos y procedimientos de la acción profesional

Fuente: Elaboración propia

Con estas especificaciones se podrán considerar la construcción de los instrumentos y sus características, así como la recogida de la información y su análisis.

9.2. Descripción de Instrumentos

El diagnóstico de necesidades es un estudio sistemático de un problema o realidad, que se realiza incorporando informaciones y opiniones de diversas fuentes e instrumentos. Para este diagnóstico se ha elegido trabajar con dos orientaciones teórico-metodológicas: la primera el modelo de diagnóstico de necesidades que toma en cuenta tres momentos: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones (Perez-Campanero, 1991) y la segunda la teoría de las necesidades que considera necesidades normativas, percibidas, expresadas y comparativas (Bradshaw 1972).

Respecto a la forma de recabar la información requerida para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de la investigación se consideran instrumentos que permitan la profundización de profundizar las categorías, subcategorías y sus criterios de análisis. Son instrumentos de profundidad de información, de recolección de percepciones y posiciones subjetivas respecto a las acciones desarrolladas para la formación basada en competencias.

Los instrumentos fueron seleccionados para cada fase de investigación, para cada categoría y sub-categoría, tomando en cuenta las características de la investigación cualitativa. Estos instrumentos son:

- Fichas para el análisis documental
- Entrevistas semiestructuradas
- Grupos focales

Cada instrumento es descrito en función al orden de aparición y cada y fase de estudio en la investigación, según la tabla anterior. Se toma en cuenta de cada uno su justificación, definición, objetivos y alcance, indicadores y construcción su validación y el instrumento en su forma final.

Tabla 53
Relación de la fase de investigación y el instrumento

Fase	Instrumento
Reconocimiento	Análisis Documental
	Entrevista semiestructurada experto
	Entrevista semiestructurada directivo
Diagnóstico	Entrevista semiestructurada docente
	Grupos focales estudiantes
	Grupos focales titulados
Toma de Decisiones	Discusión en el Taller de Toma de decisiones y Registros de contenidos

Fuente: Elaboración propia

9.2.1. Análisis Documental

9.2.1.1. Definición y descripción.

Para Ander-Egg (1995), la recopilación documental como técnica de investigación es un instrumento de investigación social que busca información en documentos o textos escritos y también no escritos, pero que se pueden utilizar en función a los objetivos de investigación.

No existe una guía de recopilación que oriente sobre los documentos que son importantes y los que no lo son. Todo depende de la pericia y habilidad del

investigador para buscar la información necesaria, teniendo en cuenta además que un documento lleva a otro.

Los autores Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2013), presentan una metodología para la revisión y análisis documental, que consiste en cuatro partes o secciones que dan respuesta a interrogantes específicas:

1. ¿Cuál es el contexto del proyecto?, en esta parte se trata de describir el contexto en el que se circunscribe el proyecto.
2. ¿Cuáles fueron los referentes conceptuales y procedimentales? Los instrumentos y soporte que se utilizarán para la revisión y análisis documental.
3. ¿Cómo se estructuró el proceso de revisión análisis documental? Se especifican las fases de la investigación y etapas particulares.
4. ¿Qué se concluye? Referido a reflexiones de los documentos revisados y de la experiencia investigativa.

Se debe tomar en cuenta una muestra de documentos representativos, la forma de registro de los mismos y la forma en la que se analizarán. Se realiza la consulta en base a una categorización de fuentes de información relacionadas con el tema de investigación. En este encuentro con los documentos se trata de analizar la información obteniendo información que permita comprender y construir aspectos que son relevantes para el tema de investigación y sus componentes (Barbosa, Barbosa, Rodríguez, 2013).

Existe una tipología de documentos (Ander-Egg, 1995), que se comprenden según la forma en la que se presentan estos documentos:

- Documentos escritos. Entre los documentos escritos se tienen fuentes históricas, otros son los informes y estudios, las memorias y anuarios, los documentos oficiales, los archivos oficiales brindan información crucial para la investigación aunque su acceso es restringido, archivos privados, documentos personales y prensa.

- Documentos numéricos o estadísticos, los países e instituciones así como los organismos internacionales generan información que recopilan y cuantifican en relación a varias temáticas y categorías que son útiles para tomar decisiones o desarrollar ciertas funciones y son útiles para los fines investigativos.
- Documentos cartográficos relacionados con mapas de la amplitud territorial que se requiera investigar.
- Documentos de imagen y sonido tales como elementos iconográficos, fotografía, cine y documentación oral son interesantes como registros que realizaron otras personas con ciertos motivos.
- Documentos objeto, son aquellos desarrollados para estudiar un aspecto de la realidad, es decir están fabricados, contruidos por las personas.

Otra clasificación se refiere al tipo de acceso a la información: primarias cuando son de primera mano y por lo tanto originales; y las fuentes secundarias cuando se trata de datos ya publicados o que sin haber sido publicados fueron recopilados originalmente por otros (Ander-Egg, 1995; Del Rincón, La Torre y Arnal, 1996; Gómez y Roquet, 2001). Para la investigación se busca que los datos sean de fuente primaria, debido a que son más confiables y ofrecen garantía a diferencia de la secundaria que es susceptible de haber sido descontextualizada, distorsionada por prejuicios e inclusive olvidos, de esta manera se trata de buscar documentos que sean primarios.

Al encontrar y seleccionar documentos relevantes para la investigación es necesario que el investigador se cuestione sobre la autenticidad, validez y significación de los mismos. Para ello, se requiere que el investigador utilice la información que encuentre de una manera crítica y rigurosa, además de buscar triangular la información y sus fuentes.

9.2.1.2. Justificación.

El análisis documental se constituye en una de las fases iniciales de esta investigación, con ella se busca en revisión de documentos, archivos, entre otros

para conocer el estado de la cuestión. Se obtuvo información que posteriormente se valida y triangula con otros instrumentos.

La revisión bibliográfica y de documentos constituye uno de los principales pilares en lo que se sustenta la investigación educativa. Además de la elaboración de marco teórico, en un estudio de caso permite recoger las características del contexto en el que se inscribe la institución que se aborda.

Para realizar este estudio de documentos se sugiere proponer objetivos y algunas preguntas que guíen la búsqueda de los documentos y dentro de ellos la información que se precisa encontrar (Gómez y Roquet, 2001).

En la investigación cuantitativa, la revisión documental se realiza previamente a para la elaboración del planteamiento del problema y del marco teórico y también al final para la discusión de resultados. Desde la investigación cualitativa, la revisión documental es más versátil y variada (Gómez y Roquet, 2001), se la utiliza de manera que retroalimente las acciones seguidas tanto en el contexto histórico, actual, familiarizarse con el escenario de investigación, estudiar a profundidad un caso.

9.2.1.3. Objetivos y alcance.

En esta investigación se desarrolla una de las fases de la investigación a partir de la recopilación y análisis de documentos, con el objetivo de: Identificar el contexto general y académico internacional, normativo e institucional desde la documentación existente del perfil del docente universitario.

Los documentos que se buscaron fueron de tipo escrito como: leyes, reglamentos, instructivos, manuales u orientativos, planes de desarrollo, actas, circulares; y numéricos y estadísticos como informes, matrices de control y seguimiento e informes estadísticos. Se buscó además que los documentos sean primarios, para que tengan mayor credibilidad y validez. Sobre un mismo tópico se indagó información de diversas fuentes para poder corroborar la información encontrada.

Se recuerda desde la caracterización que se hace del estudio de caso, en un apartado anterior, que se hacía referencia a investigar el contexto externo y el contexto interno del caso escogido. Desde esta perspectiva fue necesario seleccionar unas preguntas guías con sus respectivos objetivos y una muestra de documentos que recopilen información y datos de ambos contextos.

9.2.1.4. Variables e Indicadores.

La construcción de este instrumento ha seguido la recomendación de los expertos quienes identifican los elementos clave que debe considerar el instrumento y en función a cuál es su objeto en esta investigación se han delineado estas preguntas.

Tabla 54

Preguntas y objetivos guías de recopilación y análisis documental

Nº	Preguntas orientadoras y guía para la recopilación documental	Objetivos orientadores y guía para el análisis documental
1	¿Cuáles son los aspectos reguladores del contexto en el que está la universidad?	Conocer e identificar los elementos que caracterizan al contexto externo y al contexto interno de la universidad de estudio.
2	¿Cuáles son y qué dicen los marcos legales a nivel internacional, nacional e institucional en relación al enfoque de formación profesional y en la formación del profesorado?	Determinar marcos legales internacionales, nacionales e institucionales que rigen el actuar de la universidad en relación al enfoque de formación profesional y en la formación del profesorado.
3	¿Existe un perfil para el profesorado universitario en la región, país e institución?	Identificar el perfil del profesorado universitario en la región, país e institución.

	¿Qué dice?	
4	¿Cuáles son los planes y proyecciones institucionales en torno al quehacer del profesorado?	Reconocer desde los documentos planes, proyecciones institucionales en torno al quehacer del profesorado.
5	¿Existen documentos institucionales que mencionen o sistematicen las fortalezas y limitaciones del profesorado?	Identificar la existencia de documentos y resultados institucionales referidos a las fortalezas y limitaciones del profesorado.

Fuente: Elaboración propia

Desde estas orientaciones se tomaron decisiones sobre los documentos que se incluirían en la revisión, con criterios de: documentos relacionados con las características o formación del profesorado universitario, que tengan un tiempo de vigencia no mayor a diez años, debido a la constante actualización y cambios en el campo educativo en el mundo y en los países latinoamericanos y en Bolivia, los cambios de leyes y formas de regulación educativa. La valoración de los documentos fue una tarea constante que buscó su pertinencia y relevancia de información (Viveros, 2011). Se siguió la sugerencia de Sánchez (2009), de leer las líneas, entre líneas y más allá de las líneas.

Para todo ello se elaboraron directrices que orienten la búsqueda de documentos pertinentes y relevantes:

Tabla 55

Directrices que orientan la búsqueda y análisis de documentos e información

Contexto	Información – Documentos que se busca en relación a la Universidad en la que se investiga
Contexto externo	A.1 Normas y leyes constitucionales que la rigen a la Universidad

	<p>A.2 Planes de desarrollo educativo universitario que la orientan</p> <p>A.3 Perfiles del docente universitario a nivel internacional y nacional</p> <p>A.4 Perfil Docente desde lineamientos de la Confederación de Universidades del Sistema Boliviano (CEUB)</p>
Contexto interno	<p>B.1 Antecedentes históricos y de evolución de la UCB</p> <p>B.2 Estructura y organización de la UCB</p> <p>B.3 Modelo académico para la formación profesional y formación para competencias de la UCB</p> <p>B.4 Características de los proyectos de formación basada en competencias</p> <p>B.5 Características del docente y su desarrollo</p> <p>B.6 Perfil Docente desde la Universidad Católica Boliviana San Pablo</p> <p>B.7 Evaluación docente</p>

Fuente: Elaboración propia

Desde este planteamiento el análisis documental de esta investigación se sistematizó a través de fichas. Las fichas o fichaje son una técnica utilizada por investigadores para recolectar y sistematizar información. Cada ficha se organiza de manera diferente en función a los diferentes tipos que existen. Los tipos de fichas son según su uso: de resumen, de síntesis, de citas o textual y de información personal. O también se clasifican en fichas bibliográficas y fichas de contenido. Las fichas bibliográficas son las que recogen la descripción bibliográficas de los documentos consultados y las de contenido, las que desarrollan el contenido del documento (Tenorio, 1998; Pick, 1994).

Las fichas utilizadas tenían como elementos principales: Tipo de documento, fecha de elaboración, origen del documento, nombre de la institución o autor(es), título del documento, tópico o capítulo, temática, contenido. Estos datos permitirán sistematizar información para lograr los objetivos propuestos con este instrumento y sobretodo lograr el primer objetivo específico de esa investigación que es “Reconocer el contexto de actuación y el perfil docente requerido para la formación profesional que se desarrolla con diseños curriculares en el enfoque basado en competencias de la UCB”.

El análisis documental consiste en tres etapas identificación, extracción y representación de la información, en forma de contenido, para realizar un análisis de ese contenido, llamado tratamiento (Guimarães, De Moraes, y Guarido, 2007).

9.2.1.5. Forma de Aplicación.

Para aplicar un análisis documental se pueden utilizar métodos que ayuden a recopilar la información como las fichas, para condensar o representar su contenido, de tal manera de materializar la información y contenido. Una vez recopilado la información, ésta se sistematiza a través de una hermenéutica analítico-sintética, y finalmente se analiza e contenido temático de los documentos y sus síntesis (Guimarães, De Moraes, & Guarido, 2007).

Con base a estas directrices, las fases de trabajo con este instrumento son: selección del material en función a los propósitos, recopilación y síntesis de la información relevante, sistematización de manera breve, condensada y precisa para posteriormente realizar la difusión y análisis del contenido.

Todo este procedimiento será realizado a través de fichas que sintetizan y representan la información buscada.

Tabla 56
Modelo de fichas utilizado

Ficha de análisis documental N°	
Título del Documento	
Autor	
Año de publicación	
Palabras clave	
Ubicación	
Descripción del aporte seleccionado a la investigación	

Fuente: Elaboración propia

9.2.2. Entrevistas semiestructuradas

La entrevista es una estrategia de investigación cualitativa clave a lo largo de la historia (Kvale, 2011) de exploración de opiniones, percepciones e información a profundidad. En esta investigación se utiliza esta estrategia con tres tipos de informantes: directivos, docentes y expertos. Y con cada uno indicadores y variables distintas que se describen en este apartado.

9.2.2.1. Definición y características.

La entrevista es una técnica para la obtención de información oral y de forma personal. Con el fin de recuperar acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, actitudes, opiniones, valores en relación con el objeto de investigación (Bisquerra, 2004).

Para desarrollar una entrevista en una investigación se tiene que articular una conversación que tiene que tener una estructura básica y un propósito determinado que permite la construcción de conocimiento (Kvale, 2011).

Existen modalidades de entrevista, una de las más consideradas es la clasificación en: estructurada, semiestructurada y no estructurada (Bisquerra, 2004; Hernández, et al.,

2014). En función a los objetivos de la investigación, la cantidad de participantes, el tipo de información que se busca se elegirá una de mayor o menor profundidad.

9.2.2.2. Justificación.

Se decide en esta investigación tomar en cuenta la técnica de las entrevistas porque se requiere la exploración desde diferentes perspectivas y lugares de la comprensión no solo del enfoque de competencias sino principalmente del papel del profesorado en este enfoque.

Proporcionarán un acceso al espacio de vivencia que han tenido los informantes (directivos, docentes y expertos) desde sus diferentes contextos unos como conocedores de la temática, otros como los que perciben las ventajas y dificultades del enfoque y el papel de los profesores en él y finalmente del que vive día a día con la formación basada en competencias y los resultados que observa (Flick, 2017).

La entrevista se considera idónea para esta investigación en tanto permite llegar a conocer estas realidades múltiples (Kvale, 2011).

Ventajas de la entrevista para esta investigación según Bisquerra (2004):

- Busca comprender más que explicar.
- Busca maximizar el significado de conocimientos experiencias y vivencias.
- Adopta el formato de alcanzar la subjetividad sincera.
- Obtiene respuestas emocionales.
- Se elige la entrevista semiestructurada porque parte de una guía y ciertas categorías de análisis previas, sin cerrar ni limitar la experiencia.

9.2.2.3. Objetivos y alcance.

Esta entrevista recolecta datos de los participantes a través de un conjunto de preguntas formuladas en un orden específico. El diseño de esta entrevista está basado en la redacción de preguntas abiertas, además el investigador prepara preguntas de seguimiento y sondeo para explorar con mayor profundidad (Mayan, 2001).

Para la entrevista se desarrolla un “cuestionario semiestructurado” que es utilizado en el contacto con los directivos, expertos y profesores específicamente en la segunda fase de la investigación.

Tiene el objetivo de: Identificar los conocimientos, experiencias y percepción de los expertos, directivos y docentes respecto a las necesidades de los formadores universitarios en el marco de la formación basada en competencias.

9.2.2.4. Variables y construcción: Indicadores y reactivos.

La construcción de las guías de entrevista se la ha realizado desde las categorías de análisis recuperadas del marco teórico. Y se han ordenado en sub-categorías e indicadores.

Y son distintas según los propósitos y al informante a los que se dirigen. Esto puede ser sistematizado en la siguiente tabla.

Tabla 57

Instrumento entrevista, subcategorías e indicadores

Entrevista	Subcategorías	Indicadores – reactivos
Entrevista a directivos externos	1.1. Tendencias de la Universidad Boliviana	Desde el punto de vista académico, ¿Cuál es la tendencia de la universidad en la formación profesional?
	1.2. Políticas de formación e investigación	¿Qué se espera de los docentes, desde las políticas de formación e investigación? Para lograr esto ¿Qué características deben tener los docentes? ¿Cuál el perfil requerido?
	1.3. Consideraciones sobre los formadores	Desde su percepción ¿Cuáles son los requisitos para que un profesor forme parte del cuerpo docente de la universidad boliviana? ¿Qué acciones pedagógicas requiere: a nivel de la didáctica y la evaluación? ¿Qué características personales requiere a nivel ético y de relacionamiento?
Entrevista a directivos internos: Directores académicos	1.1. Tendencias de la Universidad Católica Boliviana	Desde el punto de vista académico, ¿Cuál es la tendencia de la universidad en la formación profesional que ofrece la universidad?
	1.1.1 Proyectos académicos de la universidad	¿Cuáles son los proyectos académicos que busca la universidad? ¿cómo se construyen los proyectos académicos y perfiles?
	1.2. Políticas de formación	¿Qué se espera de los docentes, desde las

		e Investigación	políticas de formación e investigación? Para lograr esto ¿Qué características deben tener los docentes? ¿Cuál el perfil requerido?
		1.3. Consideraciones sobre los formadores	Desde su percepción ¿Cuáles son los requisitos para que un profesor forme parte del cuerpo docente de esta universidad? ¿Qué competencias pedagógicas requiere: a nivel de la didáctica y la evaluación? ¿Qué competencias personales requiere a nivel ético y de relacionamiento? Según este perfil, ¿Qué otras competencias y funciones se esperan que realice?
Entrevista directivos internos: Decanos directores carrera	a y	- 2.5 Percepción de las fortalezas del profesorado 2.5 Percepción de las debilidades del profesorado	¿Cómo considera que sus docentes desempeñan la formación desde el enfoque basado en competencias? Desde su experiencia y vivencia ¿Cuáles sus fortalezas y cuáles sus debilidades?
		- 2.6 Sugerencias para los formadores: Percepción de la formación de sus profesores en didáctica y evaluación	¿En qué aspectos considera que los docentes se deben formar? ¿Cómo están desempeñado la didáctica para formar en competencias, que fortalezas y dificultades existen? ¿Qué métodos o estrategias didácticas considera que deberían manejar para formar en el enfoque basado en competencias? ¿Cómo están desempeñado la evaluación, que fortalezas y dificultades existen? ¿Qué aspectos de la evaluación para evaluar competencias considera que deberían manejar los docentes?
		- 2.7 Modalidades y características de formación docente para la formación en competencias	¿qué características debería tener una adecuada formación para los docentes de esta universidad para formar en competencias?
Entrevista profesores	a	- 3.1 Planificación de la formación en competencias	¿Cómo planifica y diseña la formación de las competencias antes de empezar el semestre?
		- 3.2. Proceso enseñanza – aprendizaje de competencias: características de la didáctica utilizada	¿Cuáles serían situaciones de enseñanza exitosas que ha tenido en la formación de competencias profesionales en la universidad? ¿Cuáles son las dificultades que usted encuentra en sus funciones y desempeño como formador de competencias profesionales? ¿Qué tipo de quejas o reclamos son los que más recibe de parte de los estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que más utiliza en su práctica docente?
		- 3.2 Proceso enseñanza – aprendizaje de	¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza en su práctica docente?

	competencias: características de la evaluación utilizadas	-
	3.3 Características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes en la formación por competencias	¿Qué tipo de ayudas ha tenido que brindar últimamente a sus estudiantes para formar competencias? ¿Y cómo lo ha hecho? ¿Qué tipo de problemas son los que más tienen los estudiantes en la generación de competencias? ¿Qué formas o mecanismos de comunicación genera en la interacción pedagógica con sus estudiantes? ¿Cómo considera que debe ser la relación docente – estudiante? ¿Cómo usted se da cuenta de que sus estudiantes están aprendiendo?
	- 3.4 Uso de tecnologías de la información y comunicación en el proceso de formación	¿Cuáles son las tecnologías de información que más utiliza en su práctica docente? ¿Para qué y cómo las utiliza?
	- 3.5 Vinculación en el aprendizaje de la teoría y la práctica	-
Entrevista a expertos	4.1. Tendencias del desarrollo en la formación de formadores	¿Cuál es la tendencia de la formación de formadores en contextos universitarios?
	4.2. Características de los formadores en diseños curriculares basados en competencias	¿Cuáles son las funciones de un docente en la formación profesional? ¿Cuáles son las funciones de un docente en la formación profesional en el marco de diseños curriculares basados en competencias?
	4.3. Problemas y falencias en la formación de formadores	¿Cuáles son los problemas y falencias de los docentes universitarios en el marco de la formación basada en competencias?
	4.4. Aspectos a priorizar en la formación de formadores	¿Qué aspectos se deben desarrollar en la actualidad en la formación de formadores profesionales?
	4.5. Tecnologías a priorizar en la formación	¿Cuáles las tecnologías a priorizar en la formación de formadores?

Fuente: Elaboración propia

9.2.2.5. Forma de aplicación.

La aplicación de estas entrevistas inicia de la determinación de los objetivos con cada informante, los aspectos que se tratarán, su construcción y validación.

Posteriormente la identificación del perfil de las personas que serán entrevistadas, el formular las preguntas y secuenciarlas sin que signifique que la guía de preguntas no limite o cierre el campo de opinión o conversación. Finalmente preparar el lugar donde se realiza la entrevista (Bisquerra, 2004).

Tabla 58

Objetivo y alcance de la entrevista con cada informante

Informante	Objetivo de la entrevista	Lugar
Directivos	Identificar tendencias, normas, políticas, conocimientos y experiencias	En sus oficinas de trabajo
Profesores	Identificar experiencias, vivencias, aciertos y dificultades de la formación que ellos brindan desde el DCBC	En un espacio de reunión o sala de docentes
Expertos	Identificar tendencias, capacidades y conocimientos en la formación del profesorado	En sus oficinas de trabajo o vía virtual

Fuente: Elaboración propia

La aplicación se realiza previo contacto con el informante, a quien se le solicita la entrevista y se le mencionan los objetivos. Se agenda una cita y se le envía el documento de declaración de consentimiento informado.

El consentimiento informado es una herramienta de mediación entre los intereses del investigador y los individuos incluidos en la investigación. Con ellos se ejercitan los principios éticos de consentimiento libre y esclarecido para garantizar el respeto a los involucrados (Cañete, Guilhem y Brito, 2012).

En la cita acordada se esclarece a los entrevistados las formas en las que se aplicará la investigación: duración de una hora aproximadamente, las respuestas son espontáneas sin existir respuestas correctas, la confidencialidad, el consentimiento de la grabación de las mismas y la toma de notas.

Se inicia el momento de recogida de datos utilizando los guiones de entrevistas elaborados. Y se cierra cuando se han agotado el proceso de las mismas con un agradecimiento a su colaboración y el espacio prestado.

Las entrevistas acaban cuando se ha finalizado todo el proceso de recogida de información no solo de una persona sino del conjunto de personas planificadas y se ha saturado la información y los casos (Kvale, 2011).

9.2.3. Grupos focales

Los grupos focales buscan identificar las construcciones grupales sobre un fenómeno, realidad o experiencia. Esta construcción se la realiza desde un contexto socio-cultural. (Aignerren, 2006). Por eso su importancia en esta investigación de poder profundizar y e identificar las necesidades de formación docente.

9.2.3.1. Definición y características.

La técnica de los grupos focales se enmarca dentro de la investigación socio-cualitativa. Se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que no buscan informar sobre la extensión de los fenómenos (cantidad de fenómenos), sino más bien interpretarlos en profundidad y detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas (Aignerren, 2006)

Los grupos focales constituyen una técnica cualitativa de recolección de información basada en la conversación e interacción de cada uno de sus miembros (Bonilla-Jimenez y Escóbar, 2017). Se busca que en la interacción surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias de los participantes desde la múltiple mirada de los participantes y sus procesos emocionales produciéndose una dinámica social (Bonilla-Jimenez y Escóbar, 2017; Gibb, 1997). Es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas previamente según el objeto del estudio (Aignerren, 2006).

Se lo recomienda utilizar para diferentes propósitos: cuando el conocimiento de un tema es inadecuado, el tema de investigación es complicado y requiere nuevos métodos, o requiere amplias variables, los resultados de encuesta son ambiguos, se necesitan ideas publicitarias o de posicionamiento, descubrir percepciones de las personas sobre un comportamiento, desarrollar otros instrumentos, o identificar necesidades personales o comunitarias (Beck, 2004).

Para su aplicación se sugieren pasos que van desde fijar los objetivos, verificar si es coherente con el diseño de la investigación, considerar el cronograma, seleccionar los participantes y el moderador, preparación de las preguntas estímulo, la logística y el lugar, el cuidado del desarrollo y en análisis de la sesión (Bonilla-Jimenez y Escóbar, 2017). Al inicio aclarar a los participantes el propósito, duración, logística, normas, ética y forma de registrar la conversación (Aigner, 2006).

En estos pasos los autores recomiendan como máximo 12 participantes, de 5 a 6 preguntas fáciles de entender para todos, se recomienda dos moderadores para cotejar las anotaciones, ubicación en círculo o en U para poder mirar claramente a todos los participantes.

Entre las ventajas encontradas en los grupos focales es que no discriminan a las personas que no saben leer o escribir, motivan a los que no les gustan las entrevistas o pueden dar opiniones entre otras personas, sacan a la luz los valores. Por otro lado presentan información en poco tiempo y con poco costo, así como riqueza y profundidad de información con el moderador adecuado quien siendo flexible y hábil puede lograr discusiones y datos no esperados, incluso difícilmente obtenidos desde otras técnicas, el acceso a las experiencias de los participantes (Bonilla-Jimenez y Escóbar, 2017; Gibb, 1997).

Entre las desventajas se cita que no se pueden generalizar sus resultados, por el número de participantes pequeño. Otra desventaja puede residir en el moderador que si no tiene el manejo y control de la técnica, puede desmotivar a la participación o desviar demasiado el tema objeto de la conversación, así como manejar las diferencias entre las personas dentro del grupo (Aigner, 2006).

Los grupos focales se utilizan para: conocer conductas y actitudes sociales, lo que ayuda a relevar información sobre una temática; obtener mayor cantidad y variedad de respuestas que pueden enriquecer la información respecto de un tema; enfocar mejor una investigación o ubicar más fácilmente un producto; obtener ideas para desarrollar estudios ulteriores.

9.2.3.2. Justificación.

Se hace necesario el análisis de la dinámica de la discusión de un grupo para obtener pistas como cómo perciben los participantes la problemática objeto de estudio (Flick, 2017).

De esta manera se considera la utilización de los grupos focales en esta investigación para que reúne a los informantes (estudiantes y titulados) de diferentes carreras con el fin de que conversen al mismo tiempo sobre sus percepciones y opiniones con relación a la formación y características de ella que le brindan los docentes.

Se busca profundizar y recrear el alcance de sus experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como lo que perciben hacen sus docentes para alcanzar las competencias.

Se utiliza esta técnica con dos grupos: con los estudiantes en proceso de formación y con los titulados que ya terminaron su formación. En ambos casos los estudiantes conocen la realidad del tema objeto de investigación y podrán ser capaces de narrar su vivencia en torno a la planificación de las asignaturas, la explicitación de los logros de aprendizaje, el logro de la competencia, los recursos y técnicas para su consolidación y evaluación, la retroalimentación en el proceso y el uso de recursos TIC's.

9.2.3.3. Objetivos y alcance.

Los grupos focales se utilizan para: conocer conductas y actitudes sociales, lo que ayuda a relevar información sobre una temática; obtener mayor cantidad y variedad de respuestas que pueden enriquecer la información respecto de un tema; enfocar mejor

una investigación o ubicar más fácilmente un producto; obtener ideas para desarrollar estudios ulteriores.

El objeto en esta investigación es: Reconocer las percepciones de las fortalezas y debilidades que reciben o recibieron los usuarios (estudiantes y titulados) respecto a de su formación y sus formadores.

9.2.3.4. Construcción: Indicadores y reactivos.

Para la construcción de la guía de preguntas y temas que se abordan en el grupo focal, se recurrió al marco teórico sobre qué y cómo perciben los usuarios su formación. Y qué pueden opinar sobre el rol de los docentes en ello.

Tabla 59

Subcategorías y posibles preguntas a los grupos focales

Grupos Focales	Subcategorías	Posibles preguntas
Grupos focales a estudiantes	- Planificación de la formación basada en competencias (2.1)	¿Qué significa para ustedes que la carrera esté planificada en competencias? ¿Cuál su opinión en relación a la planificación que hacen los profesores de las asignaturas?
	- Proceso enseñanza – aprendizaje en competencias (2.2): Características de la didáctica y evaluación utilizadas (2.2.1)	¿Consideran que las estrategias y que tienen los profesores están en relación con los contenidos y las competencias de las asignaturas? ¿Cómo enseñan los profesores? ¿Qué acciones que aplicaron los docentes fueron las que más te ayudaron a aprender? ¿Qué estrategias de evaluación aplican los profesores? ¿Estas estrategias de evaluación están en relación a los contenidos y competencia de las asignaturas?
	- Características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes (2.3)	¿Cómo brindan retroalimentación los profesores? ¿Cómo guían? ¿Organizan actividades para que los estudiantes interactúen?
	- Uso de tecnologías de la información y comunicación (2.4)	¿Qué tecnologías utilizan los profesores? ¿Cómo las utilizan? ¿Cuál el impacto en el aprendizaje de la competencia de la asignatura?

	- Vinculación en el aprendizaje de la teoría y la práctica (2.6)	¿Qué actividades tienen los profesores para vincular la teoría y la práctica? ¿Qué hacen los profesores para mostrar situaciones reales ligadas a la acción profesional? ¿A la práctica laboral?
Grupos focales a titulados	- Consideración de fortalezas y debilidades del profesorado en la formación en competencias (2.5) - Sugerencia a los formadores: Percepción de la formación de sus profesores: Didáctica y evaluación (2.6) - Preparación ofrecida por la universidad en competencias (2.7) - Vinculación del aprendizaje entre la teoría y la práctica (2.8) - Percepción de docentes modelo en la formación basada en competencias (2.9)	¿Cuál tu percepción del profesorado en la formación de competencias? ¿Cuáles fueron las fortalezas en esa formación? ¿Cuáles las debilidades? ¿Consideran que la formación que les brindó la universidad les permitió desarrollar competencias? ¿Cuál la percepción de las estrategias didácticas que aplicaron los docentes? ¿Cómo colaboró la evaluación de aprendizajes en el desarrollo de competencias? ¿Qué sugerencias tienes para el profesorado en la formación de competencias? ¿Qué ha realizado los docentes que consideras que más han aportado a tu formación?

Fuente: Elaboración propia

9.2.3.5. Forma de aplicación.

La aplicación de esta técnica sigue los pasos y las recomendaciones de los autores revisados (Aignerren, 2006; Beck, 2004; Bonilla-Jimenez y Escóbar, 2017; Gibb, 1997).

- Se fijaron los objetivos que fueron comunicados en la capacitación de dos moderadoras (relatores) y en entrevista a los directores de carrera.
- Se estableció un cronograma 2017 y 2018 para la aplicación de los grupos focales a las diferentes carreras (estudiantes y titulados).

- Se solicitó a las direcciones de carrera convoquen a los grupos focales según las especificaciones de: al azar, aproximadamente 15 por grupo (uno por ciclo), la hora y el lugar para la aplicación del grupo focal.
- Se prepararon las preguntas y se les entregó a las moderadoras (fueron dos personas)
- La investigadora acudió según hora y lugar fijado para cada grupo de carrera con una moderadora.
- En el inicio de la aplicación del grupo focal la investigadora se presentó y presentó a la moderadora, los objetivos de la técnica, los propósitos de la aplicación, las normas, confidencialidad, y forma de registrar la información. Se realizó un *rapport* y si siguió con la primera pregunta.
- Se cerró el grupo focal con los participantes agradeciéndoles su participación.
- Se transcribió la grabación.
- Se cotejaron las anotaciones de la investigadora, moderadora y la transcripción de la grabación.
- Se extrajeron frases, categorías y códigos de análisis que fueron vaciados al programa de análisis de datos.

9.3. Validación de los instrumentos.

Se entiende la validez de un instrumento como el grado en que mide lo que pretende medir (Martínez, 1995). Se utilizará la validez de contenido que es el grado en que el contenido del instrumento representa una muestra representativa de los elementos del constructo que pretende evaluar. Una puntuación es relevante cuando todos los ítems del test están dentro del dominio de interés (Martínez, 1995). La técnica de validación de contenido elegida es la valoración a través de expertos.

Cada vez que se intenta hacer una medida, surge la interrogante de cuán válida y confiable es la medición (Escóbar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). En una investigación, una parte clave del éxito de sus resultados y su transferencia al ámbito de estudio, se constituye en los instrumentos. Los instrumentos deben garantizar que están midiendo, evaluando y valorando lo que dicen o para lo que fueron diseñados. Para ello se recurre a la validación,

que consiste en adaptar culturalmente un instrumento al medio en donde se quiere aplicar (Carvajal, Centeno, Watson, Martínez y Sanz Rubiales, 2011).

La validez puede estimarse de diferentes maneras, entre ellas, validez de contenido, de criterio, de constructo. Uno de los métodos más sencillos para considerar la validez de un instrumento, es la validez de contenido, que asegura que los ítems son adecuados a partir del juicio de personas expertas, quienes valoran si los ítems incluidos son relevantes para el instrumento que se quiere validar. Mientras más expertos mayor es la validez.

La validación de un instrumento es un proceso continuo y dinámico de explorar en qué grado un instrumento mide lo que debería medir, es decir aquello para lo que fue diseñado. Según el tipo de instrumento la validación puede variar, por ejemplo, para los instrumentos cuyo objetivo es recoger información fáctica, relacionada a acciones que llevan a cabo persona, se requiere realizar una validez de contenido por expertos.

Este tipo de validez considera si el instrumento abarcan todas las dimensiones, categorías del fenómeno y si abarca todos los aspectos relacionados al concepto que se está evaluando. Uno de las limitaciones de este tipo de validación está en relación a no considerar todas las dimensiones que debe tener en cuenta el fenómeno (Carvajal, et al., 2011).

La validez de contenido es una práctica que entre uno de sus métodos busca al juicio de expertos que consiste en que a través de un grupo de un panel de expertos, se solicita su juicio, como una opinión informada de persona y con trayectoria y reconocimiento en el tema y que pueden dar valoraciones sobre qué tan adecuado es el muestreo que hace el instrumentos de las conductas o acciones que busca medir, este muestreo puede se refiere a los ítems o reactivos del instrumentos y su relevancia o representatividad del fenómeno.

La determinación de qué personas son parte de este panel se la realiza en base a criterios como: experiencia como investigador en el área, reputación en la comunidad, disponibilidad y motivación (Escóbar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Existen también pasos para realizar un juicio de expertos entre ellos: preparar instrucciones y planillas, explicar el contexto, posibilitar discusión y establecer el acuerdo entre los expertos por medio de un cálculo de consistencia. Estos métodos para obtener juicios

pueden ser varios como el método Delphi, o el emparejamiento de los ítems con la categoría que los engloba, el juez hace una comparación de cada ítem con esta categoría (Escóbar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para esta investigación cada instrumento fue sometido a una validación de contenido a través de jueces expertos. Cada instrumento fue entregado a un juez que fue seleccionado y en base a criterios relacionados con conocimiento, experiencias, reconocimiento de la temática y fue invitado vía mail a participar como juez experto. A cada juez dependiendo del instrumento se le envió el instrumento completo, con el propósito de la investigación, esto es los objetivos generales y específicos, el propósito del instrumento, la(s) categorías a la que se dirige el instrumento, las subcategorías y los indicadores. Así como las personas o informantes clave a los que se dirige. Junto con ello una hoja de respuestas que consiste en una matriz que buscaba emparejar cada ítem a la subcategoría que el juez experto considere más relevante.

A continuación se muestra una tabla que muestra la estrategia, su instrumento y el tipo de validación que fue aplicado.

Tabla 60
Instrumentos y tipo de validación aplicado

INSTRUMENTO	VALIDACIÓN	AVANCE A LA FECHA
Entrevista a expertos	Validado por expertos	Aplicado a 6 expertos
Entrevista a directivos	Validado por expertos	Aplicado a todos los directivos (10 en total de las cuatro regionales).
Entrevista a docentes	Validado por expertos	Aun no se aplicaron
Grupo focal titulados	Validado por expertos	Se aplicaron a la regional La Paz
Grupo Focal estudiantes	Validado por expertos	Aplicado en una sola regional a 11 carreras y diferentes grupos de estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, se advierte que cada en instrumentos se aplicó la validación por expertos y en algunos casos estudio piloto.

La selección de los expertos estuvo condicionada a la motivación y disponibilidad para ser parte de estudio y también a la experiencia, conocimiento de los conceptos y poblaciones informantes asociados a esta investigación. En la tabla se muestra cuáles fueron los criterios de selección para cada instrumento

Tabla 61

Requisitos de los expertos por cada uno de los instrumentos

Instrumento	Requisitos para seleccionar expertos
Guía de entrevista a expertos	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia de más de 10 años en gestión de programas formativos en Educación Superior - Experiencia de más de 10 años en formación de docentes en el área de educación superior
Guía de entrevista a directivos	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia de más de 10 años en funciones directivas en el área ES - Experiencia de más de 10 años en liderar a directivos en el área ES
Guía de entrevista a docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Responsables de centros de desarrollo docente - Experiencia en tutorías a docentes - Experiencia en formación de docentes noveles - Experiencia en desarrollo curricular: macro currículo y microcurrículo - Desarrollo de material dirigido a formación de docentes
Guía de grupo focal a titulados	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia en desarrollo curricular: macro currículo y microcurrículo - Experiencia en sistematización de información y contacto con titulados o graduados
Guía de grupo focal a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia de más de 5 años en relacionamiento con los estudiantes y sus características actuales - Conocimiento de características socio-culturales, cognitivas y psicológicas de la población estudiantil universitaria - Conocimiento de las características de ingreso, progreso o egreso

Fuente: Elaboración propia

Una vez identificados los requisitos para cada uno de los instrumentos la búsqueda de expertos para seleccionarlos se realizó identificando un experto internacional y un experto nacional.

Tabla 62
Relación de jueces expertos, instrumento y características

Instrumento	Jueces expertos	Características
Guía de entrevista a expertos	Dos expertos: - Uno internacional - Uno nacional	- Universidad de Tarapacá de Chile - Unidad de Desarrolla Curricular Nacional UCB
Guía de entrevista a directivos	Dos expertos: - Uno internacional - Uno nacional	- Universidad Católica del Perú - Ex Vicerrector académico nacional de una universidad
Guía de grupo focal a docentes	Cinco expertos: - Dos internacionales - Tres nacionales	- Director del Centro de Enseñanza y Aprendizaje Universidad de Chile - Doctora en Pedagogía UBA: Tesis en diagnóstico de necesidades - Unidad de desarrollo curricular Nacional UCB - Ex Prorector Nacional UCB - Directora Departamento de Educación UCB
Guía de entrevista a docentes	Cuatro expertos - Dos internacionales - Dos nacionales	- Aun no se aplicaron
Guía de grupo focal a titulados	Dos expertos nacionales	- Unidad de desarrollo curricular Nacional UCB - Ex Rector Nacional UCB
Guía de grupo focal a estudiantes	Dos expertos - Uno internacional - Uno nacional	- Director del Centro de Enseñanza y Aprendizaje Universidad de Chile - Un coordinador de desarrollo curricular y capacitación docente nacional

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la validación se sistematizan en tablas que muestran los criterios de validación y la respuesta de los jueces (Ver Anexos de validación de instrumentos). Los criterios utilizados fueron, suficiencia, coherencia y relevancia de cada ítem o pregunta para responder a la subcategoría para la cual fue elaborada.

Para cada instrumento se especificó a cada juez experto la definición operacional de las subcategorías, la definición de cada criterio de validación, la forma de puntuación y llenado de las matrices.

Tabla 63

Especificación para la validación de los instrumentos por jueces expertos

Criterio de evaluación		
Suficiencia	Calificación	Significado
Las unidades de análisis que pertenecen a una misma categoría bastan para obtener la evaluación de ésta.	1. No cumple con el criterio	Las unidades de análisis no son suficientes para medir la categoría
	2. Bajo nivel	Las unidades de análisis miden algún aspecto de la categoría pero no corresponden a la dimensión total
	3. Moderado Nivel	Se deben incrementar algunas unidades para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Alto Nivel	Las unidades son suficientes
COHERENCIA	CALIFICACIÓN	SIGNIFICADO
La unidad de análisis tiene relación lógica con la categoría que está evaluando	1. No cumple con el criterio	La unidad de análisis no tiene relación lógica con la categoría
	2. Bajo nivel	La unidad de análisis tiene una relación tangencial con la categoría
	3. Moderado Nivel	La unidad de análisis tienen una relación moderada con la categoría que evalúa
	4. Alto Nivel	La unidad de análisis se encuentra completamente relacionada con la categoría que evalúa
RELEVANCIA	CALIFICACIÓN	SIGNIFICADO
El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	La unidad de análisis puede ser eliminada sin que se vea afectada la evaluación de la categoría
	2. Bajo nivel	La unidad de análisis tiene alguna relevancia, pero otra unidad puede estar incluyendo lo que evalúa esta
	3. Moderado Nivel	La unidad es relativamente importante
	4. Alto Nivel	La unidad de análisis es muy relevante y debe ser incluida

Fuente: Elaboración propia

Desde esta forma de valorar las respuestas a los instrumentos se presentan en el orden de validación que se realizó.

1. Guía de entrevista a expertos
2. Guía de entrevista a directivos
3. Guía de grupo focal a estudiantes
4. Guía de grupo focal a titulados

9.4. Integración Instrumental

La coherencia e integración de los elementos de una investigación y sus partes, son parte del rigor metodológico en la investigación cualitativa (Castillo y Vásquez, 2003). Pues este rigor garantiza la credibilidad y aplicabilidad de los resultados. La credibilidad se refiere a cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como reales o verdaderos por las personas que participaron o fueron informantes. Y la aplicabilidad se refiere a la posibilidad de transferir de alguna manera los resultados a otros contextos (Castillo y Vásquez, 2003).

Desde esta perspectiva se ha elaborado una matriz que muestra la derivación lógica y coherentes de las preguntas de las que parte la investigación hacia los objetivos con lo que se desarrollarán, a quiénes se consulta para lograrlos, a través de qué instrumentos, y estos últimos con qué categorías, sub-categorías e indicadores.

Esta coherencia se elabora a partir de los resultados de la validación de los instrumentos por lo que los instrumentos y subcategorías mencionadas son el producto de este proceso.

Esta matriz se muestra a continuación, mostrando la articulación de cada uno de estos elementos.

Tabla 64
Relación de preguntas, objetivos, fuentes e instrumento (post-validación)

Preguntas específicas	Objetivos específicos	Fuentes/ informantes	Instrumentos	Categorías	Sub categorías
¿Cuál es el desempeño docente	Establecer el desempeño y formación	Análisis Documental	Fichas de Sistematización	Necesidades normativas	- Tendencias en la educación superior dentro y fuera del país - Políticas de formación
		Expertos	Entrevista		

requerido en el marco del enfoque de formación basado en competencia que deben desarrollar los profesores de la U.C.B.?	pedagógica requerida en el profesor universitario en el marco del enfoque de formación basado en competencias en el contexto y en la U.C.B	Directivos internos	Entrevista		profesional y formación de formadores - Consideraciones sobre rol de los formadores en la formación basada en competencias - Perfil del profesorado universitario en el país - Tendencias de la Universidad Católica Boliviana en la formación basada en competencias
¿Qué acciones pedagógicas desarrollan los profesores de la UCB para responder al enfoque de formación basado en competencias y su rol como formadores de competencias profesionales desde las necesidades: normativas, expresadas, percibidas y comparadas	Identificar las características y actuaciones pedagógicas para formación profesional en el enfoque basado en competencias que desarrollan docentes de la UCB	Directivos internos	Entrevista semiestructurada	Necesidades expresadas	- Tendencias en la educación superior dentro y fuera del país - Políticas de formación profesional y formación de formadores - Consideraciones sobre rol de los formadores en la formación basada en competencias - Consideración de fortalezas y debilidades de los docentes en la formación basada en competencias - Percepción de necesidades de formación del profesorado en didáctica y evaluación para formar en competencias - Modalidades y características de formación docente para la formación en competencias
		Profesores	Entrevista semiestructurada	Necesidades Percibidas	- Planificación y organización de la formación basada en competencias - Proceso enseñanza – aprendizaje: didáctica y evaluación basada en competencias: - Características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes en la formación por competencias - Uso de tecnologías de la información y comunicación en la formación de competencias - Consideración de fortalezas y debilidades de los docentes en la formación basada en competencias - Vinculación en el aprendizaje de la teoría y la práctica

		Titulados	Grupo Focal		<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de fortalezas y debilidades de los docentes en la formación basada en competencias - Percepción de necesidades de formación del profesorado en didáctica y evaluación para formar en competencias - Modalidades y características de formación docente para la formación en competencias - Vinculación en el aprendizaje de la teoría y la práctica - Percepción de docentes del modelo en la formación en competencias
		Estudiantes	Grupo Focal	<p>Necesidades expresadas</p> <p>Necesidades Percibidas</p>	<p>Planificación y organización de la formación basada en competencias</p> <p>Proceso enseñanza – aprendizaje: didáctica y evaluación basada en competencias:</p> <p>Características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes en la formación por competencias</p> <p>Uso de tecnologías de la información y comunicación en la formación de competencias</p> <p>Consideración de fortalezas y debilidades de los docentes en la formación basada en competencias</p> <p>Percepción de necesidades de formación del profesorado en didáctica y evaluación para formar en competencias</p>
¿Cuál es la discrepancia y la brecha entre el desempeño pedagógico esperado de los docentes en un enfoque de formación basado en competencias y el desempeño pedagógico	Analizar comparativamente las discrepancias entre el desempeño pedagógico esperado en un profesor en un enfoque de formación	Informes de Encuestas	Análisis Categorical	Necesidades comparadas	Las categorías y sub-categorías se triangulan
		Informes de Grupos Focales	Análisis de Contenido		
		Instrumentos de Entrevista	Análisis de Contenido		

actual que tienen los docentes de la U.C.B.?	basado en competencias y el desempeño pedagógico actual que tienen los docentes de la UCB				
¿Cuáles son los problemas encontrados para tomar decisiones sobre la pertinencia de proponer un plan y estrategias de formación pedagógica para el profesorado que le permitan responder a la formación profesional basada en competencias?	Identificar y tomar decisiones sobre las necesidades de formación pedagógica para los docentes que le permitan responder a la formación profesional basada en competencias.	Expertos	Talleres de discusión y toma de decisiones	Necesidades comparadas	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencias en la formación de formadores - Características de los formadores en diseños curriculares basados en competencias - Problemas y falencias en la formación de formadores en competencias - Aspectos a priorizar en la formación de formadores en competencias - Tecnologías a priorizar en la formación en competencias
		Directivos			
		Directores de Carrera			
		Profesores			

Fuente: Elaboración propia

En la integración instrumental también se elabora la matriz que permite tomar en cuenta la relación de subcategorías e instrumentos para establecer el aporte de cada instrumento en el abordaje y saturación de los criterios que deben ser analizados. Esto se puede revisar en la tabla 65.

Tabla 65
Relación entre instrumento y sub-categorías (post-validación) con informantes

Subcategorías	Análisis documental	Entrevista a Expertos	Entrevista a Directivos Externos	Entrevista a Directivos Internos	Entrevista a Docentes	Grupo focal a Estudiantes	Grupo focal a Titulados	Taller discusión expertos, directivos y docentes
1.1. Tendencias en la educación superior del país	X		X	X				
1.2. Políticas de formación y de formación del profesorado	X		X	X				
1.3. Consideraciones sobre los formadores en la formación basada en competencias			X	X				
1.4. Perfil del profesorado universitario en el país (1.4)	X							
1.5. Tendencias de la Universidad Católica Boliviana en la formación basada en competencias	X			X				
2.1. Planificación y organización de la formación basada en competencias				X	X	X		
2.2. Proceso enseñanza – aprendizaje: didáctica y evaluación basada en competencias:					X	X		
2.3. Características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes en la formación por competencias					X			
2.4. Uso de tecnologías de la información y comunicación en la formación de competencias					X	X		
2.5. Consideración de fortalezas y debilidades de los docentes en la formación basada en competencias				X	X	X	X	
2.6. Percepción de necesidades de formación del profesorado en didáctica y evaluación para formar en competencias				X		X	X	
2.7. Modalidades y características de formación docente para la formación en competencias				X			X	
2.8. Vinculación en el aprendizaje de la teoría y la práctica				X			X	
2.9. Percepción de docentes modelo en la formación en competencias				X			X	

Subcategorías	Análisis documental	Entrevista a Expertos	Entrevista a Directivos Externos	Entrevista a Directivos Internos	Entrevista a Docentes	Grupo focal a Estudiantes	Grupo focal a Titulados	Taller discusión expertos, directivos y docentes
3.1. Planificación y organización de la formación basada en competencias					X	X	X	
3.2. Proceso enseñanza – aprendizaje: didáctica y evaluación basada en competencias:					X	X	X	
3.3. Características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes en la formación por competencias					X		X	
3.4. Uso de tecnologías de la información y comunicación en la formación de competencias					X	X	X	
3.5. Vinculación en el aprendizaje de la teoría y la práctica							X	
4.1. Tendencias en la formación de formadores	X	X						X
4.2. Características de los formadores en diseños curriculares basados en competencias	X	X						X
4.3. Problemas y falencias en la formación de formadores en competencias	X	X						X
4.4. Aspectos a priorizar en la formación de formadores en competencias	X	X						X
4.5. Tecnologías a priorizar en la formación en competencias	X	X						X

Fuente: Elaboración propia

9.5. Triangulación.

Es un procedimiento muy utilizado en la investigación cualitativa y con muchas ventajas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Aguilar y Barroso, 2015) por la calidad y rigor que le brinda.

Se entiende a la triangulación como la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1989); y también se la explica como una técnica en donde se confronta a diferentes tipos de análisis para un mismo objetivo, y esta comparación valida los resultados y conclusiones (Aguilar y Barroso, 2015).

Consiste en que los investigadores consideren un fenómeno de estudio desde diferentes perspectivas, que respondan a la pregunta de su investigación tomando en cuenta varios métodos, enfoques teóricos o de ambas maneras (Okuda y Gomez- Restrepo, 2005; Flick, 2017). Cuando una investigación es considerada desde diferentes puntos (dos o más) (Aguilar y Barroso, 2015).

Además se refiere a combinar diferentes clases de datos para generar un excedente de conocimiento y localizarse en la intersección de un punto para que allí converja la interpretación global sobre él (Okuda y Gomez- Restrepo, 2005).

Se pueden triangular métodos, datos, investigadores, teorías, fuentes e instrumentos con el fin de dotar de solidez a la investigación y promover entonces la calidad en la investigación (Flick, 2017), y sus fortalezas se suman (Okuda y Gomez- Restrepo, 2005; Aguilar y Barroso, 2015).

De esta manera, explicitar y describir de manera detallada la triangulación que se seguirá en una investigación es transparentar los esquemas interpretativos (Denzin, 1989).

En estas diversas modalidades de triangulación se busca la asociación de enfoques cuantitativos y cualitativos así como la asociación de métodos diferentes como entrevistas, observación, entre otros. De perspectivas distintas como de hechos, actitudes, posiciones subjetivas, problemas actuales e históricos.

Por ello, Denzin (1989), considera a la triangulación como una estrategia para comprender de manera más profunda el problema que se estudia y por lo tanto la generación de mayor conocimiento.

Para éste investigador, las mejores propuestas de triangulación son aquellas que consideran modelos más sistémicos e integrales (Denzin, 1989). Y por lo tanto, exhorta a los investigadores a combinar la triangulación de investigadores, de teorías, de métodos y de datos como un aporte a la producción de conocimiento y la garantía de los resultados.

La postura de Hernández, Fernández y Baptista (2014), considera que mientras sea posible es conveniente tener en cuenta varias fuentes de información así como métodos para la recolección de información. Estos autores mencionan que en la investigación cualitativa y la triangulación se tiene mayor riqueza, amplitud y profundidad de los datos cuando estos emergen de diferentes fuentes y métodos.

En la literatura generalmente se encuentran dos modalidades de investigación identificadas Denzin (2017), la modalidad intra-método y la modalidad inter-método. La primera hace referencia a combinar enfoques metodológicos diferentes en un solo método cualitativo y la segunda se refiere a la triangulación de varios métodos autónomos (Flick, 2017).

En esta investigación se utiliza la triangulación de datos, que consiste en que los diferentes métodos utilizados durante la observación o interpretación de fenómeno sean todos cualitativos para que sean equiparables y se pueda verificar y comparar la información obtenida de diferentes fases y fuentes (Okuda y Gomez- Restrepo, 2005).

Se selecciona la modalidad del inter-método porque se tiene diferentes estrategias desde diversos informantes, con el fin de conseguir información diferente y diversa en función a la percepción de cada informante del fenómeno de estudio. Esto permitirá tener una perspectiva profunda en torno a diferentes percepciones, expresiones y se contrastarán estos datos e informaciones.

Y de las diversas modalidades que se encontraron de triangulación, se considera que las que más se relacionan con esta investigación son la triangulación de datos que provienen de

diversos informantes (directivos, profesores, estudiantes y titulados) y la triangulación de métodos y técnicas (entrevistas y grupos focales).

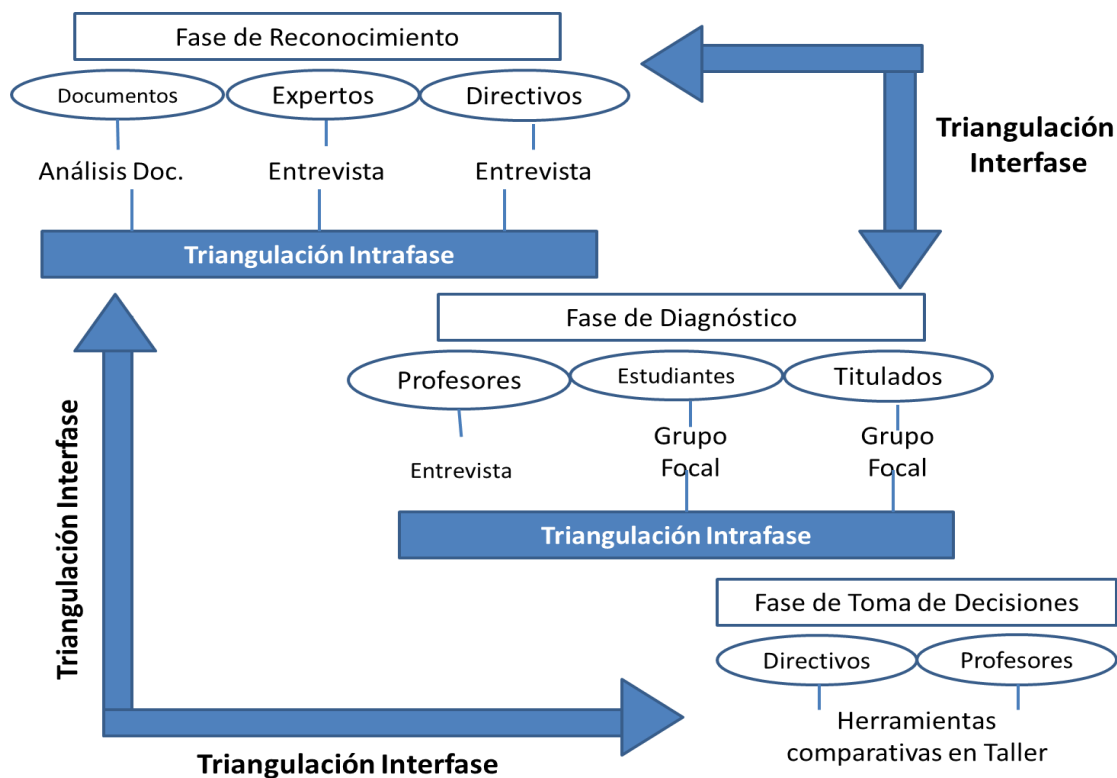
Se requiere en este diagnóstico de necesidades de formación, de la triangulación, debido a que al tomar en cuenta varios tipos de necesidades (normativas, percibidas, expresadas y comparadas), se requieren diversos informantes para identificarlas, reconocerlas y analizarlas y el acceso a cada uno solicita una forma diferente de recolección de la información buscada.

1. En este sentido se plantean tres momentos: Triangulación intra e interfases
2. Triangulación de las diferentes necesidades encontradas según informantes
3. Triangulación de la discrepancia entre lo deseado y lo encontrado en la realidad.

En la triangulación intrafase se realiza dentro de cada fase con los informantes e instrumentos que tiene cada una de ellas. Se tienen tres fases: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones. Por lo tanto se analizan y contrasta la información que se genere en cada una de ellas. Posteriormente se propone una comparación interfase, es decir comparando la información que emerge de las diferentes fases. Primero se tendría una comparación entre la fase de reconocimiento y diagnóstico y luego entre esta última y la toma de decisiones. Sin embargo, también es importante comparar la fase de reconocimiento y la toma de decisiones, justamente allí se analiza la brecha o discrepancia entre lo que se espera (expertos y directivos) y lo que realmente sucede en la realidad.

Esta propuesta se puede observar en la siguiente Figura 12:

Figura 12
Triangulación intra e interfases.



Fuente: Elaboración propia

La triangulación de las diferentes necesidades encontradas, permitirá contrastarlas y encontrar puntos en común y diferentes entre ellas y entre diferentes informantes, como se observa en la Figura 13. Las necesidades normativas entre los documentos y los expertos, entre los documentos y los directivos. Las necesidades percibidas entre los directivos y los profesores. Las necesidades expresadas entre los profesores, los estudiantes y los titulados. Y finalmente las necesidades comparadas entre los expertos, documentos y directivos con las necesidades percibidas. Bajo un esquema que se plantea de la siguiente manera:

Figura 13
Triangulación de necesidades encontradas según informantes

NECESIDAD	Documentos	Expertos	Directivos	Profesores	Estudiantes	Titulados
Normativa	X	X	X			
Percibida			X	X		
Expresada				X	X	X
Comparada	X	X	X	X	X	X

Resultados por Necesidad

Resultados por Informante

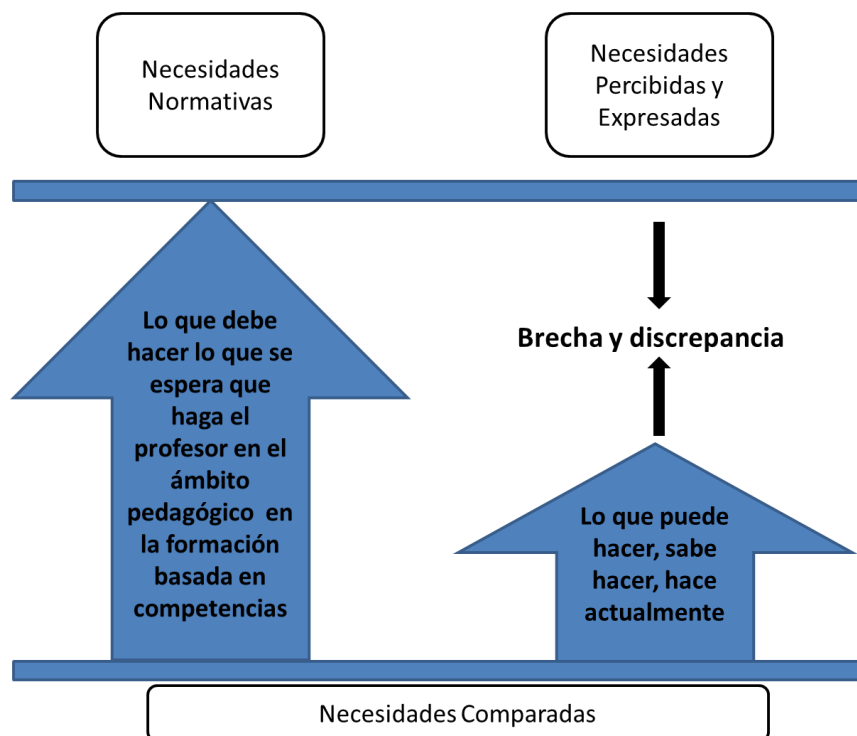
Fuente: Elaboración propia

Y finalmente en la Figura 14, se muestra la triangulación que permite comparar los resultados de lo esperado, lo normativo con la acción, percepción y expresión de los resultados del diagnóstico que son analizados en el taller de toma de decisiones.

Este análisis y comparación permite analizar la brecha entre ambos, que identifica el nivel de discrepancia que existe entre lo esperado, lo ideal, encontrado en el marco teórico y en lo institucional a través de su modelo y normativa. Contrastando con lo que vive, experimenta, expresa y percibe quienes son parte del enfoque directivos, docentes, estudiantes y titulados.

Esta comparación y la discrepancia emergente permitirá establecer cuáles son las discrepancias en la formación y desempeño docente en el enfoque de formación basado en competencias y luego que plan se puede diseñar a partir de una toma de decisiones.

Figura 14
Triangulación de la discrepancia entre lo deseado y encontrado en la realidad



Fuente: Elaboración propia

9.6. Rigor metodológico en la investigación

En este apartado se pretende estructurar esta investigación bajo lineamientos que se exigen para que se tenga un rigor metodológico, esto es la calidad de la investigación y la garantía de que los conocimientos y decisiones que se tomen con coherencia y con relación a los resultados encontrados.

La tradición en investigación ha ido mostrando que el rigor científico es un elemento esencial y privativo de la investigación cuantitativa (Sandín, 2003; Castillo y Vásquez, 2003). Sin embargo, en la investigación cualitativa este rigor buscado ha ido evolucionando alcanzando el reconocimiento de su legitimidad, desde planteamientos positivistas hasta criterios más propios y característicos de este tipo de enfoque (Sandín, 2003).

La legitimización ha sido cuestionada debido a la interpretación de la que hace uso la investigación cualitativa para dar cuenta del significado de acciones humanas y sociales (Castillo y Vásquez, 2003).

Y cuando se considera el rigor científico, éste va ligado a la calidad y ésta a la validez. La validez es una de las principales preocupaciones en la investigación, hace alusión a si la investigación es verdadera, si es verdad todo lo que se construye e interpreta. Es así como se comprende la validez en la investigación cualitativa, en términos de construcción social del conocimiento, generando un énfasis en la interpretación.

El autor Maxwell (1992), ha desarrollado tipos de validez, Identifica cinco tipos de validez y en base a esta en la siguiente tabla se precisa cómo se trabaja cada una en esta investigación:

- Validez descriptiva, es la precisión o exactitud con que los hechos son recogidos en los textos o informes sin ser distorsionados por el investigador.
- Validez interpretativa, el investigador atribuye un significado para las personas del fenómeno que estudia.
- Validez teórica, referido a las construcciones teóricas que investigador aporta o desarrolla durante el estudio.
- La posibilidad de la generalización, a un grupo o comunidad, institución. Puede ser interna o externa.
- Validez evaluativa, referida a reconocer y considerar los marcos evaluativos a través de los cuales se atribuye estos significados.

En esta investigación se propone trabajar la validez desde cada uno de estos tipos:

Tabla 66
Tipos de validez y acciones para lograrla en la presente investigación

Validez	Acciones conducentes a lograr la validez en esta investigación
Validez descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> - Las entrevistas y grupos focales transcritos textualmente - Las observaciones serán consensuadas y realizadas con un observador control - Los expertos validarán los instrumentos
Validez	<ul style="list-style-type: none"> - Las interpretaciones tendrán sustento en los documentos

interpretativa	- Se elegirán procedimientos reconocidos para la interpretación de la información - Se triangulará la información encontrada
Validez teórica	- Las construcciones tendrán base en la revisión teórica existente - Se realizarán confirmarán con otros hallazgos teóricos
Generalización interna	- Se someterán los datos y sus interpretaciones a talleres de validación y toma de decisiones
Validez evaluativa	- Se reconocerán los marcos evaluativos desde dónde se identifican los significados

Fuente: Elaboración propia

De esta manera se construye el rigor metodológico de esta investigación, así como su autenticidad y validez. Para poder determinar aquello se consideran criterios regulativos (Guba y Lincoln, 2002; Gomez y Roquet, 2001).

Estos criterios son el de veracidad, que consiste en referir la rigurosidad con la que se han realizado los resultados y los procedimientos aplicados, ligado a la validez interna; criterio de aplicabilidad, se refiere al alcance de la investigación en cuanto a la generalización de los resultados a otros espacios, ligado a la validez externa y transferibilidad; el criterio de consistencia, tiene que ver con los resultados y su confiabilidad y estabilidad de la información; criterio de neutralidad, objetividad en las investigaciones cuantitativas (Guba y Lincoln, 2002). En La Torre, Del Rincón Arnal, (1996), adaptan estos criterios con otras denominaciones: credibilidad, dependencia, transferibilidad, confirmación (La Torre, Del Rincón Arnal, 1996).

En esta investigación se trabaja cada uno de estos criterios tomando en cuenta las diversas especificaciones de ambos documentos y de la investigación cuantitativa y cualitativa. En la tabla N° 21, se muestra el aseguramiento de la calidad a aplicar para considerar el rigor metodológico.

Tabla 67
Aseguramiento de la calidad de la investigación

Criterio según Guba y Lincoln, (2002)	Criterio según La Torre, Del Rincón Arnal (1996)	Metodología empírico-analítica	Acciones de aseguramiento en esta investigación
Metodología constructivista cualitativa		Cuantitativa	
Veracidad	Credibilidad	Validez	- Utilización de varias fuentes e

		Interna	instrumentos para triangular la información - Se tendrán notas textuales - Se contará con un apuntador o co-observador que validará la información
Aplicabilidad	Transferibilidad	Validez Externa	- Muestreo sea con criterios y sea teórico trabajando la saturación de información - Se identificará lo típico de cada muestra e instrumento - Se buscará representatividad de datos
Consistencia	Dependencia	Fiabilidad	- Se contrastará la información con las del otro observador
Neutralidad	Confirmación	Objetividad	- Procesos de validación de la información, disponibilidad y acceso a la información - Se identificará las características de los informantes y el proceso de su selección así como de sus contextos

Fuente: (Guba y Lincoln, 2002; La Torre, Del Rincón Arnal, 1996; Gomez y Roquet, 2001; Castillo y Vásquez, 2003; Castro, 2006).

La investigación que se propone adoptará una perspectiva de rigor metodológico con todo el proceso y la información obtenida, las acciones buscarán que los criterios sean cumplidos respetando los cánones de rigor metodológico y que no solo se muestren los conocimientos obtenidos sino también las posibles soluciones a los mismos.

9.7. Aspectos éticos en la investigación.

En este apartado, inicialmente se aborda la ética en la investigación cualitativa, justamente por el enfoque de ésta investigación. Posteriormente se realiza una aproximación a la ética en la investigación de características educativas, en tanto esta investigación está ligada a un ámbito y procesos ligados a esta disciplina.

El propósito de delimitar esta cuestión de la ética, tiene que ver con el fijar algunas directrices para el investigador. Y para que el lector conozca y pueda conocer los procedimientos éticos en los que se desarrolló esta investigación.

La ética en la investigación cualitativa ha sido descrita en varios documentos (Olabuénaga, 2012; Sandín, 2003; Taylor y Bogdan, 1987). Y también algunas de las consideraciones éticas en la investigación cualitativa las desarrolla González (2002), en su documento Aspectos Éticos en la Investigación Cualitativa. En éste él elabora ciertos criterios a tomar en cuenta para evaluar la ética de una investigación. Para mostrar cómo se han analizado cada uno de estos criterios en el contexto de lo que se hace en esta investigación, se presenta una tabla en la que se muestra el criterio, sus características y cómo se aborda.

Tabla 68

Consideraciones éticas en la investigación y su abordaje

Criterio	Característica	Abordaje en la Investigación
El valor de lo social o científico	Plantea una intervención conducente a mejoras en las condiciones de vida, en el bienestar de una población o abrir oportunidades de solución de problemas.	- Brindará soluciones a la formación profesional en la universidad.
La validez científica	Es la confiabilidad de los datos o información, la validez del conocimiento o sus aportes. Para esto buscar un método de investigación coherente con el ingreso a la investigación, la selección de los sujetos, los instrumentos y su procesamiento, la interacción con las personas y un marco teórico basado en fuentes documentales.	- Se maneja un rigor científico. - Se tiene un diseño de investigación. - Cada fase tiene sus elementos de control y validación.
La selección equitativa de los sujetos	Debe tener relación con los propósitos de la misma, sin generar discriminación negativa de aquellos que podrían beneficiarse con los resultados de la investigación.	- Se toman variedad de los miembros de la comunidad educativa. - Se seleccionan con métodos específicos.
La proporción favorable del riesgo-beneficio	Buscar minimizar los riesgos para los participantes. Y la no-maleficencia y más bien beneficencia. Buscar su protección y no hacerles daño.	- Se maneja el anonimato. - No se los graba para que no sean reconocidos.

Las condiciones de diálogo auténtico	Implica reconocerse a sí mismo y a los demás capaces de participar en un diálogo y promoverlos. Evitar a forzar tomar posición en los debates con presiones físicas o morales, y evitar forzar a los otros. Asegurar respeto y respetar la vida de los afectados buscando una participación simétrica sin burlas ni sarcasmos.	<ul style="list-style-type: none"> - Se respetan los comentarios, se evitan las censuras. - Se respetan las ideas. - Se promueve el respeto en todo los espacios y entre las personas, con inducciones y reglas de comunicación.
La evaluación independiente	Revisión de la investigación por personas expertas y autorizadas pero que no estén ligadas a la misma para aprobarla o suspenderla. Se busca esta evaluación independiente para dar seguridad que las personas serán tratadas como tal y no como medios o instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Se cuenta con director de investigación. - Y con revisores institucionales.
El consentimiento informado	Se refiere a informar sobre la participación en la investigación con el fin de no poner a los informantes en pugna con sus intereses y preferencias.	<ul style="list-style-type: none"> - En cada entrevista, grupo focal y administración de instrumentos se presenta una aclaración e información clara.
El respeto a los participantes inscritos	Una vez aceptada la invitación a participar, el poder cambiar de opinión y no proseguir en ella con la seguridad que esto no tiene sanción alguna. También la reserva en la información proporcionada por el principio de confidencialidad, la protección durante todo el proceso y la comunicación de los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> - Se entrega una carta con la invitación a participar e información en la que se menciona la opción de salir de la misma. - Se mencionan en cada administración de instrumento los principios éticos.

Fuente: González (2002).

En 1992, la American Educational Research Association (AERA), desarrolla los estándares éticos de la investigación en educación, la última actualización de los mismos se realizó el año 2011. En la misma se explicitan los principios éticos de los profesionales en la investigación educativa. Tanto esta la Asociación AERA como otros autores (Hammack, 1997; Lampert, 2000; Sandín, 2003), resaltan una temática que en este caso es importante

describirla, tiene que ver con la posición de que el docente es el investigador, cuando el docente asume al mismo tiempo el rol del investigador.

En esta investigación el investigador es el docente, colega, formador de docentes, por lo que se constituye una doble identidad. La misma puede ocasionar conflictos y situaciones conflictivas en el desarrollo de las funciones, compromiso con la investigación, entre muchas otras relacionadas con cada estudio. Hammack (1997), propone la reflexión sobre este caso por parte del docente – investigador y tener el consentimiento de los participantes y hacerlo público en la institución. Por otra parte, en AERA se menciona en este punto que los docentes investigadores deben ser conscientes de este rol y actuar con competencia e integridad, deben informar a los involucrados con claridad, entrenar y reflexionar sobre la ética y el rol a los asistentes de clases, la investigación no debe interferir con los aprendizajes o desarrollo profesional.

En su artículo Lampert (2000), argumenta que los docentes pueden ser investigadores y participantes, añadiendo valor a su conocimiento. Y considera en su artículo aspectos como el potencial para el docente investigador para cambiar ideas acerca de quién es el responsable por generar nuevos conocimientos, los beneficios y peligros de insertarse a sí mismo en la ciencia social y las oportunidades de presenciar los problemas de una práctica desde dentro de la práctica misma.

Por ello, en este trabajo de investigación se busca cumplir los principios y consideraciones éticas ligadas a la investigación y particularmente a la investigación educativa. De esta manera en cada etapa de la investigación se informará sobre la investigación, sus propósitos, procesos, procedimientos y manejo de la información obtenida. Como ésta comenzará con los directivos institucionales ellos serán los primeros en estar informados, así también se aplicará con todos los participantes.

El consentimiento informado es un aspecto ético que consiste en dar la información de la investigación a todos los participantes, en tanto es su derecho conocer la naturaleza y posibles consecuencias de los estudios y porque se considera que no son un medio para obtener información, por ello los participantes deben aceptar de forma voluntaria su participación.

Desde esta perspectiva se siguen las siguientes acciones para evitar los conflictos en esta doble identidad:

- Se mencionará en la administración de cada instrumento y en el encuentro con cada fuente que se está realizando una investigación y los propósitos de la misma.
- Se tendrá en la administración de algunos instrumentos observadores con quienes se validará la información obtenida.
- Con algunos participantes se entregarán cartas que mencionan los principios éticos con los que se trabajan, como consentimiento, confidencialidad, y la posibilidad de retirarse de ser consultado o mostrar su información como resultados.

9.8. Síntesis del capítulo

- Dos importantes orientaciones teórico-metodológicas: la primera el modelo de diagnóstico de necesidades que toma en cuenta tres momentos: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones. Y (Perez-Campanero, 1991). Y la segunda la teoría de las necesidades que considera necesidades normativas, percibidas, expresadas y comparativas (Bradshaw 1972). Así, Cada instrumento que se aplica a un determinado informante está dirigido a encontrar un tipo de necesidad. Las necesidades comparativas, se obtienen en la fase de reconocimiento y en la fase de toma de decisiones al analizar la brecha. Las necesidades normativas son obtenidas en la fase de reconocimiento en el análisis documental, los expertos y directivos. Las necesidades percibidas y las expresadas en la fase de diagnóstico. También las necesidades están asociadas a las fases de la investigación.
- Respecto a la forma de recabar la información requerida para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de la investigación se consideran instrumentos que permitan la profundización de profundizar las categorías, subcategorías y sus criterios de análisis. Son instrumentos de profundidad de información, de recolección de percepciones y posiciones subjetivas respecto a las acciones desarrolladas para la formación basada en competencias: fichas para el análisis documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

- Los mismos se proponen y elaboran con base a categorías de análisis extractadas de la revisión documental y aporte de los expertos. Con el fin de establecer la coherencia entre todos los aspectos, se han generado matrices que permiten diseñar la construcción pertinente de los instrumentos.
- Para esta investigación cada instrumento fue sometido a una validación de contenido a través de jueces expertos y en base a criterios de selección relacionados con conocimiento, experiencias, reconocimiento de la temática y fue invitado vía mail a participar como juez experto. A cada juez dependiendo del instrumento se le envió el instrumento completo, con el propósito de la investigación, objetivos generales y específicos, el propósito del instrumento, la(s) categorías a la que se dirige el instrumento, las subcategorías y los indicadores, así como al informante clave al que se dirige. Junto con ello una hoja de respuestas, matriz, que buscaba emparejar cada ítem a la subcategoría más relevante. Los criterios utilizados fueron, suficiencia, coherencia y relevancia de cada ítem o pregunta para responder a la subcategoría para la cual fue elaborada.
- En esta investigación se utiliza la triangulación de datos, que consiste en que los diferentes métodos utilizados durante la observación o interpretación de fenómeno sean todos cualitativos para que sean equiparables y se pueda verificar y comparar la información obtenida de diferentes fases y fuentes (Okuda y Gomez- Restrepo, 2005).
- Se selecciona la modalidad del inter-método porque se tiene diferentes estrategias desde diversos informantes, con el fin de conseguir información diferente y diversa en función a la percepción de cada informante del fenómeno de estudio. Esto permitirá tener una perspectiva profunda en torno a diferentes percepciones, expresiones y se contrastarán estos datos e informaciones.
- Y de las diversas modalidades que se encontraron de triangulación, se considera que las que más se relacionan con esta investigación son la triangulación de datos que provienen de diversos informantes (directivos, profesores, estudiantes y titulados) y la triangulación de métodos y técnicas (entrevistas y grupos focales). Se triangularán las

fases, los informantes y se compararán las necesidades para encontrar la discrepancia entre lo deseado y lo encontrado en la realidad.

- En cuanto a rigor metodológico, éste va ligado a la calidad y ésta a la validez. La validez es una de las principales preocupaciones en la investigación, hace alusión a si la investigación es verdadera, si es verdad todo lo que se construye e interpreta. Es así como se comprende la validez en la investigación cualitativa, en términos de construcción social del conocimiento, generando un énfasis en la interpretación. De esta manera se construye el rigor metodológico de esta investigación, así como su autenticidad y validez.
- Para poder determinar aquello se consideran criterios regulativos (Lincoln y Guba, 1985; Gomez y Roquet, 2001). Estos criterios son el de veracidad, que consiste en referir la rigurosidad con la que se han realizado los resultados y los procedimientos aplicados, ligado a la validez interna; criterio de aplicabilidad, se refiere al alcance de la investigación en cuanto a la generalización de los resultados a otros espacios, ligado a la validez externa y transferibilidad; el criterio de consistencia, tiene que ver con los resultados y su confiabilidad y estabilidad de la información; criterio de neutralidad, objetividad en las investigaciones cuantitativas (Guba y Lincoln, 2002). En La Torre, Del Rincón Arnal, (1996), adaptan estos criterios con otras denominaciones: credibilidad, dependencia, transferibilidad, confirmación (La Torre, Del Rincón Arnal, 1996).

CAPÍTULO 10

Desarrollo del Trabajo de Campo

En este capítulo se presenta el acceso planificado y que se tuvo al escenario institucional objeto de estudio. Se describen las acciones desarrolladas en cada fase de la investigación. Y en cada fase sus fuentes e instrumentos correspondientes mostrando: el antes, la planificación antes de la aplicación del instrumento y el acercamiento a los informantes clave; durante, proceso de administración del instrumento propiamente dicho y el contacto con los informantes clave; y el cierre o procedimiento después del instrumento, mostrando entonces el proceso de construcción organizado y sistemático.

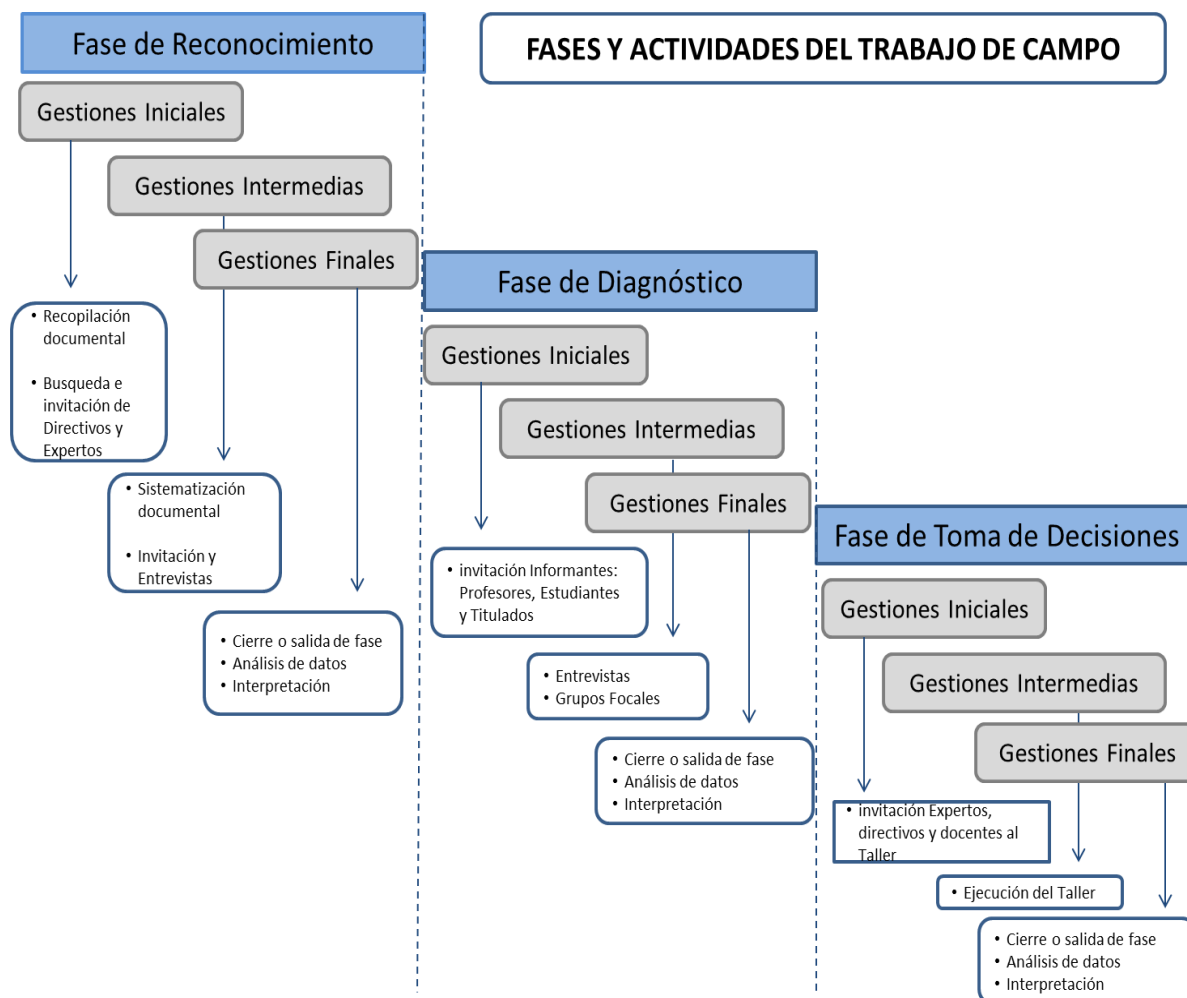
El ingreso al escenario se realiza con cuidado y permisos de los responsables institucionales así como de los informantes, se trata de que el investigador no modifique el escenario más bien que se vaya integrando para ser parte de él. En el caso de esta investigación es importante mencionar que la investigadora es parte del escenario y que está en contacto tanto con directivos como con el profesorado, lo cual puede ser ventajoso. Sin embargo, también puede tener algunas limitaciones que se tratan de aminorar como la confidencialidad, el manejo de la información en el marco de la investigación propiamente dicha y apearse al discurso de los informante para no sesgar la interpretación.

Para Tójar (2006) el desarrollo de la investigación se constituye en un conjunto de variadas actividades que transcurren en gestiones iniciales, gestiones intermedias y gestiones finales.

Para ello se puntualizan las acciones y decisiones del investigador en cada una de las fases identificadas: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones.

Adaptando las consideraciones planteadas por Tójar (2006) y la descripción de este capítulo se muestra en la siguiente figura 15, la organización y orden de las gestiones en cada fase.

Figura 15
Actuaciones en cada una de las fases



Fuente: Elaboración propia

10.1. Actuaciones de la fase de reconocimiento

En la fase de reconocimiento se tienen las fuentes documentales y dos tipos de informantes clave que son expertos y directivos. En el primer caso se tienen fichas de análisis documental y en el segundo entrevistas.

Esta fase dentro del modelo de necesidades seleccionado por esta investigación, se centra en las necesidades normativas, en tanto brindan las directrices de lineamientos internacionales, nacionales, institucionales y expertos de los niveles teóricos deseables de satisfacción, son las necesidades del sistema (Gairín, 1995).

10.1.1. Análisis Documental

a) Gestión inicial: Análisis documental

A partir de las categorías de análisis que se buscan en estas fuentes documentales, se establecieron preguntas guía que se constituyen en la base para la selección de los documentos. De esta manera se establecen los criterios de los documentos, que deben contener y brindar información referidos a: aspectos reguladores académicos y curriculares del contexto en el que está la universidad; marcos legales en relación al enfoque de formación profesional y formación del profesorado; perfil para el profesorado universitario en la región, país e institución; planes y proyecciones institucionales en torno al quehacer del profesorado; y documentos institucionales respecto a sus fortalezas y limitaciones. Con estos criterios se seleccionaron 11 documentos que se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 69
Documentos seleccionados para el Análisis Documental

Contexto del Documento	Documento Seleccionado
Latinoamérica	<ul style="list-style-type: none"> • Perfiles de docentes universitarios en latino américa
Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo académico: Sistema universitario boliviano • Reglamento del régimen académico docente del sistema de la universidad boliviana 2014 • I-XI Reunión académica nacional 14-16 de diciembre de 2009 57 Resolución No. 03/09
Universidad Católica Boliviana	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo académico: Universidad Católica Boliviana • Plan estratégico institucional UCB 2014 – 2020 • Guía de elaboración de los diseños curriculares basados en competencias UCB • Régimen Académico Docente 2013 • Políticas del Ejercicio del Profesorado UCB • Informes de la formación del profesorado Unidad de desarrollo curricular UCB • Guía para la elaboración de la asignatura

Fuente: Elaboración propia

Se realizó la consideración de los contextos debido a la cercanía de las características de redes entre la institución de estudio, el país, y de éste con Latinoamérica. Además debido que las políticas y lineamientos son más parecidos con el ámbito de la institución de la UCB. Se analiza que en contextos norteamericanos y europeos se tienen avances realizados con anterioridad y con otros resultados.

b) Gestión intermedia: Análisis documental

En el proceso de aplicación de este instrumento se consideró aplicar una ficha que reúna todos los datos en información requerida. El análisis se realizó documento por documento, en función al orden encontrado. Cabe mencionar que el proceso de selección fue más accesible en la institución caso de estudio, luego se accedieron a las páginas web y biblioteca del Comité de la Universidad Boliviana (CEUB), que fueron los que representan al país. Y finalmente se buscaron en la biblioteca y también en la web los documentos de carácter internacional.

Tabla 70

Documentos seleccionados según procedencia

<p>En la institución (responsables) y biblioteca se accedieron a los siguientes documentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo académico UCB • Plan estratégico institucional UCB 2014 – 2020 • Guía de elaboración de los diseños curriculares basados en competencias UCB • Régimen Académico Docente 2013 • Políticas del Ejercicio del Profesorado UCB • Informes de la formación del profesorado Unidad de desarrollo curricular UCB • Guía para la elaboración del plan de asignatura
<p>Fuera de la institución se accedieron a los siguientes documentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo académico del sistema universitario boliviano

De manera virtual se accedieron a los siguientes documentos	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento del régimen académico docente del sistema de la universidad boliviana 2014 • I-XI Reunión académica nacional 14-16 de diciembre de 2009 57 Resolución No. 03/09 • Perfiles de docentes universitarios en latino américa*
---	---

Fuente: Elaboración propia

Se recuerda que la institución caso de estudio (UCB), pertenece al comité mencionado correspondiente a la educación superior pública y autónoma y por lo tanto no pertenece ni es regulada a las instituciones de educación superior que regula las funciones de las otras universidades privadas del país.

c) Gestión final: análisis documental

Para el análisis documental la fase de salida corresponde al completado de una lista de cotejo de todos los instrumentos revisados y las categorías de análisis saturadas.

Se llenan y revisan los instrumentos y sus contenidos para poder verificar que se han encontrado las preguntas e información planteada al inicio y todos los documentos considerados en el muestreo de estos.

Una vez llenadas las fichas de análisis documental las mismas fueron vaciadas en el capítulo de resultados para elaborar el respectivo análisis de las mismas.

10.1.2. Entrevistas a expertos

a) Gestión inicial: Entrevistas a expertos

Con el fin de reconocer las características pedagógicas esperadas en el profesorado que se desenvuelve en una formación basada en competencias, es que se buscan expertos que puedan brindar esta información normativa, ideal y esperada según los marcos teóricos y la experiencia que manejan estas personas. A ellos se los buscó y se les administró la entrevista que se construyó y validó.

Para lograr encontrar a estos expertos se siguieron los criterios de selección para los mismos mencionados en el marco aplicado.

Se buscaron expertos que tengan un reconocimiento nacional o internacional en la formación basada en competencias, que tengan publicaciones bibliográficas o investigaciones en la misma área, asesoramiento a universidades o centros de educación superior y experiencia en formación de profesores universitarios en el aspecto ya mencionado.

Una vez encontrados se estableció contacto con ellos para realizar la entrevista fijar un día y una hora. Se realizó la entrevista con los que accedieron. De los contactados, dos nacionales del ámbito nacional y dos del ámbito internacional.

Para el contacto previo con los entrevistados se trabajó con las precauciones de un acceso adecuadamente estructurado para evitar variables extrañas que desvíen el propósito de la entrevista, por ello fue útil informarles previamente del motivo de la entrevista, el objeto de estudio y los objetivos de la entrevista. Para esto se elaboró una invitación y documento previo que permita hacer conocer de esta información y también de la posibilidad de abandonar el proceso.

Los informantes invitados fueron seleccionados, primero por cumplimiento de criterios y segundo por accesibilidad generó las características que se detallan en la tabla 76.

Tabla 71

Informantes seleccionados, invitados y con acceso como expertos

Informante Experto	Ámbito de desarrollo	Experiencia en Formación basada en competencias	Publicaciones para el tema	Asesor de universidades	Experiencia formación del profesorado
1	Nacional	Si	Si	Si, 22 años	Si, 16 años
2	Nacional	Si	Si	Si, 12 años	Si, 12 años
3	Internacional	Si	Si	Si, 10 años	Si, 10 años
4	Internacional	Si	Si	Si, 30 años	Si, 20 años

Fuente: Elaboración propia

La invitación se envió a través de correo electrónico en la que se incluyeron los siguientes elementos:

- Saludo y presentación de la investigadora
- Los fines y propósitos de la investigación
- Presentación breve de la investigación
- Propósito de la entrevista y una guía general de la misma
- Protocolo de visita en el caso de los nacionales y protocolo de contacto virtual con los internacionales
- Tiempo aproximado de duración (40 a 60 minutos)
- Confidencialidad de la información y tratamiento de los datos, previa revisión de la transcripción por cada uno de ellos.
- Solicitud de hora y día para fijar en agenda según disposición de los expertos

Con los expertos internacionales la entrevista se realizó a través de videoconferencia, se fijó en la agenda una hora y fecha de encuentro y se les envió la solicitud de invitación a la reunión.

b) Gestión intermedia: Entrevistas a expertos

Las entrevistas se realizaron en los espacios de desenvolvimiento de actividades propias de los informantes. En el caso de los expertos nacionales en sus oficinas y en el caso de los internacionales la entrevista se concretó vía virtual, utilizando la herramienta de video llamada *Skype*. Los ambientes se solicitaron que por el momento no sean interferidos por ruidos importantes o disruptivos así como tampoco llamadas telefónicas. En todos los casos este aspecto fue logrado.

Los diez primeros minutos se establecieron algunas normas de confidencialidad y de información sobre el uso de la información, así como nuevamente los propósitos de la investigación. Se solicitó el acuerdo libre y voluntario de continuar y se continuó con las preguntas que se tenían como guía en el proceso de la entrevista.

Las entrevistas duraron entre 50 y 70 minutos sin diferencia en función a la modalidad de entrevista (presencial o virtual). En todos los casos los expertos respondieron con

profundidad y amplitud sus respuestas, basados en casos, experiencias e historias personales.

c) Gestión final: Entrevistas a expertos

Una vez terminada la entrevista se agradeció y el investigador se comprometió a enviar resultados una vez se los tenga para su revisión previa.

Se revisaron los apuntes y grabaciones para tenerlos listos para la transcripción y respectivo análisis que se realizó y que se encuentra en resultados.

La transcripción se realizó con ayuda del software *speechnotes*. Y una vez transcritas las entrevistas se hizo la revisión y corrección respectiva a los documentos y el análisis respectivo con el software de análisis cualitativo MAXQDA.

Se enviaron las transcripciones vía mail a cada uno de los expertos entrevistados, de las enviadas solo dos recibieron pequeñas precisiones a las ideas vertidas por ellos en la entrevista.

10.1.3. Entrevistas a directivos internos

a) Gestión inicial: Entrevistas a directivos

Para reconocer las características que direccionan las autoridades y cargos relacionados a la gestión académica cuanto al desempeño del profesorado universitario tomando en cuenta el ámbito pedagógico se buscan a los directivos que aporten no solo el estado actual de este aspecto en la universidad sino también la tendencia y proyecciones que se tienen.

Para ello se buscó a los directivos nacionales del área académica y de desarrollo docente, que cumplieran los criterios establecidos para su selección. Los informantes seleccionados por el cumplimiento de los requisitos y porque ambos accedieron a la entrevista reunieron las características que se especifican en la tabla 77.

Tabla 72

Informantes seleccionados, invitados y con acceso como directivos externos.

Directivo Interno	Edad	Cargo en	Tiempo del Cargo	Años en la Universidad	Años como directivo en una carrera	Años de experiencia docente
1	49	Responsable Académico	6	12	0	12
2	68	Director académico	4	23	3	35

Fuente: Elaboración propia

La invitación se envió a través de correo electrónico, se incluyeron los siguientes elementos:

- Saludo y presentación de la investigadora
- Los fines y propósitos de la investigación
- Propósito de la entrevista y una guía general de la misma
- Tiempo aproximado de duración (40 a 60 minutos)
- Confidencialidad de la información y tratamiento de los datos, previa revisión de la transcripción por cada uno de ellos.
- Solicitud de hora y día para fijar en agenda según disposición de los directivos

b) Gestión intermedia: Entrevistas a directivos internos

Las entrevistas se realizaron en los espacios de desenvolvimiento de actividades propias de los informantes, en sus oficinas. Se solicitó que otorgaran aproximadamente 40 a 60 minutos en lo posible sin interrupciones. En todos los casos se cumplió el día y la hora establecida así como los tiempos previstos

Tabla 73

Informantes directivos entrevistados

Directivo	Tiempo de duración de la entrevista en minutos
1	55
2	68

Fuente: Elaboración propia

Los diez primeros minutos se establecieron algunas normas de confidencialidad y de información sobre el uso de la información, así como nuevamente los propósitos de la investigación. Se solicitó el acuerdo libre y voluntario de continuar y se continuó con las preguntas que se tenían como guía en el proceso de la entrevista. Se les entregó un documento escrito con todos estos aspectos.

Se siguió el guión enviado previamente establecido, los entrevistados fueron solícitos al proporcionar opiniones y sus experiencias. Uno de ellos consideró aportar con un documento para que sea revisado en la investigación, se agradeció por él, sin embargo, ya era parte del análisis documental.

c) Gestión final: Entrevistas a directivos internos

Las entrevistas culminaron después de agotar todas las temáticas y guía de preguntas.

Se revisaron los apuntes y grabaciones para tenerlos listos para la transcripción y respectivo análisis que se realizó y que se encuentra en resultados.

Se quedó con los entrevistados que se enviaría la transcripción de su entrevista para que la revise, así se hizo y no hubo observaciones o precisiones a ellas.

La transcripción se realizó con ayuda del software *speechnotes*. Y una vez transcritas las entrevistas se hizo la revisión y corrección respectiva a los documentos. Para analizarlos con el MAXQDA.

10.2. Actuaciones de la fase diagnóstica

La fase de diagnóstica accede a informantes como directores de las diferentes carreras y que son los que hacen la gestión curricular de los proyectos formativos basados en competencias, a ellos se accede a través de entrevistas. También están en esta fase los profesores a quienes se administran las entrevistas para conocer su percepción.

En esta fase también están los estudiantes con quienes se hace grupos focales para conocer su percepción respecto a las necesidades de los docentes y finalmente están los titulados de

las carreras que ya culminaron una primera cohorte de implementación con los diseños curriculares basados en competencias.

El diagnóstico dentro del modelo de necesidades elegido por esta investigación, se centra en las necesidades sentidas o percibidas y las necesidades expresadas. Necesidad sentida, como aquella que se basa en la percepción que cada persona o grupo tienen sobre una carencia, equivale a “carencia subjetiva”. Necesidad expresada, asociada a la demanda que la persona o grupo hacen de forma manifiesta (Diz, 2017).

10.2.1. Entrevistas a directivos de carrera

Los directivos internos son los directores de cada carrera y proyecto formativo, que están en el enfoque que se analiza en esta investigación.

a) Gestión inicial: Directivos internos

Se buscó a aquellos directivos que estuvieran a cargo de carreras que estuvieran en el enfoque de formación basado en competencias.

Se intentó realizar la entrevista con todos los directores. En este caso la intención fue realizar un censo. Por lo que se tuvo contacto con ellos vía telefónica y correo electrónico institucional, enviando una invitación a participar de la investigación y solicitando una cita para poder realizar la entrevista. A través del correo electrónico se les envió un documento que contenía información del propósito de la entrevista y las temáticas de abordaje. En todos los casos el acceso fue positivo.

Los informantes a los que se tuvo acceso cumplieron los criterios de ser elegibles por: ser directivos de la carrera por un tiempo mayor a un año, pertenecer a una carrera en implementación de un diseño curricular basado en competencias gestionando un programa formativo de pregrado basado en competencias.

Tabla 74

Informantes seleccionados, invitados y con acceso como directivos internos (datos al momento de la entrevista)

Directivo	Edad	Carrera o Programa que dirige	Tiempo del Cargo	Años de trabajo en la institución	Años de experiencia docente
1	> 50	Economía	5	13	15
2	45	Comunicación Social	6	6	6
3	46	Derecho	6	15	15
4	> 50	Psicología	8	20	25
5	> 50	Ciencias Políticas	8	10	15
6	46	Psicopedagogía	8	20	20
7	> 50	Administración de Empresas	2	2	2
8	41	Ingeniería Comercial	5	10	10
9	47	Ingeniería Industrial	4	4	4
10	> 50	Ingeniería de Sistemas	6	15	15

Fuente: Elaboración propia

b) Gestión intermedia: Directivos de carrera

Las entrevistas se realizaron en los espacios de desenvolvimiento de actividades propias de los informantes, en sus oficinas. Se solicitó que otorgaran aproximadamente 40 a 60 minutos en lo posible sin interrupciones.

Los diez primeros minutos se establecieron algunas normas de confidencialidad y de información sobre el uso de la información, así como nuevamente los propósitos de la investigación. Se solicitó el acuerdo libre y voluntario de continuar y se continuó con las preguntas que se tenían como guía en el proceso de la entrevista.

Se solicitó el permiso correspondiente para grabar, en ningún caso hubo alguna objeción o dificultad. De los 10 directores convocados, nueve accedieron a la entrevista, uno de ellos no por motivos de viaje. Con los 9 que aceptaron se pudo realizar efectivamente la entrevista con 9 de ellos.

Tabla 75
Informantes con los que se realizó la entrevista por programa y tiempo

Directivo	Carrera o Programa que dirige	Tiempo duración entrevista (minutos)
1	Economía	40
2	Comunicación Social	37
3	Ingeniería de Sistemas	37
4	Derecho	35
5	Psicología	42
6	Psicopedagogía	57
7	Administración de Empresas	62
8	Ingeniería Comercial	40
9	Ingeniería Industrial	43

Fuente: Elaboración propia

En todos los casos los directores de las diferentes carreras se mostraron dispuestos a brindar la información necesaria sin dificultad y sin estar en desacuerdo con las preguntas. Uno de ellos, fue más crítico con la institución solicitando instructivos más claros y de manera más directiva así como solicitó condiciones óptimas de trabajo para los directivos y los docentes.

c) Gestión final: Directivos de carrera

Las entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente 40 minutos. La estrategia culminó cuando se acabaron los preguntas y se saturó la información requerida.

Se agradeció su participación se solicitó información adicional que ellos deseen mencionar y que no se hubiera preguntado. En algunos casos añadieron más comentarios, generalmente en relación a las temáticas de las preguntas. Se reiteró la confidencialidad y la disposición para brindar resultados de la investigación.

Se revisaron los apuntes y grabaciones para tenerlos listos para la transcripción y respectivo análisis que se realizó y que se encuentra en resultados.

La transcripción se realizó con ayuda del software *speechnotes*. Y una vez transcritas las entrevistas se hizo la revisión y corrección respectiva a los documentos. Para analizarlos con el MAXQDA.

10.2.2. Entrevistas a profesores

a) Gestión Inicial de las entrevistas a profesores

Las entrevistas a los profesores se realizaron con el fin de encontrar las necesidades percibidas y necesidades expresadas con relación a su desempeño y la formación basada en competencias. En la entrevista aplicada se incluyeron las preguntas guías y variables planificadas.

La selección de los mismos también se realizó en base a criterios establecidos previamente como: ser profesores de la universidad por un tiempo mayor a un año, la asignatura que gestiona debe pertenecer a una carrera que está en proceso de implementación de un diseño curricular basado en competencias y que por lo tanto el plan de asignatura corresponde a un proyecto formativo que se desarrolla desde este enfoque.

La entrevista fue planificada en función a una invitación a aquellos docentes de los cuales se revisó su plan de asignatura y se observó en aula. La organización de las entrevistas tomando en cuenta estos criterios se organizó con base a una tabla que permitió identificar por carrera los profesores que cumplían los criterios y establecer una muestra para invitarlos a ser parte de la investigación como informantes directos.

Tabla 76
Organización de los profesores para la entrevista

Carrera	Profesores a tiempo completo			Profesores a tiempo Horario		
	Años en la UCB	Años en DCBC	Invitados	Años en la UCB	Años en DCBC	Invitados
Economía	15	5	1	3	3	1
Comunicación Social	5	5	1	15	6	1
Ingeniería de Sistemas	17	5	1	15	7	1
Ciencias Políticas	14	3	1	10	6	1
Derecho	5	3	1	12	5	1
Psicología	17	2	1	25	6	1

Psicopedagogía	7	1	1	12	6	1
Administración de Empresas	3	1	1		2	1
Ingeniería Comercial	4	1	1	8	2	1
Ingeniería Industrial	3	1	1	2	1	1

Fuente: Elaboración propia

Una vez establecida la estructura organizativa para entrevistar a los profesores se enviaron las invitaciones respectivas a través del correo electrónico institucional para participar según disponibilidad de los docentes en horarios y días. Además de la invitación a participar se les envió un documento que mostraba el propósito de la entrevista así como las áreas temáticas que abordaría. La aceptación debían contestarla al mismo correo, estableciendo fecha y hora de entrevista.

Esta invitación se realizó inicialmente a 10 profesores, y después de las entrevistas y en función a los datos e información brindada, se invitó a los siguientes 10, esto con el fin de verificar la saturación de información.

Los 10 primeros profesores fueron docentes a tiempo completo de cada carrera. Y los siguientes 10 docentes a tiempo horario.

La invitación fue enviada vía correo electrónico y en la que se mencionaba:

- Saludo y presentación de la investigadora
- Los fines y propósitos de la investigación
- Presentación breve de la investigación
- Propósito de la entrevista y una guía general de la misma
- Tiempo aproximado de duración (40 a 60 minutos)
- Confidencialidad de la información y tratamiento de los datos, previa revisión de la transcripción por cada uno de ellos.
- Solicitud de hora y día para agendar según disposición de los profesores

Se elaboró una agenda de las mismas y se buscó que fuera un espacio reservado, libre de interrupciones, y ruidos que obstaculicen el proceso, y esta fue una sala pequeña (de dos metros por dos metros) con un mobiliario y aislamiento óptimo en la biblioteca de la universidad.

b) Gestión intermedia: Entrevistas a profesores

Se acudió en el día y hora al lugar de la entrevista, agradeciendo por la aceptación a la invitación se les recordaron los propósitos de la investigación, de un modo general las preguntas que se les plantearía y por supuesto la confidencialidad de su participación y opiniones.

Se solicitó el permiso para grabar con el fin de no perder el sentido y significado de su discurso. Todos accedieron de manera positiva.

Trabajando la confianza y la posibilidad de sentirse libres durante la entrevista se fueron planteando una a una las mismas. Y en algunos casos reforzando con explicaciones o solicitando detalles de algunas respuestas.

Se realizaron un total de 16 entrevistas, cuatro docentes no asistieron o se disculparon para realizar la entrevista en otro momento o no realizarla.

Tabla 77

Asignaturas seleccionadas por carrera según avance del diseño curricular en el EFBC

Carrera	Docente TC Asignatura	Docente TH Asignatura
Economía	Economía General Macroeconomía I	Teoría del Bienestar
Comunicación Social	Imagen Corporativa	Crónica
Ingeniería de Sistemas	Programación I, II y III	Taller de Desarrollo del Software
Ciencias Políticas	Metodología del Trabajo Científico Pensamiento Político en Latinoamérica	
Derecho	Teoría General del Contrato	Sistemas Orales y Metodologías de Audiencia

Psicología	Psicoestadística	Teorías y Paradigmas de la Psicología
Psicopedagogía	Diagnóstico de necesidades de formación	Currículo, Didáctica y Evaluación
Administración Empresas	Administración I	Administración II
Ingeniería Comercial	Fundamentos del Marketing	Marketing Operativo
Ingeniería Industrial	Introducción a la Ing. Industrial	Dibujo Técnico Industrial

Fuente: Elaboración propia

c) Gestiones finales: Entrevistas a profesores

Las entrevistas tuvieron una duración de entre 40 a 60 minutos. La estrategia culminó cuando se acabaron las preguntas y se saturó la información requerida. La salida de la entrevista fue agradeciendo por su participación y colaboración.

Se revisaron los apuntes y grabaciones para tenerlos listos para la transcripción y respectivo análisis realizado y que se encuentra en resultados.

La transcripción se realizó con ayuda del software *speechnotes*. Y una vez transcritas las entrevistas se hizo la revisión y corrección respectiva a los documentos. Para analizarlos con el MAXQDA.

10.2.3. Grupos Focales a estudiantes

a) Gestión inicial: Grupos focales a estudiantes

Los grupos focales a los estudiantes, se realizaron uno por ciclo, en función al avance del diseño curricular en cada carrera. Cada carrera en su programa formativo tiene tres ciclos, cada uno de tres semestres.

El propósito fue recoger necesidades percibidas y necesidades expresadas de la formación docente a nivel pedagógico desde la percepción de los estudiantes. Los criterios estuvieron en relación a la planificación de la formación basada en competencias, el proceso enseñanza – aprendizaje en competencias, las características de la didáctica y evaluación utilizadas, las características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes, el uso de tecnologías de la información y comunicación relacionadas con la

formación basada en competencias y la vinculación en el aprendizaje de la teoría y la práctica.

Para conformar los grupos focales se solicitó ayuda a cada una de las carreras, se solicitó el permiso correspondiente de los directores y con el respaldo de la Dirección Académica. A cada carrera se le piden listas de los semestres en los que los estudiantes se forman en el enfoque. Una vez enviadas las listas se seleccionan al azar 20 estudiantes para invitarlos a participar del grupo focal. En esta invitación también apoyaron los directores de las carreras.

La invitación a cada estudiante fue a través de llamadas telefónicas o mensajes a sus dispositivos celulares mencionándoles el propósito de la invitación así como la hora y la fecha. Para asegurar la asistencia se realizó una segunda llamada un día antes de la fecha fijada.

El ambiente dispuesto para ellos fueron diversos espacios, aulas que la institución tenía disponibilidad. Se trató que los mismos estén libres de interrupción y manteniendo la confidencialidad de los asistentes, se garantizó que no estuviera ningún docente ni director en los alrededores.

Tabla 78

Cantidad y organización de los grupos focales por carrera y ciclo de avance

Carreras	Ciclos y semestres de las carreras en DCBC	Cantidad de ciclos avanzados al 2017	Cantidad de grupos focales organizados
Economía	3 (3ro a 9no)	3	3
Comunicación Social	3 (3ro a 9no)	3	3
Ingeniería de Sistemas	3 (3ro a 9no)	3	3
Ciencias Políticas	3 (3ro a 7mo)	3	3
Derecho	2 (3ro a 5to)	2	2
Psicología	2 (3ro a 5to)	2	2
Psicopedagogía	1 (3ro)	1	1
Administración de Empresas	1 (3ro)	1	1
Ingeniería Comercial	1 (3ro)	1	1
Ingeniería Industrial	1 (3ro)	1	1
Total grupos focales solicitados			20

Fuente: Elaboración propia

Durante el proceso del grupo focal estuvo presente el investigador y un colaborador para la acomodación y toma de notas. A los estudiantes se les hizo pasar al ambiente, en algunos casos fueron más de 12 personas, pero por lo general no pasaron de esta cantidad.

En el inicio se les explicó nuevamente el motivo de la invitación, el propósito y alcances de la información, se les explicó el procedimiento, así como las normas de confidencialidad y ética que se tendría con sus respuestas, grabaciones y transcripciones. Así como la fidelidad de su discurso en el momento de la transcripción. Se les dio la posibilidad de dejar el ambiente si es que no estuvieran de acuerdo en estar presentes.

Se intentó en todos los casos que la disposición y organización del espacio sea en forma circular para poder establecer una comunicación e interacción entre todos los asistentes. Una vez ello, se fueron mencionando las preguntas y tomando nota de las respuestas.

b) Gestión intermedia: Grupos focales estudiantes

Una vez convocado el grupo y dándose el encuentro en el día, hora y lugar establecido. La investigadora y moderadora se presentaron, se establecieron los propósitos de la reunión, la dinámica que seguiría, los lineamientos de confidencialidad y el cierre que se tendría una vez que se desarrollen todas las preguntas.

No se les pidió sus nombres con el fin que tuvieran mayor confianza en emitir sus opiniones y percepciones. Se creó un ambiente de confianza para que pudieran ir respondiendo y discutiendo los diferentes temas propuestos.

Los grupos focales duraron entre 40 a 70 minutos, dependiendo de las diferentes composiciones y discusiones en los grupos.

Tabla 79

Cantidad de ejecución de los grupos focales por carrera

Carreras	Cantidad de grupos focales planificados	Cantidad de grupos focales realizados
Economía	3	2
Comunicación Social	3	2
Ingeniería de Sistemas	3	2
Ciencias Políticas	3	2
Derecho	2	2

Psicología	2	3
Psicopedagogía	1	2
Administración de Empresas	1	3
Ingeniería Comercial	1	3
Ingeniería Industrial	1	2
	20	23

Fuente: Elaboración propia

Se tenían planificados 20 grupos focales, sin embargo, se realizaron 23. Como se observa en la tabla anterior con algunas carreras no se pudo organizar los planificados y en cambio con otras se pudieron organizar más, esto con el fin de profundizar y saturar la información brindada por los estudiantes. En el caso de Administración de Empresas e Ingeniería Comercial, las dos carreras con más estudiantes en la universidad se buscó luego de la primera aplicación, más grupos focales para poder contrastar la información.

c) Gestiones finales: Grupo focal estudiantes

Se fue saliendo del escenario una vez logradas las explicaciones y respuestas a cada una de las preguntas guías así como preguntas adicionales. Se les advirtió que se había acabado con la guía y si ellos no tenían algo más que comentar que no se les hubiera preguntado antes. Luego se mencionó que se acabó el proceso.

Las grabaciones se escucharon enteras una primera vez, y luego se fueron transcribiendo con el apoyo como complemento de las notas tomadas. Se transcribieron con la ayuda de la herramienta *specnotes* y posteriormente se analizaron con el software MAXQDA.

10.2.4. Grupos focales a titulados

Para esta investigación interesó la percepción de los titulados o primeras cohortes de los diseños curriculares en el enfoque de formación basado en competencias, los mismos que correspondieron a tres carreras: comunicación social, economía e ingeniería de sistemas.

Las categorías que se buscaron indagar en este grupo de titulados fueron las necesidades percibidas y las necesidades expresadas en la formación profesional basada en

competencias que tuvieron. Y los criterios que se establecieron en el diseño de esta investigación estuvieron relacionados a la consideración de fortalezas y debilidades del profesorado en la formación en competencias, sugerencia a los formadores en cuanto a la didáctica y evaluación, preparación ofrecida por la universidad en competencias y la vinculación del aprendizaje entre la teoría y la práctica recibidas.

a) Gestiones iniciales: Grupos focales a titulados.

El acceso a esta etapa inició con la solicitud de apoyo a las carreras brindando información de los titulados, listas y contactos, con la condición que hayan sido producto del proyecto de carrera bajo en el enfoque basado en competencias.

Las carreras colaboraron en esta etapa a la convocatoria a través de llamadas telefónicas. La investigadora a través de sus mails les envió el documento de convocatoria, el tiempo que tendría como duración, la fecha y la hora del encuentro.

Los espacios para realizar estos grupos focales fueron en ambientes adecuados para reunirlos, libres de interrupciones y tratando de cuidar la confidencialidad de su presencia e identidad.

Se planificaron tres grupos focales con titulados de las tres carreras que tienen una cohorte que se ha formado con el diseño curricular basado en competencias. Las carreras son: Economía, Comunicación Social e Ingeniería de Sistemas, todas ellas iniciaron la formación desde el 2012, teniendo en cuenta que son carreras con nueve semestres, el 2016 tuvieron sus primeros graduados y titulados.

b) Gestión intermedia: Grupos focales a titulados

Durante el proceso del grupo focal estuvo presente el investigador y un colaborador para la acomodación y toma de notas. Los grupos estuvieron compuestos entre 9 y 12 personas.

Tabla 80
Cantidad y organización de los grupos focales de titulados

Carrera	Cantidad titulados
Comunicación Social	11
Economía	11
Ing. De Sistemas	14

Fuente: Elaboración propia

En el inicio se les explicó nuevamente el motivo de la invitación, el propósito y alcances de la información, se les explicó el procedimiento, así como las normas de confidencialidad y ética que se tendría con sus respuestas, grabaciones y transcripciones. Así como la fidelidad de su discurso en el momento de la transcripción. Se les dio la posibilidad de dejar el ambiente si es que no estuvieran de acuerdo en estar presentes.

Se intentó en todos los casos que la disposición y organización del espacio sea en forma circular para poder establecer una comunicación e interacción entre todos los asistentes. Una vez ello, se fueron mencionando las preguntas y tomando nota de las respuestas.

Los grupos focales duraron entre 50 a 60 minutos, dependiendo de las diferentes composiciones y discusiones en los grupos.

c) Gestión final: Grupos focales a titulados

Cierre, se fue saliendo del escenario una vez logradas las explicaciones y respuestas a cada una de las preguntas guías así como preguntas adicionales. Se les advirtió que se había acabado con la guía y si ellos no tenían algo más que comentar que no se les hubiera preguntado antes. Luego se mencionó que se acabó el proceso.

Las grabaciones se escucharon enteras una primera vez, y luego se fueron transcribiendo con el apoyo como complemento de las notas tomadas. Se transcribieron con la ayuda de la herramienta *specnotes* y posteriormente se analizaron con el software MAXQDA.

10.3. Actuaciones fase toma de decisiones

La fase de toma de decisiones desarrolla un taller con un conjunto de informantes como expertos, directivos y docentes de las diferentes carreras. Con ellos se organiza un taller para revisar toda la información recopilada en las dos fases anteriores y mostrarles la triangulación de la información realizada.

En esta fase y dentro del modelo de necesidades elegido por esta investigación, se centra en las necesidades comparadas, entendidas por Diz (2017), como el resultado de la comparación entre diferentes grupos o situaciones. La necesidad que se aprecia en las personas que no disfrutaban de beneficios generalizados entre colectivos similares.

a) Gestión inicial: Taller de toma de decisiones

El acceso a esta fase inició con la convocatoria a un taller a los expertos nacionales, a los directivos de carrera y a los docentes que participaron en la fase de diagnóstico. Con el fin de exponerles los resultados encontrados en las dos fases anteriores y analizar discrepancias e identificar las necesidades.

La invitación al taller se la hizo a través de un correo electrónico a todos los participantes: dos expertos nacionales, cinco directores de carrera, cinco docentes a tiempo completo y cinco docentes a tiempo horario. Para asistir al taller en el que expondrían los resultados encontrados.

Se invitó a los mismos informantes de las fases anteriores y a otros más: Se invitó a dos expertos nacionales, tres directivos internos, cinco directivos de carrera y cinco docentes, un total de 15 personas.

La organización de dos sesiones fue comunicada, la duración del taller y que estaría organizado en la primera parte de presentación de resultados y discusión; y la segunda parte identificación de la discrepancia y las necesidades de formación docente. Se alertó que cada reunión duraría dos horas y que serían dos viernes en dos semanas. Para ello se reservó una sala de reuniones en un espacio para ello dentro de la Universidad.

b) Gestión intermedia: Taller de toma de decisiones

Asistieron a la convocatoria un experto, dos directivos interno, cuatro directivos de carrera y cinco docente (4 a tiempo completo y 1 tiempo horario). Un total de 12 personas.

Una vez todos juntos, y presentándoles la agenda, estuvieron de acuerdo con ella. La Agenda era:

- Primer día del taller: presentación de los resultados de la fase de reconocimiento y fase diagnóstico y discusión.
- Segundo día: Identificación de discrepancias y de las necesidades de formación docente.

Sin embargo, luego del primer día o sesión del taller, decidieron que la discusión giraría en torno a las fortalezas, alcances y logros de la formación basada en competencias y accionar de los docentes, identificando las que están en torno a la capacitación recibida. Y que luego se discutirían las debilidades y limitaciones. Pero el primer día no alcanzó para la discusión y reflexión sobre las debilidades y limitaciones por lo que se llevó todo esto a la segunda sesión.

En la segunda sesión se realizó aquello y se tuvo que programar una tercera sesión en la que se identificaron las discrepancias y necesidades. Se tomó nota de todo lo conversado en cada una de las sesiones.

c) Gestión final: Taller de toma de decisiones

Al cumplir la agenda diseñada y lograr identificar las necesidades de formación docente, se cerró el taller. Luego se agradeció y se cerró el taller mostrando un informe final de lo que se había identificado.

Estas notas permitieron sistematizar la información de esta fase, las mismas que se presentan en resultados en orden a las tres sesiones del taller de toma de decisiones.

10.4. Salida del trabajo de campo

Una vez recopilada toda la información necesaria y cerrar con cada informante clave. Con cada informante se realizaron cierres intermedios y paulatinos (Tójar, 2006) cerrando así las diferentes partes del estudio de campo. Y cuando se hicieron todas estas gestiones se produjo la salida de campo.

Por lo que de aquí en adelante se diseña cómo el proceso de ordenamiento, tratamiento y análisis de datos de cada parte y de cada fase.

A esto se le ha denominado la reducción de datos y las características de su procesamiento, y el análisis de datos.

BLOQUE 4
RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 11

Análisis y reducción de Información

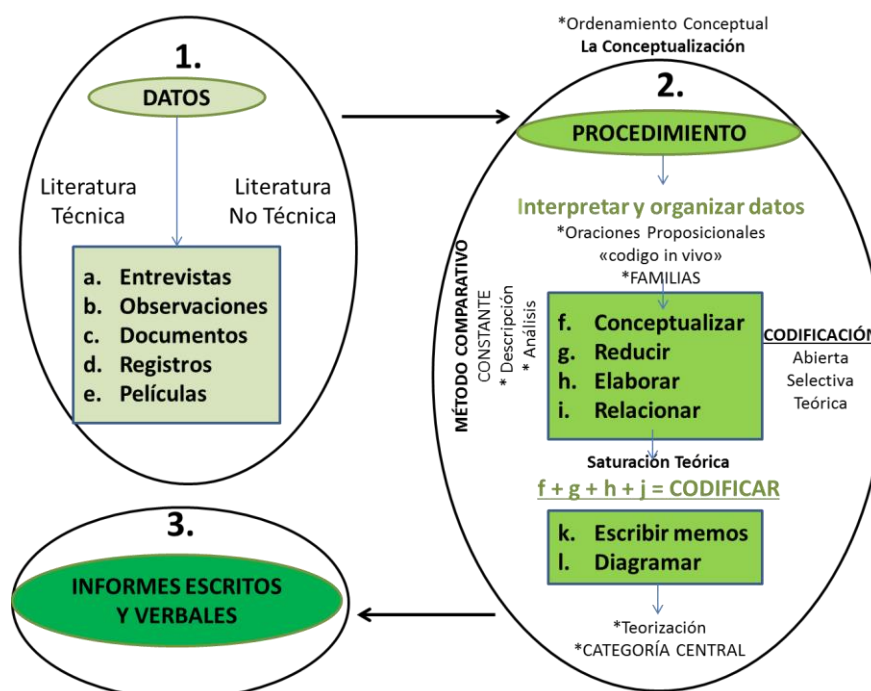
Este capítulo presenta las características y procedimientos que se siguieron para la reducción de información en códigos y categorías más específicas para facilitar el análisis de los resultados.

11.1. Reducción de la información y características de su procesamiento

La información que se recopila en esta investigación a partir de los diferentes instrumentos utilizados en los informantes claves a los que se identificaron y posteriormente se accedieron seguirá algunas características en su presentación y análisis.

1. Se analizan los resultados en forma secuencial, esto es en función a las fases de la misma. Como dice Perez-Campanero (1991), la información se va analizando en cada fase y de ésta deriva la siguiente fase. Son fases secuenciales que siguen pasos dentro de cada una de ellas y que preparan la siguiente.
2. Además de ser presentados los resultados en ese orden de fases Reconocimiento, Diagnóstico y Toma de decisiones, también cada una tendrá un análisis independiente con sus propias unidades de análisis y categorías.
3. La organización que se haga de la información obtenida, si bien tiene una estructura que emerge de la teoría, también es necesario codificarla y categorizarla (Contreras, Páramo y Rojano, 2019).
4. La lógica en la que se organizará seguirá la recomendación seguida por Monge (2015) y Saldaña (2016). Quiénes plantean ir de la codificación sustantiva y selectiva que emerge del material recopilado a la codificación teórica que contrasta con el marco teórico.
5. El proceso de ordenamiento y desarrollo tendría el planteamiento desde la perspectiva de Contreras, Páramo y Rojano (2019), que se muestra en la figura 16.

Figura 16
Proceso de ordenamiento y desarrollo

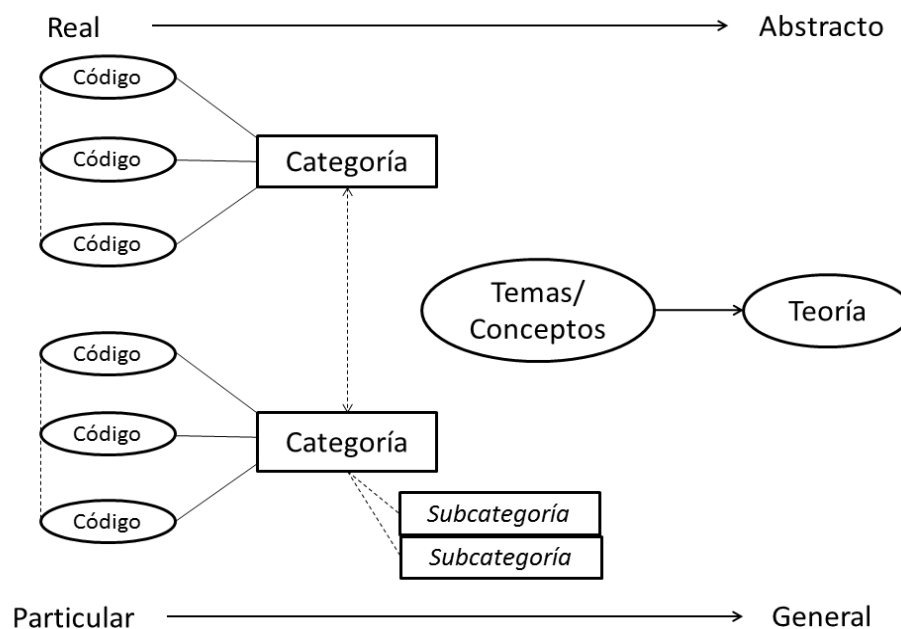


Fuente: Contreras, Páramo y Rojano (2019)

Este ordenamiento en la investigación parte de los datos que se generan de las entrevistas y los grupos focales. Con estos datos se derivarán categorías a partir de una codificación de los mismos que permitan posteriormente agrupar la información y poder contrastar y comparar la información.

6. Y para el análisis de datos se seguirá el planteamiento de Saldaña (2015) en su Manual de codificación para investigaciones cualitativas. Que plantea ir del código (datos) a las categorías, organizar temas que permitan construir información. Esto es ir de lo particular a lo general y también desde lo real a lo abstracto como se muestra en la figura 17.

Figura 17
 Modelo de la línea del código a la teoría en la investigación cualitativa



Fuente: Saldaña, 2009, p. 12.

En el siguiente punto se explica el modelo y proceso del análisis de datos y su reducción que se sigue en esta investigación.

11.2. Análisis y reducción de datos

El análisis de datos se lo basar en la teoría fundamentada que no solamente plantea un metodología de investigación sino como aquí se la presenta se refiere al resultado final de su aplicación. La metodología es crear marcos conceptuales hasta llegar a teorías a través de un análisis y conceptualización continua de los datos con los que se cuenta (Monge, 2015).

En la teoría fundamentada para llegar a la teoría se sigue un proceso de codificación de los datos. El análisis de esta codificación es importante porque permite pasar a la conceptualización y de esta conceptualización a la generación de teoría (Glaser y Holton, 2004; Monge, 2015; Saldaña, 2016).

La codificación brinda el marco de construcción conceptual necesario para llevar a cabo el análisis de todos los datos (Monge, 2015). Así se va comprendiendo la figura 17 del modelo de la línea que se sigue del código a la construcción de la teoría en la investigación cualitativa.

El código, qué es, según Saldaña (2009, p.3), es una palabra o frase corta que asigna simbólicamente un atributo a una porción del lenguaje o dato visual. Estos datos pueden consistir en transcripciones, observaciones notas de campo, diarios, documentos, literatura, fotografías, videos, sitios web, correos electrónicos, entre otros. Así como un título representa y captura un libro o película, o el principal contenido de un poema y su esencia, así un código representa y captura el dato principal del contenido y su esencia.

Para Charmaz (2014 en Monge, 2015), el código es el enunciado teórico fundamentados que se construye para representar un fragmento de datos. Los códigos se clasifican, sintetizan y entonces analizan los datos.

Entre las características de los datos se menciona que son cortos y simples. Con diferentes niveles de abstracción de acuerdo al contexto de investigación (Monge, 2015; Saldaña, 2016). Los códigos pueden algunas veces resumir o condensar el dato, no simplemente reducirlo. Pero además la codificación no es una ciencia precisa, es más bien un acto de interpretación (Saldaña, 2009).

Para Glaser y Holton (2004), hay siempre una percepción de una percepción a medida que aumenta el nivel conceptual. Porque se analiza desde una visión humana lo que está sucediendo. Y agrega que los procedimientos de la teoría fundamentada agudizan los conceptos generados sistemáticamente.

Como plantea Saldaña en el modelo que se sigue en esta investigación, se compara código con código y emergen las categorías. La codificación aporta el marco de construcción conceptual y a lo largo del proceso de codificación los códigos incrementan su densidad conceptual y se denominan categorías (Glaser y Holton, 2004).

Las categorías se consideran de mayor concentración conceptual e integradora de los códigos (Glaser y Holton, 2004; Saldaña, 2016). Estos autores señalan que abrir códigos

permite al analista perfilar la dirección que tomará el estudio. Entonces el analista empieza a focalizaren función de su relevancia e identificar el tipo de categorías que puede comprender asegurando que la teoría que emerge encaja y funciona. La codificación abierta permite al analista considerar la gama completa de sensibilidad teórica y le permite correr riesgos con la generación de códigos.

Además añade, la codificación línea por línea obliga al analista a verificar y saturar categorías y garantiza entonces la conexión de las categorías, más allá del impresionismo. Entonces el resultado es denso y con la sensación que nada ha quedado fuera.

En la línea de Saldaña (2016), la forma en que los códigos se convierten en categorías y en teorías. Sucede cuando las categorías mayores son comparadas entre otras y están consolidadas en varias maneras, uno empieza a trascender la realidad de los datos y progresar hacia los temas, luego conceptos y luego teorías. Como un proceso muy básico, codificar usualmente sigue un esquema, una línea que es la que se muestra en la Figura 17. Aunque también algunas categorías pueden contener grupos de datos codificados que requieren mayor refinamiento y pueden ser subcategorías.

Mientras el investigador proceda comparando incidente con incidente en los datos, entonces los incidentes se convierten en categorías un núcleo de categorías empieza a emerger. Esta variable central, que parece explicar la mayor parte del problema, es el foco de estudio donde aparecen más datos selectivos, más elementos y esfuerzos de recolección y codificación, y esto sucede de manera continua (Glaser y Holton, 2004).

A medida que el analista desarrolla varias categorías codificables, debería tratar de saturarlos lo más posible para que puedan tener un poder explicativo. La variable central puede ser cualquier tipo de código teórico: un proceso, una condición, dos dimensiones, una consecuencia, un rango, etc. La función principal es integrar la teoría y hacerla densa y saturada. (Glaser y Holton, 2004).

Como se describe, este es un procedimiento que lleva tiempo y mucha codificación y análisis para verificar una categoría principal a través de la saturación y relevancia, hasta

que llegue a ser un patrón estable y se pueda convertir en un cuerpo teórico que explique el fenómeno de estudio.

En esta investigación se parte de cada uno de los discursos de las entrevistas y grupos focales con la ayuda del software MAXQDA del año 2020, se identificaron primeramente las unidades de significado que son todas las verbalizaciones que respondían a las preguntas realizadas y que se identificaron en las transcripciones. Estas unidades se fueron codificando en aspectos que se repetían con mayor similitud derivando entonces códigos. Los que se agruparon por relevancia y saturación y se denominaron en categorías más genéricas. Sin embargo en algunos casos se encontraban algunas diferencias dentro de las mismas categorías por lo que se derivaron en sub-categorías dentro de las categorías. Quedando así el ordenamiento que se presenta en la Figura 18.

Figura 18

Organización de la de información en esta investigación



Fuente: Elaboración propia

11.3. Codificación de los diferentes informantes e instrumentos

El proceso de análisis de la información después de transcribir, leer y observar los diferentes materiales producto de la investigación implica la asignación de códigos a las palabras o frases clave y notas a secciones de los textos, resaltando temas específico (Rapley, 2014). Para que estos códigos estén asociados a los diferentes informantes e instrumentos también es necesario codificar esta información para que no se pierdan en el momento de hacer reducciones, contrastaciones y comparaciones.

Los códigos que se le darán a los informantes y a los instrumentos son presentados en la siguiente tabla.

Tabla 81
Códigos para los informantes y los instrumentos

Fase Reconocimiento									
Documentos		Entrevistas Expertos			Entrevistas Directivos Internos				
Documento 1	DOCUM 1	Experto Internacional 1	EEXPI 1	Directivo Int. 1	EDIRI 1				
Documento 2	DOCUM 2	Experto Internacional 2	EEXPI 2	Directivo Int. 2	EDIRI 2				
Documento 3	DOCUM 3	Experto Nacional 1	EEXPN 1						
Documento 4	DOCUM 4	Experto Nacional 2	EEXPN 2						
Documento 5	DOCUM 5								
Documento 6	DOCUM 6								
Documento 7	DOCUM 7								
Documento 8	DOCUM 8								
Documento 9	DOCUM 9								
Documento 10	DOCUM 10								
Documento 11	DOCUM 11								
Documento 12	DOCUM 12								
Fase Diagnóstico									
Entrevistas Directivo Carrera		Entrevistas Docentes Tiempo Completo		Entrevistas Docentes Tiempo Horario		Grupos Focales Estudiantes		Grupos Focales Titulados	
Carrera 1	EDIRC 1	Docente TC 1	EDTC 1	Docente TH 1	EDTH 1	Grupo 1	GFE 1	Grupo 1	GFT 1
Carrera 2	EDIRC 2	Docente TC 2	EDTC 2	Docente TH 2	EDTH 2		a	Grupo 2	GFT 2
Carrera 3	EDIRC 3	Docente TC 3	EDTC 3	Docente TH 3	EDTH 3	Grupo 23	GFE 23	Grupo 3	GFT 3
Carrera 4	EDIRC 4	Docente TC 4	EDTC 4	Docente TH 4	EDTH 4				
Carrera 5	EDIRC 5	Docente TC 5	EDTC 5	Docente TH 5	EDTH 5				
Carrera 6	EDIRC 6	Docente TC 6	EDTC 6	Docente TH 6	EDTH 6				
Carrera 7	EDIRC 7	Docente TC 7	EDTC 7	Docente TH 7	EDTH 7				

Carrera 8	EDIRC 8	Docente TC 8	EDTC 8	Docente TH 8	EDTH 8				
Carrera 9	EDIRC 9	Docente TC 9	EDTC 9	Docente TH 9	EDTH 9				
Carrera 10	EDIRC 10	Docente TC 10	EDTC 10	Docente TH 10	EDTH 10				
Fase Toma de Decisiones									
Taller									
Expertos		Directivos Internos		Directivos Carrera		Docentes			
Experto 1	T_E_1	Directivo Interno 1	T_DI_1	Directivo Carrera 1	T_DC_1	Docente 1	T_D_1		
Experto 2	T_E_1	Directivo Interno 2	T_DI_2	Directivo Carrera 2	T_DC_2	Docente 2	T_D_2		
					T_DC_3	Docente 3	T_D_3		
					T_DC_4	Docente 4	T_D_4		
						Docente 5	T_D_5		

11.4. La reducción de unidades de análisis, códigos, categorías y subcategorías

Una vez que se identificaron los códigos de las unidades de significado, se continúa con la reducción de los datos. Esta reducción se realiza identificando códigos más generales y manejables, reagrupando de todos aquellos códigos que tengan similar significado o que puedan ser condensarse.

Este proceso metodológico colabora en la identificación de categorías y subcategorías con el fin de reducir la cantidad de códigos en un tratamiento inicial que resulta extenso, por lo que es un siguiente procedimiento de abstracción que se realiza

En esta investigación se ha seguido inicialmente la codificación de todas las unidades de análisis de las entrevistas y grupos focales. Una vez con ello y con ayuda del software MAXQDA se ha procedido a una segunda recodificación que permita este agrupamiento.

Las subcategorías y categorías se muestran en las siguientes tablas, organizadas por fase y por informante. La cantidad de las unidades de significado y códigos se muestran al final de cada tabla, los mismos serán desglosados en el capítulo de Resultados.

Tabla 82

Subcategorías y categorías según Expertos, Fase reconocimiento

Sub-categoría	Categoría
Competencias genéricas	Tendencias en la formación de formadores
Tecnología	

Autoridades	
Currículo	Características de los formadores en diseños curriculares basados en competencias
Empleabilidad	
Desafíos	
Seguimiento docente	
Aciertos	
Concepción de la formación	Problemas y falencias de la formación de formadores en competencias
Comunicación	
Condiciones de la aplicación	
Insuficientes participantes involucrados	
Formación docente insuficiente	
Contexto	Aspectos a priorizar en la formación de formadores en competencias
Gestión	
Desarrollo de competencias	
Trabajo en equipo	
Apoyo en la formación	Tecnologías a priorizar en la formación en competencias
Autonomía del aprendizaje	
Total Códigos 45 y Unidades de Significado 119	

Tabla 83

Subcategorías y categorías según Directivos Internos, Fase reconocimiento

Sub-categoría	Categoría
Formación en competencias	Tendencia de la universidad en la formación profesional
Departamentalización	
Novedoso con tecnología	
Sinergias con países	
Investigación	
Posgrados	
Referente en la educación superior	Lugar ocupa el enfoque de formación basado en competencias en la universidad boliviana y en la universidad católica
Avances logrados	
Riesgos	
Competencias personales y sociales	Características deben tener los docentes. Perfil requerido.
Interacción, participación y reflexión	
Competencias pedagógicas y tecnológicas	
Competencias a nivel ético y relacionamiento	
Didáctica	Competencias pedagógicas requiere: a nivel de la didáctica y la evaluación
Evaluación	
Formación en valores	
Total Códigos 29 y Unidades de Significado 53	

Tabla 84

Subcategorías y categorías según Directivos de Carrera, Fase diagnóstico

Sub-categoría	Categoría
Diferencias de desempeño	Desempeño docente
Vinculación de la formación con el mundo laboral	
Nuevos abordajes observados	
Características docentes	Fortalezas de docentes en el enfoque
Apertura y aceptación	
Habilidades docentes	
Dificultad de enseñar	Debilidades de los docentes en el enfoque
Comprensión insuficiente del alcance de las competencias	
Resistencia al enfoque	
Estrategias para desarrollar competencias	Características de la didáctica
Estrategias tradicionales didácticas	
Total Códigos 45 y Unidades de Significado 546	

Tabla 85

Subcategorías y categorías según Docentes a tiempo completo, Fase diagnóstico

Sub-categoría	Categoría
Significado de las competencias	Planificación de las competencias en la asignatura
Tipo de asignaturas	
Derivación deductiva	
Exploración del perfil, estructura curricular y asignaturas complementarias	
Centro los estudiantes y logros	
Saberes conceptuales y actitudinales	
Primeras acciones en aula	
Fines de las estrategias	Estrategias para la enseñanza de competencias
Estrategias más utilizadas	
Dependen del curso	
Características en las estrategias	
Comunicación	Evaluación de competencias
Características y lógicas de Evaluación	
Estrategias y modalidades de evaluación	
Dificultades en la evaluación	Tecnologías para formar competencias
Para la enseñanza	
Para el desarrollo de competencias profesionales	

Empresas e instituciones	Vinculación con el espacio profesional
Realidad en el aula	
Percepción de apoyo y suficiencia	Formación docente
Debilidades institucionales con los docentes	
Limitaciones de la formación desde los docentes	Debilidades de la formación basada en competencias
Limitaciones de la formación desde los estudiantes	
Total Códigos 105 y Unidades de Significado 546	

Tabla 86

Subcategorías y categorías según Docentes a tiempo horario, Fase diagnóstico

Sub-categoría	Categoría
Revisión del contexto	Planificación
Derivación	
Identificar estrategias de formación y evaluación	
Conocer a los estudiantes	
Primer día de clases	
Docentes nuevos	
Reflexión para la planificación	
Bases importantes	Didáctica
Estrategias	
Propósitos de la evaluación	Evaluación
Metodologías y estrategias	
Modalidades	
Oportunidades de mejora	
Tecnologías para la enseñanza	Tecnologías
Tecnologías como competencias profesionales	
Estrategias de vinculación	Vinculación con la profesión
Constancia de estudiantes	Dificultades en la formación de competencias
Cantidad de estudiantes	
Habilidades y conocimientos base o previos	
Externas al enfoque	
Dificultades de los docentes	
Fortalezas	Formación Docente
Debilidades	
Total Códigos 97 y Unidades de Significado 546	

Tabla 87
Subcategorías y categorías según Estudiantes, Fase diagnóstico

Sub-Categoría	Categoría
Inducción	Transición colegio a universidad
Nivelación	
Significado de la competencia	Comprensión de las competencias
Plan de asignatura	Acciones de inicio o planificación
Estrategias nuevas utilizadas en FBC	Estrategias de la formación
Recuperación de la experiencia	
Dependen de la asignatura	
Estrategias basadas en la exposición	
Trabajo en grupos	
Críticas a las estrategias	
Recomendaciones a las estrategias	
Aspectos positivos en la evaluación	Evaluación
Dificultades en la evaluación	
Uso de Tecnología	Tecnología en la formación basada en competencias
Plataformas de enseñanza	
Que se espera de un docente DBC	Rol docente
Buen docente	
Formación Personal	
Vida real y profesional	Vinculación con el contexto y el espacio profesional
Prácticas	
A la institución y carreras	Recomendaciones a la formación en competencias
A los docentes	
Total Códigos 140 y Unidades de Significado 1716	

Tabla 88
Subcategorías y categorías según Titulados, Fase diagnóstico

Sub-categoría	Categoría
Diseño curricular y competencias	Percepción del enfoque Competencias
Significado de las competencias	
Otras asignaturas compartidas con otras carreras	
Logros en la formación	Formación que dieron los docentes a nivel pedagógico
Organización y planificación	
Didáctica y facilitación	
Evaluación de aprendizajes	
Mejoras en didáctica y evaluación	Mejoras en la formación
Mejorar la investigación	
Modalidades de graduación	

Actualización	Competencias tecnológicas
Más tecnología que se usa en el campo laboral	
Prácticas en la formación	Vinculación con el contexto
Inserción laboral	
Convenios	
Total Códigos 29 y Unidades de Significado 69	

Tabla 89

Código, sub-categorías del final del taller de la fase toma de decisiones

Sub-categoría	Categoría
Vinculación con contextos reales	Toma de decisiones y recomendaciones institucionales
Modalidades de graduación	
Nivelación de los aprendizajes previos	
Internacionalización	
Calidad docente	
Inducción docente del desarrollo de competencias	Toma de decisiones y recomendaciones a los diseños curriculares y formación en competencias
Inducción de estudiantes en el desarrollo de competencias	
Cambio de nombre en el enfoque	
Mecanismos integrales de nivelación de estudiantes	
Fortalecer Prácticas pre-profesionales	
Preparar la Planificación e inducción	Toma de decisiones y recomendaciones a las necesidades de formación docente
Fortalecer la enseñanza con estrategias que vinculen con la práctica	
Formación en Evaluación a la comunidad educativa	
Formación de competencias tecnológicas profesionales	
Formación de competencias genéricas	
Interdisciplinariedad	
Investigación	
Prácticas pre-profesionales	
Vinculación con la práctica profesional y laboral	
Total Códigos 31 y Unidades de Significado 127	

CAPÍTULO 12

Resultados

Este capítulo muestra la información obtenida en cada una de las tres fases secuenciales de esta investigación: reconocimiento, diagnóstico y toma decisiones. Cada fase cumple uno de los objetivos específicos y todos juntos el objetivo general, Tabla 90.

Tabla 90

Lógica y coherencia del estudio de campo según objetivos de la investigación, fase, informante e instrumento

Objetivo General	Objetivos Específicos	Fase	Informante Clave	Instrumento - Estrategia
Diagnosticar las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario (en el marco del enfoque pedagógico de formación profesional basado en competencias) en la Universidad Católica Boliviana San Pablo.	Reconocer el desempeño pedagógico requerido en el profesor universitario en el marco del enfoque de formación basado en competencias que deben desarrollar los profesores de la UCB.	Reconocimiento	Documentos	Fichas de Análisis
			Expertos	Entrevistas
	Identificar las acciones pedagógicas de los profesores de la UCB para cumplir su función y rol como formadores de competencias profesionales.	Diagnóstico	Directivos internos	Entrevistas
			Directivos de carrera	Entrevistas
			Profesores	Planes de Asignatura Registros de observación Entrevistas
			Estudiantes	Grupos Focales
	Identificar y tomar decisiones sobre la pertinencia de proponer un plan y estrategias de formación pedagógica para el profesorado que le permitan responder a la formación profesional basada en competencias.	Toma de Decisiones	Expertos, Directivos y Docentes	Taller final

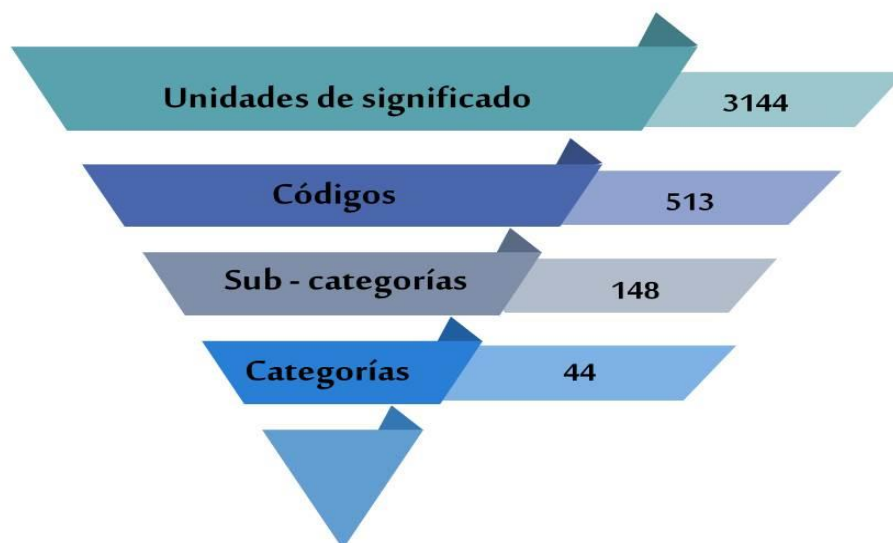
Se organiza este capítulo en función a las fases, cada una con sus informantes clave y los instrumentos de recogida de información que permiten ir narrando las categorías y sub-categorías derivadas de los códigos que se encontraron en cada una. Se cierra cada sección presentando una triangulación de cada fase, denominada triangulación intrafase.

En la síntesis de cada una también se incluye su dimensionamiento, la cantidad de códigos y sub-categorías por cada categoría generada. Para su consideración se tomaron en cuenta encuentros narrativos producto de la reducción de códigos que se realizó, valorando los más recurrentes y desestimando aquellos que quedaron más aislados del proceso de anidamiento. Todo esto fue explicado en el apartado 11.2.

Para el procesamiento de información y codificación se utilizó el software MAXQDA en un nivel básico, para la introducción del *verbatim*, la generación de códigos y el proceso de construcción de categorías, pero no se utilizaron otras herramientas y utilidades del software. En la figura 19 se especifica la lógica de derivación que se realizaron a los datos y la cantidad de cada unidad de significado, código, sub-categoría y categoría. Las cantidades identificadas de cada uno que muestran que el análisis seguido a partir de la teoría fundamentada permitió la reducción de la información.

Figura 19

Organización de la de información en esta investigación y cantidades encontradas



Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se hace un análisis y contrastación entre las fases, con el fin de encontrar categorías comunes e identificar las necesidades de formación a lo largo de las tres fases.

Se muestra un flujograma que orienta la fase y el orden de presentación de los resultados que considera en cada una, los informantes y los instrumentos. El flujograma se presenta cada vez que se inicia una fase señalizando los resultados que se están describiendo.

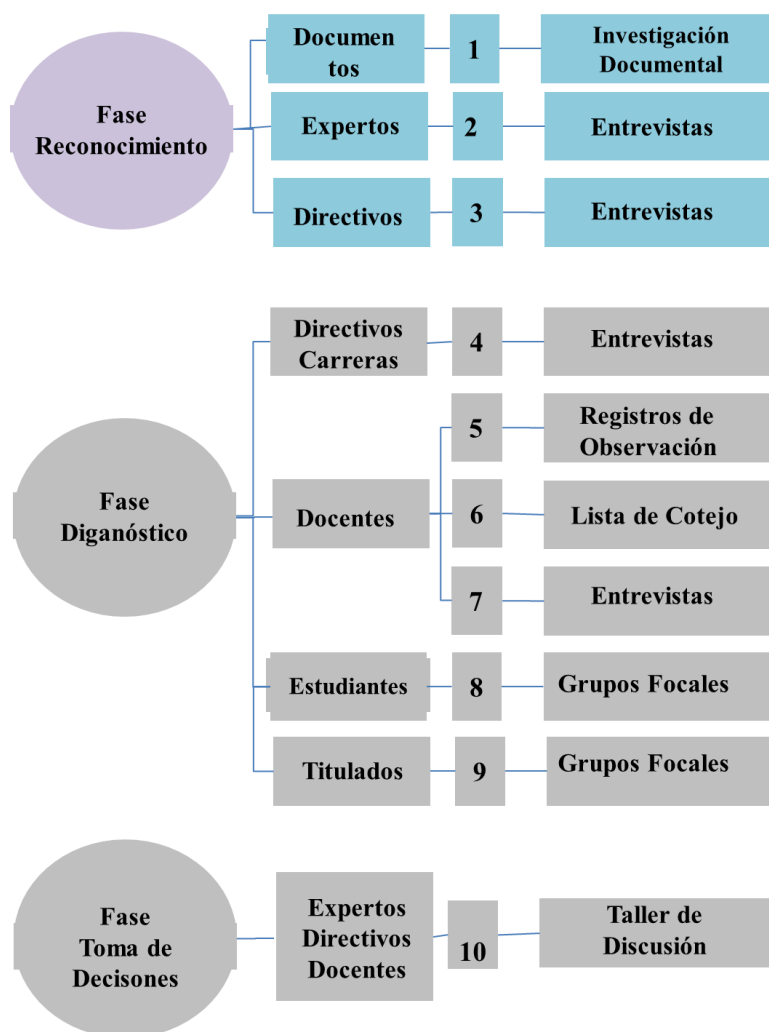
12.1. Resultados fase 1: Reconocimiento

En esta fase se presentan resultados del análisis documental y resultados de las entrevistas a expertos y directivos externos a la institución. Con estas diferentes fuentes se tienen dos tipos de procesamiento de información que tienen diferentes registros de análisis, por un lado se tienen fichas de análisis documental y por otro lado se tienen análisis del discurso producto de las entrevistas. Al finalizar cada fuente se hace un análisis por cada registro o instrumento.

Según el flujograma los resultados que se muestran en esta fase corresponden a informantes como análisis documental, expertos y directivos internos.

Figura 20

Organización de la presentación de todas las fases, énfasis Fase Reconocimiento



Fuente: Elaboración propia.

12.1.1. Análisis Documental

Los documentos encontrados para sistematizar los reguladores académicos y curriculares del contexto en el que está la universidad son: Marcos legales en relación al enfoque de formación profesional y formación del profesorado; Perfil para el profesorado universitario en la región, país e institución; Planes y proyecciones institucionales en torno al quehacer del profesorado; Documentos institucionales respecto a las fortalezas y limitaciones del profesorado.

Se revisaron once documentos los cuales fueron seleccionados por encontrar aspectos relativos a la formación pedagógica del docente. Se encontró un documento internacional y diez nacionales. El internacional hace referencia a perfiles de docentes universitarios en Latinoamérica, se cuenta con tres documentos que son nacionales y hacen referencia al modelo académico universitario boliviano que menciona sobre lineamientos de formación profesional y formación docente, así como los documentos de la institución caso de esta investigación.

A continuación se presenta una síntesis de las matrices que se utilizaron para vaciar y sistematizar la información encontrada en orden a los documentos mencionados en la tabla anterior. Documentos que respondían a los criterios buscados. Las matrices completas se pueden encontrar en Anexos.

Tabla 91
Ficha de análisis documental N°1 DOCUM1

Ficha de análisis documental N° 1	
Nombre del Documento	Perfiles de docentes universitarios en Latinoamérica: Perfil y Competencias del Docente Universitario Recomendados por la UNESCO y la OCDE
Autor (es)	Ma. de Lourdes Arias Gómez Enrique Arias Gómez Jesús Arias Gómez María Margarita Ortiz Molina Ma. Guadalupe del Carmen Garza García
Año de publicación	2018
Palabras clave	Perfil, características, docente universitario, formación
Ubicación	https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html

En el documento N°1 se plasma un análisis del perfil del docente universitario desde la perspectiva de la UNESCO Y OCDE, elaborado en una universidad de México.

Debido a que no se encontró un documento particular que establezca el perfil del profesorado en la universidad especificando a Latinoamérica. La mayoría de los

documentos que establecen un perfil están analizados desde el espacio de educación europeo.

Se menciona que el perfil debe ser delineado con mayor detalle según el enfoque y bases de cada institución y conforme a ello poder seleccionar a los docentes. Sin embargo, establece algunos criterios referidos al docente en su actuación pedagógica, es decir en la formación: la formación integral, el pensamiento crítico, la didáctica diversa y pertinente incluyendo a las TIC's, un sistema de evaluación integral, apoyos según las necesidades y ritmos de los estudiantes buscando igualdad de oportunidades.

Tabla 92

Ficha de análisis documental N°2 DOCUM 2

Ficha de análisis documental N° 2	
Nombre del Documento	Modelo académico del sistema universitario boliviano
Autor	Comité Ejecutivo de la Universidad boliviana (CEUB)
Año de publicación	2011
Palabras clave	Libertad de cátedra, diseño curricular flexible, desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, desarrollo de competencias profesionales y laborales
Ubicación	http://ceub.edu.bo/academica/documentos/normas/01_Modelo_Academico_09_14.pdf

En este documento N°2 se encuentra que las directrices que marca el sistema de la educación universitaria en Bolivia, busca una formación basada en competencias laborales y profesionales, generando no solo conocimientos, habilidades y valores sino también una formación integral con desarrollo de pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Para esto delinea también una cátedra libre en dónde el docente pueda crear, investigar y fomentar la expresión libre.

Considera importante también la actualización permanente del docente como actividad continua, prioriza herramientas curriculares, pedagógicas y de evaluación. Sin embargo no se encuentran características de la función o perfil docente.

Tabla 93
Ficha de análisis documental N°3 DOCUM 3

Ficha de análisis documental N° 3	
Nombre del Documento	Reglamento del régimen académico docente del sistema de la universidad boliviana
Autor	Comité Ejecutivo de la Universidad boliviana (CEUB)
Año de publicación	2014
Palabras clave	Qué es un docente, ámbitos de desempeño, requisitos de contratación, horas de trabajo.
Ubicación	http://www.fedsidumsa.umsa.bo/docs/ReglamentosUMSA/Reglamento%20Regimen%20Academico%20Docente%20XII.pdf

En este documento N° 3 se lee el reglamento que regula la contratación y funciones que se esperan de un docente. Funciones que no solamente involucran la docencia en términos de la formación en aula, sino también la investigación, la interacción social y actividades de administración. Se espera que un docente tenga toda la documentación en orden, que tengan los títulos respectivos y se subraya que se busca la formación docente, esto es a nivel pedagógico, mínimo un diplomado que en Bolivia equivale a 240 horas de formación presencial.

Con esto se advierte que se espera que el docente universitario para ejercer sus funciones en aula llegue a ella con una formación pedagógica, esto es importante, porque antes este no era un requisito necesario.

Tabla 94
Ficha de análisis documental N°4 DOCUM 4

Ficha de análisis documental N° 4	
Nombre Documento	XI Reunión Académica Nacional
Autor	Comité Ejecutivo de la Universidad boliviana (CEUB)
Año publicación	2009
Palabras clave	Unidad de Desarrollo Curricular y Unidad de Formación Docente
Ubicación	http://www.ceub.edu.bo/gaceta/

El documento revisado N°4, corresponde a una de las reuniones que tiene el Sistema Universitario boliviano, en donde se establecen directrices y resoluciones para el funcionamiento a nivel académico y administrativo, así como de otras áreas. En la reunión XI, se menciona la importancia que se creen dentro de estos espacios unidades de desarrollo curricular en cada sede así como unidades de capacitación docente.

Esta instrucción de creación de unidades es un aspecto que fortalece el ámbito académico en cuanto a la docencia se refiere y muestra un hito que marca no solamente la formación mínima de Diplomado, sino también unidades específica que aseguran la calidad académica, una a nivel curricular y la otra a nivel de destrezas y habilidades para una formación permanente del profesorado para poder adecuarse al enfoque que se enmarca dentro de cada institución, sino como dice también responder a las características actuales del proceso enseñanza – aprendizaje.

Tabla 95

Ficha de análisis documental N°5 DOCUM 5

Ficha de análisis documental N° 5	
Nombre del Documento	Modelo académico UCB
Autor	Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB)
Año de publicación	2011
Palabras clave	Directrices curriculares y pedagógicas y Funciones del docente, Perfil docente y Evaluación del desempeño.
Ubicación	http://lpz.ucb.edu.bo/Forms/QuienesSomos/pdf/Modelo_Acad%C3%A9mico2011.pdf

Este documento es de la institución que se estudia en esta investigación. Se trata de su Modelo Académico. Se inicia con las bases y principios de la iglesia católica.

También se establece el enfoque de formación basado en competencias y sus características. Así también se especifican las características pedagógicas de formación

integral que se buscan: profesional, personal y espiritual. A nivel pedagógico se aclara la concepción de aprendizaje, siendo éste: significativo, estratégico y humanista.

Y en éste ámbito de la formación describe y tanto las funciones docentes como el perfil esperado. El perfil se remarca su compromiso y participación, el trabajo en equipo, así como su relación con los estudiantes. Aunque en el perfil no se explica cómo se espera su actuación en la formación de este enfoque, más arriba si se mencionan las características de la didáctica y la evaluación. Y éstas si establecen un manejo de estrategias centradas en el estudiante y en la vinculación de la formación con el mundo laboral, así como un énfasis en la resolución de problemas críticos.

Se reconoce un cambio en el sistema de evaluación, incluyendo no solamente a los conocimientos, sino a las competencias, incluyendo en esto a la evaluación auténtica.

Por lo que en este documento, se encuentra un perfil ideal de lo que se espera que sea un docente en este enfoque, de manera general pero existen bases suficientes.

Tabla 96

Ficha de análisis documental N°6 DOCUM 6

Ficha de análisis documental N° 6	
Nombre del Documento	Plan estratégico institucional UCB 2014 – 2020
Autor	Universidad Católica Boliviana
Año de publicación	2015
Palabras clave	Actualización Docente, Carrera Docente, Docentes – Doctorados
Ubicación	www.ucb.edu.bo. Intranet. Acceso restringido a usuarios jefes o coordinadores de unidades.

Este documento marca la tendencia que delinea la universidad en el año 2015 para mejorar indicadores de calidad y excelencia para el año 2020. Muestra el Plan Estratégico Institucional, sus dimensiones, indicadores, definiciones, actividades, responsables y productos. Específicamente, para esta investigación en la que interesa identificar cuál es la

proyección de la institución respecto a la formación y los docentes, se encontró que la Universidad, busca, apoyo y promueve:

1. Que los docentes se formen en ámbitos pedagógicos, disciplinares y pastorales.
2. Que los docentes se formen en doctorados para aportar en la investigación.
3. Desarrollar un sistema de carrera docente para que el profesorado pueda mejorar su trabajo a través de creatividad, formación e innovación.
4. Que los programas de carreras vayan al rediseño curricular de sus carreras (actualmente formación basada en competencias) y que esta tarea tenga apoyo así como la implementación de los nuevos currículos.

Tabla 97

Ficha de análisis documental N°7 DOCUM 7

Ficha de análisis documental N° 7	
Nombre del Documento	Guía de elaboración de los diseños curriculares basados en competencias UCB
Autor	Universidad Católica Boliviana – Vicerrectorado Académico Nacional
Año de publicación	2015
Palabras clave	Diseño curricular, enfoque de competencias, concepción de competencias, elementos en un plan de asignatura basados en competencias
Ubicación	Vicerrectorado Académico Nacional

La ficha N°7 de este análisis documental corresponde a la guía de elaboración de diseños curriculares basados en competencias, desarrollado por la universidad caso de investigación. Este documento permite tener un reconocimiento completo de cómo se concibe el enfoque basado en competencias en la formación profesional en esta institución.

Se observa un detalle coherente que va desde el planteamiento curricular del programa al perfil profesional en coherencia con el diagnóstico de contexto laboral y disciplinar, para luego concretar los elementos claves en el enfoque que deben tener los planes de asignatura

incluyendo la forma de presentar los contenidos su didáctica y evaluación. Haciendo sugerencias claras y contundentes a estas dos partes.

Se observa la correspondencia de este documento con el Modelo Académico del Sistema Universitario así como con el Modelo Académico de la Universidad Católica Boliviana. Sin embargo, en esta guía se explican de manera más detallada algunos aspectos que fueron sólo mencionados en los anteriores. Este documento coadyuva en la generación de un guía para que el docente tenga una base en la construcción de su plan de asignatura, y aterriza claramente en los aspectos esenciales de la formación basada en competencias.

Tabla 98

Ficha de análisis documental N°8 DOCUM 8

Ficha de análisis documental N° 8	
Nombre del Documento	Régimen Académico Docente
Autor	Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB)
Año de publicación	2013
Palabras clave	Tipos de docentes, categorías de docentes, requisitos, capacitación y evaluación del profesorado
Ubicación	Vicerrectorado Académico Nacional

El documento N°8, es el que establece los procedimientos de actuación del profesorado y sus características, también establece la concepción de cada uno de los tipos de docentes, sus condiciones y funciones; así como los lineamientos para realizar la evaluación.

En este documento no se mencionan las competencias, observándose que es de naturaleza más normativa y enfoque genérico. Así mismo tampoco se establecen procedimientos de capacitación y evaluación. Sin embargo, sí permite tener una información de los tipos de docentes y lo que se espera de ellos.

Tabla 99
Ficha de análisis documental N°9 DOCUM 9

Ficha de análisis documental N° 9	
Nombre del Documento	Reglamento de Carrera y Desarrollo Docente
Autor	Universidad Católica Boliviana – Vicerrectorado Académico Nacional
Año de publicación	2017
Palabras clave	Docente, tipos de docentes, niveles y modalidades
Ubicación	Vicerrectorado Académico Nacional y Direcciones de departamento y carrera.

La ficha de análisis N° 9, referida al reglamento de carrera y desarrollo docente, es coherente y corresponde al régimen docente. Y en dónde se señala las características de un docente, las destrezas esperadas, así como la formación requerida. Se especifican más las características de deberes como respeto y cumplimiento de las normas y se resalta el aspecto de la formación. Si bien la universidad menciona que ofrecerá cursos de actualización, se considera un requisito indispensable un posgrado de formación en educación superior. Se busca un Diplomado como mínimo. En el país estos tienen 240 horas presenciales.

En este documento se señalan las instancias organizativas para la evaluación de la categorización y desarrollo docente, así como las diferentes categorías, el tiempo de permanencia en las mismas y el tiempo de permanencia máxima en cada una. Esto señala que la expectativa de la institución es que el docente desarrolle una formación pedagógica y disciplinar, así como genere una experiencia en la universidad, de tal forma que le permita crecer en el cargo, esto estaría asociado también a un incremento salarial.

Tabla 100
Ficha de análisis documental N°10 DOCUM 10

Ficha de análisis documental N° 10	
Nombre del Documento	Políticas del Ejercicio del Profesorado UCB.
Autor	Vicerrectorado Académico Nacional

Año de publicación	2018
Palabras clave	Funciones docentes, dedicación en horas a las funciones, planificación de las funciones
Ubicación	Vicerrectorado Académico Nacional

Este documento organiza la actividad del profesorado a tiempo completo y medio tiempo de la institución. Tomando en cuenta los diferentes ámbitos de desempeño a la que puede dedicarse un docente, identifica las horas que deberá destinar a ese ámbito y función desde sus diferentes actividades posibles.

Esta dedicación es organizada de manera semestral, por lo que el docente en consenso con el director de carrera, deberá elaborar su plan del semestre, señalando a qué se dedicará y cuánto tiempo le destinará a esa función y sus respectivas actividades.

Esto permite solicitar productos tangibles al finalizar cada semestre a los docentes y directores ya sea en el ámbito de formación, investigación, administrativo o de interacción social. Muestra el documento la intención de la institución de organizar el desempeño laboral pero sobretodo justificar su dedicación con metas institucionales que se deben cumplir, según el proyecto estratégico institucional.

Tabla 101

Ficha de análisis documental N°11 DOCUM 11

Ficha de análisis documental N° 11	
Nombre del Documento	Informes de la formación del profesorado Unidad de desarrollo curricular UCB
Autor	Vicerrectorado Académico Nacional
Año de publicación	2015- 2016-2017- 2018
Palabras clave	Docentes capacitados, cantidad y porcentaje según dedicación, áreas o temáticas más demandadas
Ubicación	Unidad de Desarrollo Curricular Regional La Paz
Descripción del aporte seleccionado a la investigación	Docentes capacitados según tiempo de dedicación y por año

Estos informes muestran que cada vez más incrementan los docentes que recurren a la actualización, como parte de sus funciones que deben evidenciar pero también como un espacio de crecimiento y formación docente.

Se encontraron datos de la cantidad de docentes por año y por tipo de vinculación. Y se observa que cada año incrementaron los docentes en todos los tipos que ingresaron a este enfoque, llegando el 2018 a ser el 78% de todos los docentes a tiempo completo, 75% de los docentes a medio tiempo y 58% de los docentes a tiempo horario.

Tabla 102

Cantidad y porcentaje de docentes en el enfoque por año y tipo de vinculación

Vinculación	TC		MT		TH	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 – 2015	24	45	0	0	116	26
2 – 2015	24	41	1	5	114	26
1 – 2016	18	41	2	12,5	88	21
2 – 2016	23	48	9	64	100	27
1 – 2017	16	36	4	25	163	37
2 – 2017	38	70	5	45	129	37
1 – 2018	27	46	5	42	145	41
2 – 2018	66	78	9	75	193	58

También se encuentra en estos informes los diferentes temas y cursos en los que más se ha capacitado entre 30 a 50 docentes participantes.

Tabla 103

Cursos de capacitación con mayor participación por gestión

Gestión	Cursos con mayor participación
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para el aprendizaje activo • Herramientas colaborativas en línea • Creación de entornos aprendizaje Web 2.0 • Estrategias lúdicas en el aula universitaria
2016	<ul style="list-style-type: none"> • Plataformas educativas on line • Flipped Classroom • Estrategias de aprendizaje cooperativo

	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicaciones para dispositivos móviles en educación
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias innovadoras • Elaboración del Plan de asignatura por competencias
2018	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo armar un portafolio docente • Uso del Powtoon como herramienta educativa • Manejo de Técnicas de Aprendizaje Edpuzzle • Estructura de una clase

Los cursos que son más demandados son los que están relacionados con TIC's. Se observa que de 14 cursos, 7 están relacionados a esta temática.

Tabla 104

Ficha de análisis documental N°12 DOCUM 12

Ficha de análisis documental N° 12	
Nombre del Documento	Guía para la elaboración del Plan de Asignatura
Autor	Vicerrectorado Académico Nacional
Año de publicación	2015- 2016-2017- 2018
Palabras clave	Planificación, competencias, dimensiones, saberes, unidades de aprendizaje, didáctica, evaluación y bibliografía
Ubicación	Unidad de Desarrollo Curricular Regional La Paz

El documento guía para la elaboración de competencias es una pauta detallada de 6 páginas, con definiciones y ejemplos para que le docente planifique la asignatura asignada bajo el enfoque de formación basado en competencias.

Tiene detalle, definiciones y ejemplos. Está basado en tablas que el docente debe llenar para planificar su asignatura. Desde la base de una matriz de asignatura que se encuentra en el proyecto curricular de cada carrera y dónde se especifica el perfil, área a la que contribuye la asignatura, la competencia, los saberes mínimos a desarrollarse, sugerencias didácticas y de evaluación y bibliografía básica.

El aporte de este documento para la investigación es considerar que el docente tiene una herramienta y guía para diseñar su asignatura. Que el documento ayuda al docente a seleccionar y tomar decisiones para que la formación que realice esté orientada a la

formación basada en competencias. Sin embargo, dependerá de cómo utilice la guía y cómo decida trabajar con ella. Podría no planificar una formación basada en competencias.

Para analizar todos los documentos seleccionados en esta fase, se responderá a las preguntas que guiaron la revisión documental, con cuestionamientos referidos a los aspectos reguladores del contexto en el que se encuentra la universidad caso de estudio, los marcos legales internacionales, nacionales e institucionales en relación al enfoque de formación y a la formación del profesorado, en estos mismos ámbitos la búsqueda de un perfil del profesorado universitario, los planes y proyecciones institucionales en torno al que hacer del mismo y finalmente documentos institucionales sobre sus fortalezas y debilidades.

En relación a las preguntas que orientan en esta fase el análisis documental apuntadas en el Capítulo 10, en el apartado 10.2.1.4, Tabla 54, se puede decir que en relación a los aspectos reguladores del contexto en el que está la universidad se encuentra lo siguiente:

La institución universitaria, caso de este estudio, es regulada por el Sistema Universitario Boliviano. Este sistema tiene un Comité de Ejecutivo de la Universidad Boliviana, que a través de su modelo, reglamentos y congresos, promulga y difunde las normas y sus características. Por otro lado, La docencia es reglamentada a partir del régimen docente, que menciona los tipos de docencia y los lineamientos a cada tipo. Así como su evaluación y categorización. Y finalmente, no se ha encontrado algún documento que mencione las funciones o perfil de la docencia en el ámbito nacional.

Al segundo cuestionamiento que busca identificar los marcos legales a nivel internacional, nacional e institucional en relación al enfoque de formación profesional y en la formación del profesorado.

La universidad boliviana no se adscribe a ningún marco internacional en relación al enfoque de formación profesional. El Sistema de la Universidad Boliviana, el año 2015 menciona que las universidades deben realizar una transición paulatina al enfoque de formación por competencias. La institución estudiada, ya estaba en la normativa y decisión institucional de adoptar este enfoque desde su modelo académico 2008, e inicia con las primeras carreras el año 2102.

El Comité de Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), menciona el año 2009 la creación de las unidades de formación docente y de desarrollo curricular. Lo que ya muestra el camino que se genera en la formación del profesorado dentro de las universidades bolivianas que pertenecen al sistema. Sin embargo, antes ya se había dicho que un requisito de ser docente es tener el diplomado en educación superior. La universidad tanto nacional como la institución caso de esta investigación ya había delineado algunas temáticas como: curricular, pedagógica y tecnológica.

Con relación al tercer cuestionamiento que indaga sobre la existencia de un perfil para el profesorado universitario en la región, país e institución. Se encuentra que a nivel internacional se tienen varios lineamientos de competencias que debe tener un docente universitario, aunque en ningún se basa la normativa nacional.

A nivel del sistema universitario boliviano, no se encuentra ningún perfil del docente universitario, solamente funciones, tipos de docencia y ámbitos de actuación o dedicación. En la institución investigada si se encuentra un perfil general que menciona más un rol de compromiso con la institución, su papel en la formación profesional, en la interacción con los colegas, agregando la importancia de la parte ética. Menciona muy poco sobre la actuación a nivel pedagógico tanto a nivel didáctico como de evaluación, innovación o uso de tecnologías.

Tanto en el sistema universitario como la universidad que es caso de estudio se menciona el desempeño que será evaluado en términos de ámbitos de desenvolvimiento del docente como ser: formación profesional, investigación, innovación e interacción social. Algo se menciona de la contribución en el aula. Y se menciona también a la capacitación.

En el cuestionamiento cuarto que concierne planes y proyecciones institucionales en torno al quehacer del profesorado, no se encuentra información en el marco del sistema universitario, sin embargo el régimen docente plantea las principales funciones. Esto mismo es tomado en cuenta por el régimen docente a nivel de la universidad estudiada, y se añade una carrera docente con categorías que están referidas a estas funciones: formación profesional, investigación, innovación e interacción social.

Por lo tanto, cada una de estas funciones y su desenvolvimiento son las proyecciones institucionales, la capacitación que se requiere en cada una de éstas, dándose énfasis a la actualización pedagógica para aquellos que tengan mayor dedicación a la formación profesional.

La sistematización de las fortalezas y debilidades del profesorado, como quinto cuestionamiento del análisis documental, no ha sido posible encontrar un documento que brinde esta información. Sin embargo, se ha recurrido a las unidades de desarrollo curricular que tienen datos de la cantidad de docentes capacitados y las áreas que son más buscadas para actualizarse, 40 horas anuales los docentes a tiempo completo, 20 horas anuales los docentes a medio tiempo y 10 horas los docentes a tiempo horario.

Se encuentra que desde que es normativa en el Plan Estratégico Institucional que los docentes sean formados a nivel pedagógico cada año ha aumentado el porcentaje de docentes que se forman en este ámbito.

También se muestra que los cursos que tienen mayor demanda están más relacionados con la formación de TIC's, aplicadas a la formación ya sea para ser trabajadas en una modalidad *blended learning*, *mobile learning* o *e-learning*.

12.1.2. Resultados de las entrevistas a Expertos

Los expertos fueron cuatro, dos internacionales y dos nacionales a cada uno se le hicieron entrevistas semiestructuradas individuales. Y las mismas fueron analizadas bajo la teoría fundamentada, desde los discursos se obtuvieron los códigos que fueron derivados en sub-categorías y posteriormente categorías, Tabla 105. La codificación y categorización se apoyó con el software MAXQDA.

La entrevista con expertos, buscó analizar la información sobre algunas temáticas como tendencias en la formación de formadores en el enfoque de desarrollo profesional de competencias, características de los formadores en diseños curriculares basados en competencias, problemas y falencias en la formación de formadores, aspectos a priorizar en la formación de formadores y tecnologías a priorizar en la formación

Tabla 105

Código, sub-categorías y categorías de las entrevistas a expertos de la fase reconocimiento

Código	Sub-categoría	Categorías	
Compromiso ético	Competencias genéricas	Tendencias en la formación de formadores	
Idiomas			
Diversidad			
Habilidades de investigación			
Pensamiento crítico			
Manejo de herramientas Alfabetización	Tecnología		
Políticas Involucradas	Autoridades		
Formación de docentes	Currículo	Características de los formadores en diseños curriculares basados en competencias	
Flexibilidad curricular			
Interdisciplinar en el currículo			
Conocimiento de las habilidades y tareas profesionales requeridas	Empleabilidad		
Importancia de afrontar desafíos	Desafíos		
Conciencia del formador			
Implicación de estudiantes			
Formación inicial	Seguimiento docente		
Formación permanente			
Implicarse, la universidad lo hizo	Aciertos		
Demostración que no es político			
Formación más práctica			
Logro persuasión a otros			
Movilización de saberes	Concepción de la formación		Problemas y falencias en la formación de formadores en competencias
Desarrollo de competencias	Comunicación		
Escuchar necesidades	Condiciones de la aplicación		
Ligereza en la implementación			
Superficialidad de algunos	Insuficientes participantes involucrados		
Autoridades poco involucradas			
Estudiantes poco considerados	Formación docente insuficiente		
Tiempo insuficiente para aplicar			
Pocos incentivos			

Empleo como contexto	Contexto	Aspectos a priorizar en la formación de formadores en competencias
Necesidades del contexto		
Sociedad y necesidades		
Planificación	Gestión	
Aplicación inmediata		
Seguimiento continuo		
Asesores pedagógicos	Desarrollo de competencias	
Evidencias en el desarrollo		
Evaluación de competencias	Trabajo en equipo	
Docentes en		
Redes como formación	Apoyo en la formación	Tecnologías a priorizar en la formación en competencias
Plataformas para		
Evaluación como tema		
Desarrollo de otras competencias		
Organización para la autonomía	Autonomía del aprendizaje	

Los principales resultados que se obtienen de las entrevistas a los expertos se pueden organizar en 5 grandes apartados que coinciden con las categorías revisadas y analizadas.

Una primera conclusión asevera que el énfasis de la educación universitaria en años anteriores estuvo basado en las competencias más disciplinares y ligadas a la empleabilidad, en los últimos años se mantiene pero con algunas incorporaciones más enfáticas de competencias genéricas, referidas a competencias transversales y transferibles a una multitud de tareas y funciones en todas las profesiones y áreas laborales. Desde los expertos se comprende que éstas cobran una gran vigencia en la formación.

Entre las mencionadas como necesarias en el mundo actual está el compromiso ético como aquello muy requerido en el profesional, en el momento de su empleabilidad.

Es lo que ahora se busca de todo profesional en el ejercicio de su profesión, en su relación con los demás y por supuesto consigo mismo. Y si bien antes no se trabajaba de manera tan directa actualmente es vital el hacerlo, que el titulado se presente como portador de la misma (EEXPI_2).

El manejo del idioma propio o materno con pertinencia y fluidez, así como el manejo de una segunda lengua, son aspectos esenciales en un profesional globalizado.

Y por supuesto el que se pueda expresar en su lengua materna a nivel oral y a nivel escrito con claridad, pertinencia y fluidez. Además de considerar una segunda lengua, el inglés por ejemplo, porque esto le permite al profesional la internacionalización y la relación con otros profesionales creando redes, leyendo investigaciones, es muy importante y debe enfatizarse en la universidad, sobretodo en nuestro país (EEXPN_2).

Por otro lado se encuentra que dos expertos mencionan que el desarrollar competencias con los estudiantes que estén relacionadas a convivir en y con la diversidad en ambientes de reciprocidad y aceptación.

Actualmente no podemos perder de vista el mundo globalizado, la internacionalización, la diversidad y esto es importante en la formación de los profesionales y las personas a las que debemos desarrollar en la universidad, es nuestra responsabilidad también (EEXPI_1).

Entre las competencias genéricas que también fueron nombradas por tres expertos se tiene a las habilidades de investigación, ligadas a la innovación estratégica y también a las habilidades formativas.

La visión del pensamiento estratégico actual visión de futuro único versus múltiples posibles futuros o la aceptación de la corriente de sus sesión versus el desarrollo compartido de una visión Futura hacia la incremento en el aprovechamiento versus una Innovación estratégica (EEXPI_2).

Las competencias genéricas de investigación que ahora van como transversales y son competencias de investigación formativa para el ejercicio profesional, y que muchas veces las realizamos, las aplicamos en la formación de cada asignatura, pero no somos conscientes de ello ni nosotros ni los estudiantes y tenemos que explicitarlo y reflexionarlo para generar estos conocimientos y habilidades (EEXPN_2).

Finalmente también destacar el pensamiento crítico, como la competencia genérica más buscada en los últimos años en todas las profesiones y en todos los niveles de formación de la universidad.

Entre las competencias básicas está al capacidad de aprender y aplicar conocimientos capacidad de análisis y síntesis capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones las habilidades interpersonales la capacidad para generar nuevas ideas que es la creatividad la comunicación oral y escrita en la propia lengua toma de decisiones capacidad crítica y autocrítica (EEXPI_1)

Entre las futuras habilidades que se requieren en toda formación profesional y en las competencias tiene que ver con el pensamiento crítico, la creatividad, el análisis, y ahora estos de manera colaborativa y la flexibilidad como las habilidades de vida (EEXPI_2).

Como tendencia y cada vez mayor los expertos consideran que el manejo de la tecnología cobra un significado de mayor alcance y su importancia se convierte en esencial en toda formación profesional actual. Tomando en cuenta inclusive de las

profesiones que utilizan estas tecnologías con cada vez más y desaparece muchos aspectos relacionados a tareas manuales y automatizadas.

Estamos ante una sociedad competitiva y tecnologizada que trabaja cada vez más con la inteligencia artificial, miles de tareas, funciones y muchas profesiones quedarán obsoletas sino se preparan las universidades para poder formar a los nuevos profesionales en ello, en el análisis, la creación y la programación. Desde mi punto de vista muchas áreas profesionales actuales deben tener el manejo de las herramientas así como la programación entre sus competencias básicas (EXPI_2).

Las tecnologías cobran gran importancia y relevancia en el currículo que van a formar las carreras profesionales y para ello se necesita un cuerpo docente capacitado y actualizado permanentemente en TIC's, no solo para la enseñanza sino también para las competencias profesionales en la funciones específicas de cada una. La alfabetización en las tecnologías (EEXPN_2).

Se destaca que las autoridades estén involucradas en el proceso desde el inicio, su compromiso es importante, pero sobretodo la planificación de todos los procesos para generar los cambios y las mejoras generando apoyos y la calidad necesaria.

Y hago una recomendación, es que hay que recabar recoger todos los desaciertos que hemos tenido, por ejemplo el hecho de haber pensado que va a partir de esto de abajo hacia arriba que las masas van a llegar a mover a los directivos en este caso no se da. Los directivos tienen que estar muy comprometido y conocedores de lo que se hace para motivar los cambios y las mejoras (EEXPN_1).

Entonces creo que es bien importante que las autoridades tomen esa decisión pero no la tomen solamente por moda sino que se sienten con los jefes de carrera y vean las complicaciones, qué significan los requerimientos que se tienen y eso les va a permitir a ellos poder planificar la formación un desarrollo de competencias integro, con la calidad necesaria y con el soporte y el apoyo correspondiente hacia los docentes (EEXPN_1).

Otra conclusión que emerge en la entrevista con los expertos son las características que deben tener los docentes en los currículos bajo el enfoque de formación basado en competencias.

Respecto al currículo los expertos mencionan la formación y la flexibilidad del currículo como la formación, así como la interdisciplinariedad del mismo.

Los docentes deben hacer que el currículo o el microcurrículo que sea centrado en el aprendizaje y no en la cantidad de aprendizaje sino en la calidad de ese aprendizaje (EEXPN_2).

Un currículo basado en competencias profesionales es aquel aplicado a la solución de problemas de manera integral articula los conocimientos generales Los profesionales y las experiencias en el trabajo además promueve una enseñanza (EEXPI_2).

El currículo se centra en demandas complejas en un contexto particular un saber hacer complejo resultado de la integración movilización y adecuación de capacidades conocimientos actitudes

valores utilizados eficazmente en situaciones reales. Eso es lo que se debe formar en los docentes, la comprensión de eso y por supuesto la flexibilidad (EEXPN_2).

Y otro aspecto que se complementa en las características del currículo y el rol importante del docente en todo esto es la flexibilidad que debe tener este y cómo el docente colabora en todo ello.

Privilegia el cómo se aprende el aprendizaje permanente la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo entonces considera el que el cómo y el cuándo se aprende entre otras características, como tarea que hace el docente (EEXPN_1).

Finalmente permite mayor flexibilidad que con otros métodos en la educación basada en competencias se espera que el aprendizaje se ha demostrado con resultados outcomes que los estudiantes puedan exponer a partir de aquello que saben con base en el conocimiento que dichos resultados reflejen habilidades actitudes y conocimientos teórico-prácticos para el profesional y que la evaluación esté basada en la ratificación de sus resultados fundados en estándares para construcción de diseños curriculares en competencias hay que ponerse del lado del empleador (EEXP_2).

Respecto a la interdisciplinariedad se enfatiza y menciona su importancia y énfasis cuando se aborda el enfoque de formación basado en competencias.

Debe ser interdisciplinario que tenga la capacidad de crear enlaces conexiones entre diferentes áreas del saber cada disciplina del saber se puede conectar con otra disciplina y se añade lo multidisciplinario y lo transdisciplinario (EEXPI_1).

Reubicarse en un escenario globalizado que implica potenciar la interdisciplinariedad del dominio de lenguas extranjeras la movilidad de docentes y estudiantes y los sistemas de acreditación compartidos la educación por competencias emerge como un constructo clave en la sociedad del conocimiento en la educación para hablar de competencias de investigación para hablar de desarrollo de Innovación (EEXPI_1).

También la formación que deben realizar los docentes está vinculada con las características reales del desempeño como futuro y como tendencia, con relación a la empleabilidad y eso implica resolver problemas, criticidad, comunicación e interrelaciones con los demás.

Esta es la meta de toda educación, a que eso que se aprenda, pueda ser usado o empleado en el desempeño, en cualquier actividad humana, es importante que lo que se aprenda, me sirva para resolver problemas, es la meta de toda educación refiriéndose a eso que he aprendido pueda ser empleado como recurso (EEXPI_2)

La formación adquirida debe estar vinculada con el desempeño o acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales, intelectuales, expresivas o de comunicación o de relación con los demás (EEXPN_2).

Los desafíos principales es asignarle la importancia y claridad al enfoque haciendo conscientes a los docentes y a los estudiantes del cambio, del rol que desempeña cada uno, entonces el desafío es implicarlos mucho más.

Es muy importante, pero muy importante y tenemos que enfatizar y ser bien claros en esto. La persona final que va a implementar un enfoque de formación ya sea en competencias o por objetivos, cualquier enfoque que vaya adoptar la institución, va a ser finalmente el docente, eso es cierto, por lo tanto la formación del docente es esencial, es fundamental (EEXPN_1).

Por otro lado entre los desafíos es que el docente sea consciente de su rol en la formación basada en competencias. El rol cambia y este cambio debe realizar el docente reconociendo lo que hacía previamente y lo que debe hacer ahora. Y en este proceso la formación es importante pero no es suficiente.

El rol es fundamental, si el profesor o facilitador, cómo se lo llama a veces, no tiene el bagaje necesario, pero no solamente el bagaje necesario, sino la cantidad de horas que se le exige, es más esa verdadera toma de conciencia de lo que va a ser su formación. Por ejemplo, hemos visto eso [...], que hay profesores como estudiantes de competencias muy buenos que se convierten en estudiantes muy buenos, que toman el necesario interés. Pero hay otros que van simplemente porque quieren ser docentes y porque la institución les ha exigido que tomen un curso por ahí o dentro de la institución. Y en muchas universidades ahí éste el curso que les dan y ya está listo y ya vas a entrar no más como docente (EEXPN_1).

Otro desafío en la formación con este currículo para los docentes y también las instituciones se trata de hacer parte de este cambio a los estudiantes, también es hacerlos conscientes del cambio que se realiza y en muchos casos la ruptura con la formación transmisora y pasiva.

En una formación por objetivos mucho más si es conductista, los estudiantes están bien cómodos y están esperando que les llegue lo que el profesor ha preparado que les llegue todo. Pero, es más interesante que no solo haya una formación docente, sino una introducción del nuevo método de educación que van a utilizar a los estudiantes (EEXPN_1).

Sin embargo, no es lo único, creo que tiene que haber también una toma de conciencia por parte de los estudiantes porque los estudiantes van a tener otro rol que el que tuvieron en una formación por objetivos (EEXPN_2)

La reflexión de los expertos en este aspecto tiene que ver con dos momentos de la formación, la inicial y la de proceso, haciendo un seguimiento y asesoramiento constante.

Entonces creo que ahí habría que tener no solamente esta formación inicial, sino que hayan diferentes momentos en la formación docente, e ir haciendo un seguimiento. Esa idea de tener los

seguidores pedagógicos me ha parecido muy interesante que la han adoptado en Colombia. Y el rol es que uno de los mejores docentes que haya tenido muchísimo interés y que se hayan formado y se haya destacado, este apoyando al resto de los docentes. Que los apoye de manera muy fraternal (EEXPN_1).

Así que el rol de la formación docente es fundamental pero no puede ser lo único, tiene que ser constante porque se van a transformar si se puede decir así. Porque la única formación que hemos tenido muchos de los docentes sino la mayoría es solamente lo que hemos visto que hacían nuestros profesores ¿verdad? Y por eso han pasado del pupitre al pizarrón. De la experiencia de ser estudiante a docentes. Por eso aunque exista la formación existen la tendencia a hacer lo de siempre, entonces el acompañamiento y asesoramiento no puede faltar (EEXPN_2).

Entre los aciertos que se evalúan como características de los docentes cuando aplican o se forman en los diseños curriculares basados en competencias se consideran el haberse implicado en el enfoque en varias instituciones es positivo, así como la demostración de lo que se temía en un principio y que no es político. Finalmente se ha logrado una formación más práctica.

La percepción del experto que menciona este comentario es que los docentes han sido los primeros en implicarse en este enfoque de formación y con limitaciones y diferencias han tenido logros.

Implicarse en la formación basada en competencias. Es uno de los aciertos que yo quisiera resaltar. El hecho de que todos nos hemos metido en competencias, el que más el que menos son especialistas en la formación basada en competencias, y eso es positivo por mucho que sigamos teniendo algunos vacíos metodológicos conceptuales y prácticos, no importa el hecho de sentirse Bueno nos exige a poder conocer más cosas, que de esto, que del otro y vamos a ir avanzando (EEXPN_1).

También un acierto es demostrar que el enfoque luego de la historia con él del país pudo desvincularse del tema político, específicamente en las universidades.

El enfoque de la formación basada en competencias ha demostrado que no tiene nada que ver con la política que no es un dogma no es nada de eso es simplemente una forma de mejorar la enseñanza. (EEXPN_2).

Por otro lado, también en el país, se ha ido evidenciando en las universidades una enseñanza más práctica en las aulas y esto ha ido mostrando a los jefes de carrera y decanos del cambio que se logra.

Mirando en las aulas, existen más docentes que tratan de hacer la formación más práctica, ya sea con estrategias, con ejemplos, con casos, con salidas, invitando expertos, recrean la formación y tratan de llevar la realidad al aula, muy pocos aún salen del aula para vivir una experiencia (EEXPI_2).

Uno muy lindo y muy interesante es que ahora se ha revertido el proceso ya no son los docentes entusiasmados por haber visto por haber seguido algún curso sobre la FBC, que le dicen a su autoridad: “Oiga señor rector, señor vicerrector o jefe de carrera porque no nos lanzamos a la educación por competencias, es más práctica, los estudiantes aprenden la realidad”. Ahora viene al revés es la autoridad la que pide y exige. Y eso es bien importante (EEXPN_1).

Una siguiente conclusión de la entrevista con los expertos consultados han podido situar varios problemas y falencias que se han dado en la formación de los docentes. Entre los más importantes el entender de qué trata y lo que busca, así como su comunicación. Se mencionan también las condiciones de su aplicación y la formación insuficiente.

En esta sección se hace alusión a que uno de los problemas de la formación de docentes tiene que ver con el mensaje que se les ha dado sobre ellas, el primero que ha omitido un elemento importante como la movilización de los saberes que tiene que existir para la transferencia y la segunda es el enfoque en la formación por competencias y no en el desarrollo de competencias, qué es y cómo se realiza.

Se ha encontrado falencias en la aplicación del enfoque con los docentes cuando son definidas como poseer capacidades y se omite que lo significa poseer competencias implica el dominio de saberes y se los moviliza. Esta tercera característica de la concepción de las competencias debió ser ineludible y tiene que ver directamente con el carácter dinámico. Y finalmente en la concepción el contexto es la clave, el espacio en donde la competencia se pone en acción, por eso esta no puede entenderse al margen del contexto (EEXPN_2).

Creo que nos hemos equivocado en usar la sigla FBC y dejarla ahí como la principal identificación del enfoque en su aplicación en nuestro país, ha sido un error, porque no le da identidad. Lo adecuado era vincularla con lo que se debe hacer desarrollar competencias (EEXPN_1).

Y el experto añade algunos otros elementos relacionados a la importancia de desarrollar competencias, como foco del mensaje que debemos brindar no solo centrarse en el enfoque sino en su propósito principal.

Yo tengo una primera recomendación que a veces me han criticado pero en el desarrollo de la conversación nos hemos enterado en una cosa, los bolivianos somos bien “siglistas” nos encantan las siglas y hemos dicho FBC y la hemos bautizado así por formación basada en competencias. Pero que hace esto nuestros inconscientes aparentemente nos lleva a alejarnos del principio inicial ¿y cuál es el principio inicial en nuestro caso? No es una formación basada en competencias, es decir a pensar de que el docente tiene que tener muchas competencias para poder formar a los estudiantes, no. El corazón de esto trata de desarrollar competencias concretas con evidencias en los estudiantes, que nos permitan estar completamente seguros de que el estudiante que va a salir de mi institución de formación y se pueda desempeñar de manera idónea en el mercado laboral, en el mercado real del trabajo, es redundante pero es importante decir mercado real. Porque decíamos antes, por ejemplo, muy a menudo: “¿Qué ha aprendido tu hijito en la universidad?”. “Mirá no ha aprendido mucho, pero en el trabajo va a ir aprendiendo no más”. Puedas o no puedas ya estás aprobado y listo (EEXPN_1).

Entonces, la gran recomendación aunque sea sólo semántica aunque sea sólo un asunto de términos Yo pienso que tendríamos que volver, y abandonar un poco la sigla FBC, y volver al Desarrollo de Competencias, es decir, me voy a dedicar a desarrollar competencias y para eso voy a hacer uso de una serie de metodologías, de una serie de instrumentos, de una serie de herramientas que me está brindando los que han conceptualizado estas personas bajo el nombre de la FBC (EEXPN_1).

Escuchar las necesidades no solo de directivos o de los docentes sino también de los estudiantes, este es un aspecto que se comunica de la siguiente manera.

También es importante escuchar a los estudiantes si les presentamos una lista de cuáles son las habilidades en el futuro las competencias en el futuro, en función a la lista que hemos presentado que cambiarían que añadirían los estudiantes dijeron 10 destrezas o diez competencias más una de ellas por ejemplo la de empatía que no está allí (EEXPI_1).

Por lo tanto escuchar las necesidades de lo que qué es lo que verdaderamente se necesita para lograr los objetivos en este caso educativos entonces es importante crear espacios de diálogo con los docentes (EEXPN_1).

No solo planificar las políticas y estrategias con las autoridades, la planificación puede estar muy bien hecha. Pero en la formación docente es necesario conversar, observar a los docentes, la comunicación con ellos debe ser constante, ante, durante y después de cada acción formativa a ellos (EEXPI_2).

Pero además de estos problemas se considera que no se dieron algunas condiciones de aplicación del enfoque, que a futuro deben considerarse. En este aspecto los expertos nombran algunas como la ligereza de la instauración del enfoque y otros mencionan también los impactos superficiales que se han podido observar en otras universidades.

Bajo esta tendencia, es decir, todos implementamos como sea, a como dé lugar. En algunas universidades, han implementado FBC con algo de ligereza, no es hablar mal, pero tal vez que es un proceso que tenemos que seguir y vamos a ir cometiendo muchos errores (EEXPN_1).

Las universidades muchas veces planean que: “a partir de ahora es una formación basada en competencias, ya nos vamos a desarrollar temas ya nos vamos a desarrollar capítulos sino módulos” y pensamos que por el hecho de decir: ya no formo y ya no doy cursos, ya no transmito y con decir que ya estamos en FBC, ya hemos resuelto el tema, pero estamos un poquito lejos del verdadero sentido positivo que debería tener la FBC, de la formación basada en competencias (EEXPN_1).

Entre las falencias de la formación a docentes se mencionan a las dificultades de involucrar a todos tanto en espacios internos y externos; así como a los cambios de autoridades existentes. Autoridades nuevas que desconocen el ámbito académico y educativo con nuevas líneas y políticas de desarrollo educativo que confunden en las directrices de formación docente.

Un desacierto ha sido de empezar el trabajo con los docentes. Hemos empezado el trabajo con los docentes y después les hemos contado a las autoridades que iba a ser algo muy interesante y posteriormente a eso les hemos dicho a los estudiantes. Y esto debió ser paralelo y decirles: “Bueno, sería muy bueno que ustedes se metan en este nuevo enfoque porque van a tener n ventajas”, son muchas no las vamos a enumerar “empezando por las mejores intenciones laborales que tiene el estudiante que se ha formado en competencias, porque el trabajo ahora es muy exigente” (EEXPN_1).

Otro desacierto imperdonable, es el hecho de pensar en una formacioncita docente a este señor y adelante, que le meta nomás, ya de su cosecha de lo que ha aprendido lo que haya podido apreciar y a ver, qué siga adelante. No, no es lo correcto (EEXPI_2).

Uno de las falencias de las instituciones superiores que aplican el enfoque y que deciden hacer el cambio es no tomar en cuenta a todo los involucrados que debería ser toda la comunidad educativa interna y externa. Interna, autoridades, administrativos, docentes y estudiantes. Y externa a las instituciones, empresas, espacios de práctica y todos los enlaces educativos (EEXPI_2).

También preocupan en algunas universidades del país la rotación que existe de autoridades, y en algunas universidades privadas se nombra como autoridad (rectores, decanos y directores) a personas externas a la misma, externas a la misma academia, como por ejemplo empresarios sobresalientes o destacadas personalidades, que conocen la universidad de manera indirecta. Y cambian las líneas del enfoque, es un empezar de nuevo y también es una gran confusión en la formación del cuerpo de docentes (EEXPN_2).

Y también se menciona de involucrar más a los estudiantes desde el inicio una adecuada inducción permite que conozcan el enfoque en el que serán formados y se impliquen con mayor motivación y convicción.

Uno de los grupos poco tomados en cuenta, a pesar que se dice que son el centro del aprendizaje y del enfoque, y toda la planificación y actuación se hace en torno a ellos. Pero no se los involucra en la concepción institucional del enfoque, en la comprensión de sus alcances, el rol del docente y por supuesto y lo más importante el rol del estudiante en todo ello. Esta es y ha sido una de las falencias también (EEXPN_1).

Se considera también como una falencia en la formación docente el tiempo insuficiente, las pocas veces que se generan espacios de reaprendizaje y el poco incentivo en la formación y en el cambio que hace el docente en el aula.

No es que haciendo un cursito en el caso del desarrollo de los docentes para que se metan en un enfoque distinto para la formación basada en competencias, no es suficiente un diplomado, un curso inicial tiene que existir. Pero también tiene que existir experiencia de este docente, este docente tiene que haber pasado por situaciones, por problemas, por aciertos por desaciertos, eso nos tiene que contar para ver cuál ha sido su formación en competencias (EEXPN_1).

Y entonces éste es el desacierto de las universidades pensar que porque van a hacer un curso un diplomado ya están habilitados para ser docentes en competencias. En la ley 1565 de 1994 decían, me acuerdo a los docentes: “Y ahora sí vamos a cambiar completamente y el docente ya no va a

trabajar simplemente va a ser un guía y el estudiante va a hacer todo lo que se le diga o pida en oportunidades de aprendizaje”. Esta falsa idea ocasionó muchos problemas en la actualidad: Por qué decimos “ah pues ahora sí voy a tener que trabajar el doble y si soy profesor de una universidad pública qué incentivo tengo, qué me van a dar de más de lo que me daban me van a pagar lo mismo por objetivos y por competencias, y por objetivos es todo facilitó me lo sé de memoria, me acuerdo porque he dado ya veinte veces lo mismo y no tengo que revisar si quiera mis contenidos y sigo adelante”. El problema también de no tener incentivos. (EEXPN_2)

Considerar un proceso evolutivo: Lo que se necesita un proceso evolutivo de mucho tiempo en el cual el docente se convenza de lo que de lo que está haciendo es muy bueno. Con asesoramiento y seguimiento constante (EEXPI_1).

Estoy escuchando que los docentes estamos aflojando demasiado, nos estamos yendo a cumplir con las horas, con el contenido que hay que dar pero preocupándonos muy poco por dar un ejemplo de lo que sería el desarrollo de competencias, en los docentes en este caso, porque lo que queremos es que los docentes desarrollen la competencia en los estudiantes y eso estamos perdiendo de vista, pero de manera notoria. Se está perdiendo la calidad y estamos haciendo las cosas más a la ligera, por qué, porque no hay un seguimiento, porque después de que el profesor ha seguido un curso a veces ni siquiera aplica vuelve a ser más lo que siempre estaba haciendo (EEXPN_1).

Con los expertos otra categoría y conclusión encontrada es que la formación de formadores cuando se desarrollan competencias tienen que tomar en cuenta el contexto, no es lo mismo de un país a otro. También la Gestión de la formación resulta importante, qué se hace y cómo. Actualmente no se puede obviar el trabajo con tecnologías de la información, la formación de las mismas con el apoyo de tecnologías; el considerar en la formación que el propósito principal no es la formación de las competencias sino que éstas sean desarrolladas con los recursos adecuados tanto para su desarrollo como la evaluación. Y por supuesto también nombran al trabajo en equipo y establecer redes como fortaleza en la formación.

En esta dimensión, del contexto como aspecto importante a priorizar en la formación de los docentes los expertos mencionan al contexto, tomar en cuenta las características, necesidades y cambios para contextualizar la formación.

Entre los retos que las universidades deben enfrentar, según Zabalza 2004, están adaptarse a las demandas del empleo, y situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio (EEXPI_1).

Cuando afrontamos la formación basada en competencias no olvidemos relacionarnos íntimamente con las necesidades del desarrollo económico y social y concretamente con los requerimientos del mundo productivo (EEXPI_2).

La clave del trabajo es la vinculación constante de la universidad con la sociedad en general, diagnosticar el contexto, las necesidades, los cambios, las incorporaciones, los nichos laborales, las

características de las profesiones. No olvidar que cuando se habla de competencias tenemos que aportar a la sociedad mejorar la sociedad por lo tanto lo que la sociedad demanda necesita (EEXPN_2).

En la gestión se prioriza planificación desde la institución a los docentes un aspecto que los organiza y ayuda. Por otro lado mencionan la aplicación inmediata, esto se refiere a que se requieren de muchas condiciones para el proceso de cambio sea efectivo. Y finalmente la importancia de que las instituciones prioricen a los asesores pedagógicos como orientadores de sus los docentes y también de los estudiantes.

Antes de iniciar la formación de docentes para que apliquen el nuevo enfoque, se tiene que realizar una muy seria (con mayúsculas) planificación con la cabeza de la institución. No es necesario que ellos elaboren instrumentos y entren en detalles, al contrario, deben fijar las grandes líneas dentro de las cuales debe estar la calidad del proceso que se traducirá en profesionales con competencias pertinentes a la demanda del mercado laboral. La constitución de un pequeño comité de orientación es genial, este se ocupará de mantener la mencionada calidad (EEXPI_2).

Un desacierto que se convierte luego en recomendación, hacer el cambio de enfoque lo más rápido posible puede llevar a descuidar la calidad del proceso de cambio, tomando los pasos a la ligera, esto contribuye a que los docentes, estudiantes y sociedad se vayan a desencantar con el nuevo enfoque y que se tengan más enemigos que aliados. Por eso es necesario planificar la formación docente y hacerla poco a poco y continua (EEXPN_1).

Por otro lado, para resolver el acompañamiento de la formación docente se deberían nombrar asesores pedagógicos, creo que tienen que estar ahí, para orientar se trata de un proceso evolutivo, que puede ser de largo plazo, no es que haciendo un cursito en el caso del desarrollo de los docentes los asesores pedagógicos estarían pendientes del proceso y brindarían apoyo y formación continua a los docentes, así como resolver problemas que se generen en el proceso (EEXPN_1).

Un elemento a priorizar es darles mayores posibilidades a los docentes de comprender que se deben desarrollar las competencias, hay que insistir en eso, mayor seguimiento también. a mí por ejemplo personalmente me ha servido. Porque es necesario revisar si ahora el estudiante-docente, ¿va a poder desarrollar su módulo? ¿va a poder aplicar la formación? Y si la respuesta es: no, no va a poder. Entonces no le hemos dado lo suficiente, veremos otra vez, veremos cómo nos organizamos para que este señor tenga esa posibilidad (EEXPN_2).

Y respecto a esta categoría también surge una sub-categoría referida al desarrollo curricular. En la que los expertos mencionan que es necesario focalizarlo con evidencias y mejorar la evaluación.

Para abordar de manera acertada el desarrollo de las competencias es necesario focalizarlo en las evidencias de desarrollo y de logro. Cómo pueden comprender eso los docentes, pero sobretodo cómo pueden hacer para que los estudiantes lo logren. Las evidencias son la clave para trabajar el desarrollo de las mismas (EEXPN_1).

En la formación se tiene que trabajar mucho más la evaluación. Es un tema complejo de entender y aplicar. He dado un módulo sobre la evaluación de competencias en realidad lo que es la valoración de competencias, valoración de competencias yo le digo para salirnos de la evaluación. La valoración para ver en qué estado de desarrollo es el estudiante y tú te das cuenta que ¿ha construido los instrumentos? ¡no!, ¿tiene idea de qué instrumentos va usar? ¡tampoco! Entonces es muy poco tiempo el que se da de formación inicial al docente, porque creo que son 8 horas y en ese poco tiempo que hay que desarrollar todo un módulo entonces habría que focalizar hacia el desarrollo, hacia el proceso evolutivo (EEXPN_2).

Se menciona como una prioridad al trabajo en equipo entre institución y docentes, y entre docentes que se colaboren para el logro de un aprendizaje cooperativo.

Sería muy muy positivo que volviéramos a eso porque estamos perdiendo Norte. Y yo me doy cuenta y no me he quedado no por criticón ¿no? en la clase de mis colegas, porque cuando damos formación a los docentes somos varios pero en el proceso no quieren reunirse entre sí eso también es un error. El trabajo en equipo no está en nuestra cultura y en este enfoque deben generarse sinergias y aprendizaje colaborativo (EEXPN_1).

Dentro de la institución deben generarse redes entre los docentes de una facultad e interfacultades, porque las experiencias y las buenas prácticas se deben reflexionar y compartir. Una institución que en este enfoque no haga esto tendrá un proceso lento (EEXPI_2).

Finalmente la categoría que emerge en estas entrevistas como conclusión es el tema de las tecnologías, y se aclaró que consideraran las mismas con énfasis en el enfoque basado en competencias y mencionaron que las mismas deben ser un apoyo en el aprendizaje y que deben generar autonomía en el aprendizaje.

El uso de las tecnologías es importante en todos los enfoques pero en este en particular es el apoyo en la formación a través de plataformas que generen evaluación y retroalimentación, así como el desarrollo de competencias blandas que los estudiantes en su búsqueda, descubrimiento y práctica puedan lograrlo.

Hay una imperiosa necesidad de que los docentes que van a desarrollar competencias deben estar más cerca de los estudiantes y también para tener menos trabajo. Yo sé que los exámenes son el mejor signo del conductismo pero son útiles, porque si uno quiere evaluar el conocimiento de los estudiantes los exámenes son útiles y los exámenes automáticos que tienen las plataformas son geniales, las bases de datos son excelentes, el enganche con otros paquetes lo propio, entonces creo que ese es un aspecto bien importante (EEXPN_1).

En este enfoque se deben incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como la docencia y apoyar en el desarrollo de competencias blandas. Deben constituirse en un motor de desarrollo local tanto en lo cultural como en lo social y económico y preparar al futuro profesional en ese ámbito (EEXPI_1).

Otra recomendación que tengo es que los docentes ya no pueden pensar si quiera, por la dinámica que se tiene en el mundo de la formación, ya no se puede pensar en formar sin el uso de tecnologías de la información y comunicación. Y plataforma les va ayudar tremendamente. ¿por qué? porque en primer lugar si yo quiero formar competencias les tengo que reforzar, ¿me quedará más horas? ¡no!, la universidad no tiene más plata entonces ¿qué hago pongo en la plataforma todos los contenidos que voy a trabajar y exijo a los estudiantes que hagan sus trabajos que lo suban a la plataforma yo los valoró los retroalimentación mejoran su nota y eso es lo de menos sino que mejoran sus competencias. Pensar actualmente en dar clases en un soporte ya se dificulta mucho (EEXPN_2).

También las tecnologías son consideradas en este enfoque como un gran apoyo a la generación de autonomía en el aprendizaje. Al presentarse un mundo amplio de acceso al conocimiento el docente debe poder complementar el desarrollo de las competencias.

Las tecnologías tienen que permitir al estudiante desarrollar habilidades de investigación, búsqueda de información adecuada, prepararse con otros documentos, revistas, artículos con lo último investigado y publicado, y todo lo que tiene a su disposición la web. Y esto acompañado de buenas estrategias de guía se convertirá en habilidades de aprender a aprender y de algo más importante, generar la autonomía del aprendizaje (EEXPN_1).

El que se forma en este enfoque debe comprender que el docente solo es un guía, un gran moderador y que tiene que aprender a buscar la información, a descubrir a ir más allá. Esta autonomía y búsqueda de información la lograrán en la tecnología y su adecuado manejo (EEXPI_2).

Una síntesis cuantitativa de la saturación de datos con estas entrevistas se puede observar en la siguiente tabla. De 121 unidades de significado, 45 códigos, 19 sub-categorías y 5 categorías, la distribución se representa en porcentajes.

Tabla 106

Distribución porcentual categorías y sub-categorías de las entrevistas a expertos

Categorías	% Cat	Sub-categoría	% Sub
Tendencias en la formación de formadores	14,05	Competencias genéricas	10,74
		Tecnología	1,65
		Autoridades	1,65
Características de los formadores en diseños curriculares basados en competencias	33,88	Currículo	7,44
		Empleabilidad	2,48
		Desafíos	7,44
		Seguimiento docente	5,79
		Aciertos	10,74
Problemas y falencias en la formación de formadores en competencias	19,01	Concepción de la formación	3,31
		Comunicación	2,48
		Condiciones de la aplicación	3,31
		Insuficientes participantes	4,13

		involucrados	
		Formación docente insuficiente	5,79
Aspectos a priorizar en la formación de formadores en competencias	24,79	Contexto	7,44
		Gestión	8,26
		Desarrollo de competencias	5,79
		Trabajo en equipo	3,31
Tecnologías a priorizar en la formación en competencias	8,26	Apoyo en la formación	6,61
		Autonomía del aprendizaje	1,65

12.1.3. Resultados de las entrevistas a Directivos Internos

Los directivos fueron dos, ambos de la institución caso de estudio. A cada uno se le hicieron entrevistas semiestructuradas. Y las mismas fueron analizadas bajo la teoría fundamentada, desde los discursos se obtuvieron los códigos que fueron derivados en sub-categorías y posteriormente categorías, estas se muestran con la tabla 107.

Tabla 107

Código, sub-categorías de las entrevistas de directivos internos de la fase de reconocimiento

Código	Sub-categoría	Categoría
Continuación y mejora	Formación en competencias	Tendencia de la universidad en la formación profesional
Tendencia institucional	Departmentalización	
Docentes polivalentes y flexibles	Novedoso con tecnología	
Asociaciones con otros países desarrollados	Sinergias con países	
Fortalecer los institutos	Investigación	
Adecuados a las necesidades	Posgrados	
Reconocimiento de competencias		
La UCB como referente en el país	Referente en la educación superior	Lugar ocupa el enfoque de formación basado en competencias en la universidad boliviana y en la universidad católica
Docentes involucrados	Avances logrados	
Diseño y seguimiento riguroso		
Cátedra libre		
Disminución en la investigación	Riesgos	
No todos los docentes		
Interacción con el mundo real y laboral	Competencias personales y sociales	Características deben tener los docentes. Perfil

Toma de decisiones acertadas		requerido.	
Docentes amplios y flexibles			
Trabajo en equipo			
Lectura, los docentes deben leer	Interacción, participación y reflexión		
Formación continua			
Reflexión constante			
Análisis crítico	Competencias pedagógicas y tecnológicas		
Estrategias de enseñanza			
Manejo de Tecnología	Competencias a nivel ético y relacionamiento		
Enseñara desde la ética			
Relacionamiento externo			
Relación teoría y práctica	Didáctica		Competencias pedagógicas requiere: a nivel de la didáctica y la evaluación
Estrategias			
Sentido de la evaluación	Evaluación		
Docentes que formen valores	Formación en valores		

Con los directivos internos, se organizan cuatro apartados que se constituyen con las categorías encontradas.

Una primera categoría y conclusión se refiere a las tendencias de la universidad en la formación profesional que tendrá la institución hacia la formación basada en competencias y se encuentra que se valoran aspectos como la experiencia a la que se ha llegado con el enfoque, se considera que permanecerá en él en un su continuación y mejora. Y que la tendencia institución en la posible organización estructural en competencias con una búsqueda de la Departamentalización.

Tendencias en fortalecer la tecnología, en asociaciones con países más desarrollados para fortalecer la institución y la academia. Y con ello fortalecer los institutos de investigación y servicios así como los posgrados

Se considera que el enfoque y modelo de formación ya empezó y seguirá siendo tendencia en la universidad y en el país, y que además se prioriza una formación pedagógica del profesorado.

La tendencia de la universidad el enfoque de formación de la universidad hace varios años ha optado por las competencias. Desde el aspecto más práctico y más de política. Y hemos empezado por ver los diseños curriculares y formativos en el enfoque de competencias y acompañar luego en la implementación de los mismos (EDIRI_2).

Esto ha obligado a las universidades a ver con mayor seriedad la formación docente y los congresos de universidades particularmente el del 2013 determinan ya la obligatoriedad de tener una formación pedagógica de los docentes y las universidades privadas rápidamente han creado esto y ahora no es tan fácil acceder a la docencia Universitaria sobre todo si no tienes un diplomado un curso en educación superior (EDIRI_1).

Otra de las exigencia de la formación pedagógica de las universidades, esa es una tendencia interesante. Al comienzo la formación que se exigía a los docentes ser abierta en educación superior pero después quizás también siguiendo el ejemplo de la Universidad Católica ya han entrado en el dominio de las competencias. Y dentro de este dominio de las competencias hay tendencias y hay tendencias (EDIRI_1).

Otro aspecto nombrado en la tendencia institucional es la departamentalización, sobre todo considerando economía de escalas. Y este aspecto trae ventajas y desventajas a considerar y prepararse, como por ejemplo docentes amplios y flexibles que puedan formar a varias profesiones.

La tendencia de la universidad es la departamentalización, lo que limita un poco la especificidad de la formación porque tiene que darse una formación en común y tiene ventajas y desventajas. Ventajas en el sentido en que va a promover una formación más integral una formación más compartida entre los estudiantes que van a tener la opción de poder estar junto con estudiantes que tienen otra mentalidad, otras perspectivas, otras carreras, igual que los docentes también. Otros tipos de docentes, otras formas de pensar de otras carreras (EDIRI_2).

Pero en el sentido de la implementación de las competencias esto también trae algunas dificultades porque se va a quitar el énfasis puesto en la particularidad de las carreras que hemos tratado de hacer, que las asignaturas desde el diseño sean lo más pertinentes para la formación de cada grupo profesional y en la departamentalización esto va a traer un poco de dificultades. Porque van a tener que tomar asignaturas iguales de otras carreras y de contenido más neutro y más teórico y menos aplicado a una profesión. Pero eso también forma parte de las características de la universidad que al ser paga necesita también optimizar el uso de sus recursos (EDIRI_2).

Se requieren docentes que puedan considerar la función profesional ejercida desde diferentes perspectivas o carreras. Esto lo logra el docente que primero sabe que en la asignatura están estudiantes de diferentes disciplinas, similares pero diferentes en la aplicación y segundo teniendo la posibilidad de presentar estas diferentes perspectivas o abordajes, esto lo puede hacer con ejemplos, con invitados, con videos, buscará la forma didáctica para recrearlas (EDIRI_1).

Entre las tendencias también manifestaron a la tecnología como requisito necesario en la actualidad no solo como estrategias de formación sino también como competencias profesionales a desarrollar en las carreras para resolver problemas correspondientes.

Ahora también he visto algo novedoso que está saliendo de algunas universidades y es el uso de tecnologías para resolver problemas locales las impresoras. Por ejemplo, 3D qué son una novedad interesantísima, he visto al menos en dos universidades utilizar para temas de joyería. Yo hubiera querido que entren en odontología, por ejemplo, pero hay cierta resistencia. Pero ya hay este uso práctico de las últimas líneas de tecnología (EDIRI_1).

O también hay otras herramientas tecnológicas que si bien se les da de ahí pasar al uso no es tan natural. Por ejemplo, se dan cursos sobre las herramientas del Office fantásticas después de esos cursos cuántos usan plataformas. Esas cuestiones creo que tendrían que ser parte no sólo de un entrenamiento corto sino también un entrenamiento continuo y constante y lo lamentable es que en tecnología tanto se renuevan las cosas que deberíamos enseñarles la esencia cómo se renueva y se cambia tanto dar la esencia. Esta es la esencia y decirles, todo funciona en base a esto, todos los paquetes tienen lo mismo (EDIRI_1).

La tecnología tiene que ser la siguiente prioridad no solo el manejo de ofimática, uso bases de datos, programación para las diferentes carreras y profesiones. Y a los docentes para la enseñanza, diferentes tecnologías innovadoras y virtuales para que acompañen la formación (EDIRI_1).

Además se marcan como tendencia el generara sinergias y relaciones con otros países para poder consolidar y mejorar el enfoque adaptándolo a la realidad de cada contexto.

En Latinoamérica se ha tratado de simplificar mucho el enfoque de las competencias desde México para abajo, pero también está la otra parte, Europa y también está Canadá y Estados Unidos. En Bolivia se ha usado el enfoque Latinoamericano, colombiano y argentino, por ejemplo Tobón es que se ha convertido en la referencia general. Uruguay también ha desarrollado algo interesante en esto de las competencias y en la Argentina hay varias personas que han trabajado en esto pero desde mi punto de vista han tratado de adaptar el enfoque a una realidad es con limitaciones muy fuertes en temas de organización, de visión colectiva (EDIRI_1).

A nivel interno, fortalecer los institutos que se tienen tanto de investigación como de servicio para poder generar más investigación, interacción social.

La Universidad Católica también tiene su importancia en el área de investigación, en el área de formación docente, en la creación de carreras nuevas, en la investigación de institutos de investigación aquí en La Paz el ISECC en los económicos (EDIRI_1).

Los institutos de la universidad son los llamados a generar experiencias para investigar pero también con las diferentes organizaciones y esto puede atraer espacios interesantes de práctica a los estudiantes y por lo tanto vincularlos con el contexto. También lograr que los docentes se involucren de una u otra manera para poder recrear la formación teniendo una conexión con la realidad (EDIR_2).

La visión también centrada en los posgrados para iniciar el reconocimiento de competencias laborales y no solo las horas de formación.

Pero además se ha consolidado un indicador extraño e incompatible con el enfoque de competencias para definir el nivel educativo, y está en función a cuántas horas pasas de cursos, eres técnico superior tantas horas, licenciado tantas horas, Máster otras y es todavía ahora muy complicado hacer entender que a la gente que toma decisiones que ese no es el mejor indicador. Que el mejor indicador es demostrar que se sabe hacer algo, que una evaluación de la competencia debería ser mucho mejor que 700 horas de un curso, pero esto no entren las personas, por una idiosincrasia demasiado conservadora y porque ellos tampoco están formados en competencias. Entonces se sienten inseguras al respecto (EDIRI_1).

Otra categoría de esta entrevista genera una conclusión respecto al lugar ocupa el enfoque de formación basado en competencias en la universidad boliviana y en la Universidad Católica Boliviana. Ante la valoración de los que más conocen la aplicación del enfoque en la institución y para responder ante los avances y logros observados en la universidad, caso de esta institución, reconocen que la misma se ha constituido en un referente en el país en el enfoque de formación basado en competencias, señalan los avances logrados y también los riesgos que tiene que superar.

Se menciona que con los años de aplicación y al ser los primeros en el país al aplicar el enfoque de una manera rigurosa, la universidad se convirtió en un referente en la educación superior en el país.

Muy pocas universidades han agarrado realmente el enfoque, yo creo que la Universidad Católica ha avanzado más que en ninguna universidad incluso, pero en la misma Universidad Católica hay una falencias impresionantes en la formación docente. Porque si bien ya tenemos más de 50 versiones en los diplomados de formación docente basada en competencias, no han asistido nuestros docentes a estos cursos (EDIRI_1).

Entre los avances están los docentes que en su mayoría han incorporado la concepción y la práctica de esta formación y que se observa un gran avance. Aunque no se llegó aún a la meta, sigue existiendo mucho por recorrer y trabajar.

Como tú dices, yo creo que no se va a poder borrar lo avanzado porque los profesores ya han incorporado cierto tipo de conceptos y de prácticas relacionadas a que la enseñanza. Enseñanza que está muy íntimamente ligada al futuro uso profesional, pero creo que abran algunos cambios que son más relacionados a la estructura, de la gestión administrativa que de repente incidirán también en la manera de cómo vamos a tener que enseñar (EDIRI_2).

Yo creo que hay que partir del hecho de que una transformación curricular es de largo aliento. No se logra en poco tiempo, sobre todo en un cambio de mentalidad tan fuerte. Pero yo creo que hemos avanzado, no estamos cerca de la meta pero si hay un gran avance, hay un cambio que se siente. Por ejemplo, se siente en la forma en que los profesores hablan, un discurso diferente, las competencias

están incorporadas en su jerga cotidiana. Y creo que ese es el primer paso, por lo menos se habla de eso libremente y ha habido también un proceso de seguimiento, un proceso muy riguroso en la implementación que los ha acompañado, no solamente con el diseño sino también luego con estrategias de formación docente de reflexión sobre los avances y retroalimentación permanente (EDIRI_2).

Pero también existen riesgos o dificultades como la forma de vinculación que tienen los docentes tiempo horario en la universidad, en el formato de cátedra libre o también entendida como propiedad de la asignatura sin poder hacer mucho una vez aceptado un docente. Y que o todos los docentes participen en la actualización o capacitación. Y El riesgo de haber decaído en la investigación.

Esto de la cátedra libre es un problema muy serio nuestro país cada docente se siente dueño y señor de su espacio y no comparte, no compara, no se complementa con los colegas que están dando incluso la misma materia, pero ahí esta tendencia a exigir la formación pedagógica a los docentes universitarios (EDIRI_1).

No todos los docentes participan. Y eso ha hecho que se vayan apropiando ciertos elementos, en un grupo importante de docentes y directivos. Pero creo que todavía no hemos llegado a la totalidad de docentes y creo que no es un problema del enfoque si no es un problema de la gestión, porque sea cual sea el lineamiento que los profesores tengan que implementar en sus asignaturas nunca se llega a todos los docentes. No participan de todas las reuniones que deberían estar, no están en todas las capacitaciones que deberían estar, entonces hay un grupo que sí está permanentemente ocupado y preocupado por mejorar su práctica orientada al desarrollo de competencias, mientras que para otros solamente han escuchado que la universidad esté del enfoque (EDIRI_2).

Entonces si hay diferencias entre algunos interesados y otros que se interesan y otros que para los que todavía es muy lejano. Pero también creo que eso varía de carrera a carrera. Varía por las dimensiones de las carreras, por las características de las carreras y creo que sí hay un camino que ya se ha recorrido y que se va a mantener en el tiempo (EDIRI_2).

Y en el tema de la investigación ha habido un bajón en la investigación que se hacía en las universidades. A finales del siglo pasado [...], cuando se le privó al Estado de participar en la producción de las universidades se cerraron los centros de investigación. Y se abandonaron publicaciones que se hacían de muy alta calidad y se paralizó la investigación. Y empezó más bien una investigación en el área social y la investigación y empezó a crecer en sociología en Antropología en la misma economía y llegaron a aparecer publicaciones (EDIRI_1).

Otra categoría conclusiva a partir de haber observado más de cinco años de implementación de este enfoque, los directivos entrevistados identifican cuáles son las características principales que debe tener un docente en este enfoque pero sobre todo en las tendencias fijadas en la institución, con los avances y riesgos identificados.

Una de las directivas encuentra en el proceso que es importante que el profesorado constantemente forme pensando en la relación con el mundo del trabajo y tener la habilidad de leer la realidad.

A ver, yo creo que al ser un enfoque de las competencias, no necesita pegarse a una metodología en específico, pero si deben mantener ciertos elementos que son parte indisociable del enfoque. Primero que el conocimiento que ellos imparten, toda la parte teórica y también práctica debe estar relacionada al mundo real del trabajo, no todo, pero algunos fundamentos teóricos no se van a ver plasmados en la práctica objetivamente, pero que sí son sustento de la acción, pero sí todos los contenidos deben estar relacionados con el futuro ejercicio (EDIRI_2).

El profesor debería estar pensando como lo que está enseñando va a colaborar el futuro profesional y no solamente en el desarrollo de sus funciones sino también en poder optimizar los procesos, en resolver los procesos que están encargados a esa profesión. Eso creo que es fundamental, eso es lo que guía todo el desarrollo del docente. Pensar en esta íntima relación entre la formación y el trabajo y luego tener también un bagaje teórico suficiente que acompaña esta vivencia práctica (EDIRI_2).

Entonces el profesor no solamente tiene que ser un profesor ameno que les muestre la realidad, sino también que les enseñe a leer la realidad y bueno que no se olvide del aspecto más personal que está relacionado las actitudes, con los valores que son importantes en las competencias porque sabemos que muchas veces el desempeño idóneo está marcado por una actitud adecuada (EDIRI_2).

Debe tomar decisiones acertadas el equilibrio entre teoría y práctica, ante los diferentes cambios y circunstancias, contextos y grupo de estudiantes que recibe.

Entonces no queremos que nuestros estudiantes solamente hagan cosas, sino que las hagan bien y la ser bien implica un desarrollo profesional que implica el desarrollo práctico y el teórico. Entonces el profesor tiene que ser un equilibrio entre estas cosas y lo puede hacer de diferentes formas en la didáctica (EDIRI_2).

Yo creo que el profesor siempre está el llamado a tomar las mejores decisiones para su curso y cada vez son diferentes estas circunstancias en las que con las que el docente tropieza porque son estudiantes diferentes, conocimientos diferentes generaciones diferentes niveles de aprendizaje, entonces todas las decisiones que tome son para hacerlos mejores profesionales. No porque tenga que asumir un modelo pedagógico y tenga que hacer una clase de un tipo, sino porque cada decisión que está tomando está orientada a favorecer a sus estudiantes. A veces le toca hacer del bueno, a veces le toca hacer el malo, a veces le toca ser dinámico a veces le toca ser el aburrido, pero cada una de estas decisiones deberían estar enmarcadas, en que eso van a encontrar los estudiantes en su vida profesional (EDIRI_2).

Por otro lado, los docentes en la departamentalización buscada deben poder dar clases a estudiantes de diferentes carreras. Saber que tienen diferentes estudiantes y con diferentes intereses y adaptar contenidos y didáctica.

Yo creo que los docentes tienen que ser muy amplios y flexibles y comprender que va a haber mucha diversidad en sus aulas. Ya lo hemos vivido hay asignaturas que se dan de diferente manera y siempre y la queja ¿no?, que hay contenidos que no les corresponden, contenidos alejados de su

realidad. Pero hay también otros docentes que hacen el esfuerzo de poder acomodar a las diferencias las diferencias entre sus estudiantes (EDIRI_2).

Docentes flexibles: Pero yo creo que sí se van a necesitar profesores muy amplios. Que no necesariamente tengan la experiencia en todas las áreas, pero que se preocupen por buscar información por dialogar con otros profesores que les permitan aterrizar los ejemplos las tareas que manden hacer los proyectos y que también puedan fomentar un poco el aprendizaje de los estudiantes (EDIRI_2).

Se requieren docentes que puedan considerar la función profesional ejercida desde diferentes perspectivas o carreras. Esto lo logra el docente que primero sabe que en la asignatura están estudiantes de diferentes disciplinas, similares pero diferentes en la aplicación y segundo teniendo la posibilidad de presentar estas diferentes perspectivas o abordajes, esto lo puede hacer con ejemplos, con invitados, con videos, buscará la forma didáctica para recrearlas (EDIRI_1).

Para lograr las metas buscadas en los proyectos de la universidad así como en el enfoque los directivos coinciden en que tiene que existir el trabajo en equipo de los docentes, el que sepan hacerlo y la institución lo propicie. Esto requiere de habilidades para generar interacción, participación y reflexión.

Entonces la formación del docente tiene que también ir en ese sentido por un lado romper el aislamiento natural del docente universitario que trabaja solo en su curso y por otro lado trabajar de manera muy fuerte en cómo formar valores en la gente. Luego también en la capacitación permanente, yo creo que un aspecto fundamental es hacerle sentir la necesidad de una actualización permanente, que tenga vigencia no solamente en su trabajo sino en la docencia. Que estén abiertos a cambios porque el conservadurismo sólo nos va a llevar al aislamiento y a la universidad a no cumplir su rol (EDIRI_1).

La convivencia interna, para hacer equipos, no solamente personas aisladas. Podemos hacerlo bien hasta cierto punto. Los equipos hacen las cosas mucho mejor. Traer otros profesores a tu curso, ir a otros cursos, a los estudiantes llevarlos al otro lado. Esas habilidades que son parte de la competencia deben tener también los docentes (EDIRI_1).

Para lograr muchos de nuestro propósitos somos conscientes que el trabajo entre docentes, en comunidad es muy importante. A partir de monitores o docentes tutores, a partir de socialización de buenas prácticas, de círculos de aprendizaje, creación de redes entre docentes (EDIRI_2).

Entonces yo creo que al margen de los tres papeles que ya cumple que ya cumple la universidad y que estos recaen sobre los docentes: la formación, la interacción social y la investigación hay otro aspecto importante que es la convivencia interna, para hacer equipos, no solamente personas aisladas. Podemos hacerlo bien hasta cierto punto. Los equipos hacen las cosas mucho mejor. Traer otros profesores a tu curso, ir a otros cursos, a los estudiantes llevarlos al otro lado. Esas habilidades que son parte de la competencia deben tener también los docentes (EDIRI_1).

La capacitación permanente que cubra la parte pedagógica y disciplinar, que los docentes lean, que recurran a revistas, artículos bases de datos que los actualicen, es principalmente la percepción de uno de los directivos.

La capacitación permanente, yo creo que un aspecto fundamental es hacerle sentir la necesidad de una actualización permanente, que tenga vigencia no solamente en su trabajo sino en la docencia (EDIRI_1).

Y un aspecto que es esencial, que el docente lea, hay mucha gente que no lee, pregúntales a los candidatos a docentes cuál es el último libro que ha leído en su vida y cuales, algunos se remiten hasta el colegio, son años que no han abierto un libro y alguno que se siente bien dice el Código penal. (risas y asombro). Entonces esta vinculación con la actualidad a través de la lectura no es muy natural, entonces quizás habría que trabajar en algún aprendizaje rápido de comprensión rápida con ellos (EDIRI_1).

Una limitación que yo veo en los docentes es que tienen en las universidades vínculos con tremendas bases de datos y no los usan y son tremendas bases de datos que podrían ayudar en cualquier investigación seria. Y están buscando textos libritos pasados de moda y lo último está ahí en la biblioteca virtual, pero no lo usa (EDIRI_1).

Constantemente damos actualización tanto a nivel pedagógico como disciplinar, muchos docentes ahora así lo comprenden, lo hacen y valoran. Sin embargo, como te dije sabemos que no todos asisten y debemos llegar a ellos. Así como reclutar docentes dispuestos a ello (EDIRI_2).

La expectativa de los directivos respecto a la ética de los docentes, a la toma acertada de decisiones y al sentido crítico, equilibrado. Que lo demuestren y que den el ejemplo.

La ética de los docentes es muy importante que tengan los valores y principios que comulguen con los de la institución, que son valores universales. Por eso debemos mostrarles y señalar cuáles son las expectativas de la universidad respecto a esto, abrir espacios para conversar sobre ello y que se identifiquen las acciones acertadas como las equivocadas. Queremos docentes muy éticos, referentes y ejemplo para los estudiantes (EDIRI_1).

Sí yo creo que al estar las competencias íntimamente relacionadas con la demanda del mercado laboral puede ser que el profesor en algún momento se sienta confundido entre lo que sucede en la realidad y lo que debería hacer en la realidad. A lo que me refiero es que muchas veces el mundo no es como debería ser, entonces muchas veces las prácticas profesionales no están enmarcadas dentro de un código ético, sin embargo hay gente que es valorada reconocida que tiene un estatus social económico que puede servir como un ideal dentro de las competencias entonces además el requerimiento del mundo profesional estaría la usurpación de un espacio que no es el que le corresponde a una labor profesional y nosotros por estar a veces entregados a leer la demanda y la realidad podemos de repente incurrir en algo que puede preservar las malas prácticas en vez de cambiarlas (EDIRI_2).

Entonces creo que el profesor tiene que decir también crítico frente a la realidad y no solamente llevar a la reproducción de los parámetros equivocados, sino también hacia generar cambios. Justamente desde una ética del bien común, primero de lo que le corresponde a su carrera cómo ha sido creada sino también desde un ideal social. No tanto de las prácticas sino yo creo que a veces el profesor por llevar demasiado a la práctica, no hace incidencia en que hay otras maneras de abordar la realidad que serían más apropiadas. Ahí yo creo que ese podría ser un riesgo, sabemos que las competencias se derivan de los expertos ¿no? y no siempre los expertos escogidos son los ideales y hemos visto esto en varias carreras (EDIRI_2).

La tercera conclusión y categoría con los directivos se refiere a las competencias pedagógicas requiere: a nivel de la didáctica y la evaluación. Al precisar las competencias pedagógicas que se requieren en la enseñanza de la formación basada en competencias se precisan aspectos como didáctica que relacione la teoría y la práctica, una evaluación que considere evaluación auténtica y también considerando desempeños cercanos a la realidad profesional. También consideran el no olvidar ni descuidar la formación en valores, que es una aspecto que este enfoque basado en competencias más lo enfatiza y tiene mayores posibilidades de lograrlo.

Se establece que la didáctica que utilicen los docentes direcciona una adecuada formación así como desarrollen competencias en el contexto de los propósitos formativos que busca la institución. Una didáctica que integre la teoría y la práctica, las estrategias que deben gestionar. Esto fue remarcado por una de las directivas entrevistadas.

No queremos tampoco formar empíricos que actúen en base a la intuición generada por la experiencia sino que puedan sostener y sustentar su práctica mediante la teoría porque eso nos va a permitir resolver y atender diferentes situaciones cuando tienen las bases tanto teóricas como conceptuales sólidas (EDIRI_2).

A ver, yo creo que las que funcionan en competencias, son los problemas, los casos, los proyectos que son los que les acercan a los estudiantes al futuro uso del conocimiento y no solamente futuro sino que lo pueden usar en ese momento no pero creo que también la utilización de las exposiciones dialogará. Son muy interesantes cuando incorporan también no solamente el diálogo sobre la teoría sino la interrelación constante entre la teoría, la ejemplificación práctica. También la oportunidad de tener horas prácticas, es una oportunidad valiosa para que los estudiantes puedan ver en la realidad y casi solos cómo se enfrentan a situaciones de verdad. Creo que en relación a competencias esas son las más importantes (EDIRI_2).

Y sobre evaluación que es una piedra angular en la formación por competencias, en el desarrollo de las mismas, los directivos señalan aspectos centrales sobre ella como la importancia de que esté ligada a la evaluación de desempeños y que estos sean reales.

Yo soy un experto en la evaluación de competencias, y sobretodo remarco la evaluación auténtica como un aspecto clave de desarrollo de competencias. La evaluación in situ o recreada bajo las condiciones de la realidad es importantísima y en esto hemos avanzado poco, tenemos que enfatizarla y generar espacios de aprendizaje sobre ella (EDIRI_1).

En evaluación creo que la idea es que los estudiantes puedan mostrar evidencias. Entonces es difícil identificar una sola técnica que sea la más apropiada para que esto suceda, depende mucho del tipo de desempeño que se quiere mostrar. Pero creo que para esto la elaboración de proyectos donde se genera un producto aunque no sea un proyecto pero donde haya un producto. Que ya sea algo que también te van a solicitar en la vida profesional es sumamente valioso, además hay que combinar eso con algún tipo de evaluación teórica para verificar que los estudiantes tengan los fundamentos como para poder variar las situaciones y responder a ellas (EDIRI_2).

Pero creo que si la presentación de productos y algunas pruebas de ejecución, simulaciones, demostración de trabajos en taller donde se pueda ver a los estudiantes aunque sea en una situación simulada o de juego para mostrar como lo harían en una situación real es un acercamiento a la realidad (EDIRI_2).

Otro aspecto que se menciona es la formación de valores, como aspecto que debe ser parte del enfoque de desarrollo de competencias y como tarea que los docentes deben procurar. Se mencionó como historia que en el país las competencias estuvieron ligadas al pensamiento capitalista y neoliberal porque desarrollaba a buenos empleados que sean productivos y que no formaban valores. También en el espacio religioso fueron rechazadas por este aspecto, no enfatizar valores y justamente esto es todo lo contrario mencionó uno de los directivos.

Pero también el tema de la formación de valores, si bien se insiste que esta es una de las partes más importantes del enfoque de formación en competencias las personas no tocan el tema de valores en sus aulas, sólo tocan esporádicamente y casi por accidente pero no con la intensidad como tratan temas de conocimientos o habilidades (EDIRI_1).

Yo creo que es muy importante que los que son docentes o los que van a ser docente se den cuenta que están frente a un desafío muy grande que no es tener que repetir y repetir lo que ellos han sufrido en su vida y que la misma carencia los estudiantes obliga a la universidad y al docente Universitario a trabajar en unos planos no habituales, tienen que interiorizarse de otras situaciones, orientación a las personas y una vez se interioricen de esta realidad, tienen que dejar el conocimiento enciclopédico, ya no tiene sentido que los conocimientos sean repetitivos. No es lo mejor para las personas que tienen que formar personas con pensamiento crítico y valores con valores muy fuerte arraigados (EDIRI_1).

Una síntesis cuantitativa de la saturación de datos con estas entrevistas se puede observar en la siguiente tabla. De 53 unidades de significado, 28 códigos, 16 sub-categorías y 4 categorías, la distribución se representa en porcentajes.

Tabla 108

Distribución porcentual categorías y sub-categorías de las entrevistas a directivos internos

Categoría	% Cate	Sub-categoría	% Sub
Tendencia de la universidad en la formación profesional	24,53	Formación en competencias	3,77
		Departmentalización	3,77
		Novedoso con tecnología	3,77
		Sinergias con países	3,77
		Investigación	1,89
		Posgrados	7,55
Lugar ocupa el enfoque de formación basado en competencias en la universidad boliviana y en la universidad católica	18,87	Referente en la educación superior	3,77
		Avances logrados	7,55
		Riesgos	7,55
Características deben tener los docentes. Perfil requerido.	43,40	Competencias personales y sociales	15,09
		Interacción, participación y reflexión	13,21
		Competencias pedagógicas y tecnológicas	7,55
		Competencias a nivel ético y relacionamiento	7,55
Competencias pedagógicas requiere: a nivel de la didáctica y la evaluación	13,21	Didáctica	7,55
		Evaluación	1,89
		Formación en valores	3,77

12.2. Resultados fase 2: Diagnóstico

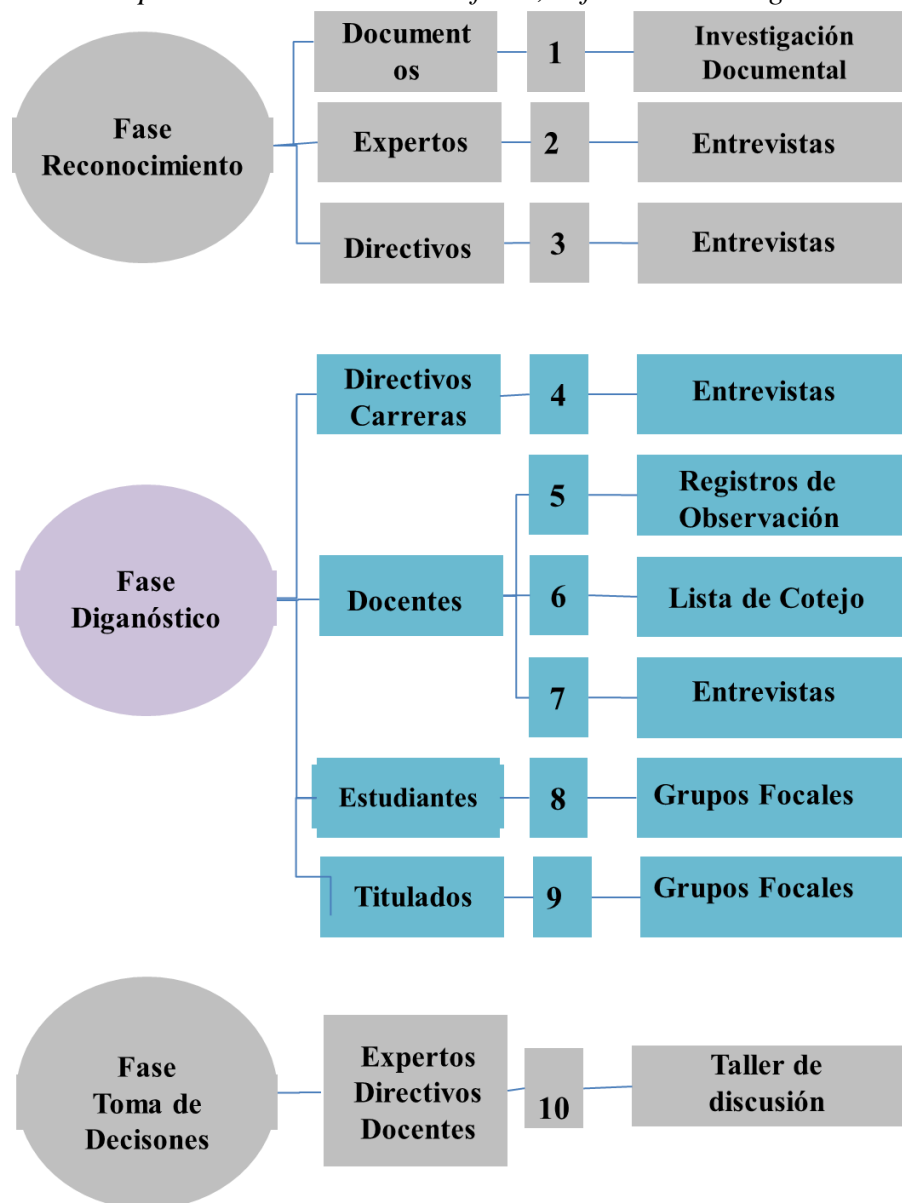
En este epígrafe se presentan los resultados del diagnóstico en la que intervienen varios como informantes directivos de carreras, docentes (que se dividieron en docentes a tiempo completo y docentes a tiempo horario), estudiantes y titulados. Todos ellos con experiencia en el enfoque de formación basado en competencias porque sus carreras están en transformación.

Con todos ellos se aplicaron entrevistas o grupos focales de los cuales se analizaron los discursos obtenidos para obtener información relevante según la teoría fundamentada con el apoyo del software MAXQDA.

Se presentan los resultados en el siguiente orden de informantes: primero directivos de carrera, posteriormente docentes a tiempo completo, luego docentes a tiempo horaria, seguidamente los estudiantes y finalmente los titulados.

Figura 21

Organización de la presentación de todas las fases, énfasis Fase Diagnóstico



Fuente: Elaboración propia

12.2.1. Resultados de las entrevistas a Directivos de Carrera

Los directivos de carrera fueron diez, todos con carreras con diseños curriculares basados en el enfoque de formación de competencias, algunos con más años y otros de reciente ingreso.

A todos los directores de carrera se les administraron entrevistas y el contenido fue analizado bajo la teoría fundamentada derivando de los códigos, las sub-categorías y categorías que se muestran en la tabla 109.

Tabla 109

Código, sub-categorías y categorías de la entrevista a directivos de carrera de la fase diagnóstico

Código	Sub-categoría	Categoría
Edad del docente	Diferencias de desempeño	Desempeño docente
Antigüedad en la universidad		
Nivel en el que enseña		
Tipo de vinculación en la universidad		
Formación recibida		
Comprensión del enfoque		
Aceptación del enfoque		
Motivación demostrada		
Momentos del cambio de enfoque		
Aplicación de Proyectos	Vinculación de la formación con el mundo laboral	
Gestión de Pasantías		
Contactos con otras universidades		
Rueda de Empresas		
Estancias en espacios laborales		
Trabajo Dirigido	Nuevos abordajes observados	
El centro del proceso es el estudiante		
Innovación y Creatividad		
Formación recibida en la Universidad	Características docentes	
Nuevas asignaturas y nuevos docentes		
Docentes experiencia mayor a 5 años	Apertura y aceptación	Fortalezas de docentes en el enfoque
Apertura de estudiantes		
Aceptación por muchos docentes		
Mayor manejo de tecnología	Habilidades docentes	
Mayor Interdisciplinariedad		
Socialización de buenas prácticas	Dificultad de enseñar	
Crear material: Sistematizar casos		
Insuficiente Innovación		
Carencia de equipamiento		
Formación en valores y actitudes		Debilidades de los docentes en el enfoque

Manejo de Tecnología		
Asignaturas semestrales y tiempos		
Concepción de las competencias	Comprensión insuficiente del alcance de las competencias	
Vinculación laboral insuficiente		
Planificación de la asignatura: Plan	Resistencia al enfoque	
Desacuerdos y poca valoración		
Inasistencia a espacios de formación		
Amenazas de dejar el trabajo		
Seguimiento insuficiente de directivos		
Casos	Estrategias para desarrollar competencias	Características de la didáctica
Proyectos		
Problemas		
Trabajos de Investigación		
Trabajo en grupos		
Experiencia y antigüedad	Estrategias tradicionales didácticas	
Basado en evidencias	Variedad y Avances	Características de la evaluación
Mejoras en las carreras		
Sistemas de retroalimentación		
Co – evaluación y auto –evaluación	Diferencias en la concepción	
Exámenes, ahorran tiempo y esfuerzo		
Dificultades no superadas	Estrategias tradicionales evaluación	
Exámenes de conocimiento		
Dificultad de flexibilidad		
Limitaciones de resolver situaciones		
Manejo de aula	Áreas de Formación	Formación para docentes
Motivación en estudiantes y <i>coaching</i>		
Formación virtual		
Redes y Programación		
Formación de valores y actitudes		
Concepción del enfoque de competencias		
Manejo de Proyectos para el aprendizaje		
Formación práctica	Modalidad para la formación	
Mostrar innovaciones		
Vivir experiencias reales		
Mayor seguimiento y acompañamiento		
Autoevaluación de los docentes	Dificultades en la formación docente	
Nexo con la sociedad		
Motivación a asistir		
Incluir a los estudiantes		
Incluir a los directores		
Diferenciar la formación disciplinar y la pedagógica		
Visitar organizaciones		
Cambios de modelo de gestión	Institucionales	Recomendaciones a la formación basada en competencias
Mayores posibilidades de vinculación con instituciones y empresas		
Convenios con espacios laborales y sociales		

Inversión en la formación con énfasis tecnológico – virtual		
Nuevas modalidades y esquemas de reclutamiento docente: formación docente previa		
Formación de directores		
Nuevo sistema de evaluación docente acorde a los cambios		
Un currículo más flexible	Curriculares	
Mayor seguimiento curricular de los directores		
Modificaciones al Plan de asignatura		

Los principales resultados que se obtienen de las entrevistas con los directivos de carreras se pueden organizar en 7 grandes apartados que constituyen las categorías derivadas y analizadas. Las entrevistas con los Directivos de las carreras fueron 10 directores a los que se pudo realizar la misma.

Las preguntas aplicadas a ellos estuvieron relacionadas a que consideren a los docentes de sus carreras que estuvieran aplicando la formación basada en competencias. Y por lo tanto se les preguntó sobre las características del desempeño docente, las fortalezas y debilidades encontradas en este desempeño, las características sobre la didáctica y sobre la evaluación. Por otro lado, también se les consultó sobre las cualidades que deben tener la formación docente en la actualidad así como recomendaciones que daría para que tanto esta formación como el desempeño de los docentes mejore.

La primera conclusión que se deriva de la categoría desempeño docente, es parte de la saturación de códigos que mencionaron los directores en las entrevistas. Este desempeño docente está caracterizado por diferencias en las mismas carreras y programas, que está caracterizada por la vinculación con el mundo laboral y que se tienen abordajes particulares

Entre las diferencias de desempeño que consideran los directores tiene que ver con la edad del docente, la antigüedad, nivel en el que enseña, el tipo de vinculación con la universidad, la formación recibida, la aceptación y comprensión del enfoque, la motivación, momentos en el que se cambió el enfoque. La edad es uno de las variables de desempeño en este enfoque, según la mayoría de los directores de carrera.

Yo creo que sí hay un factor de la edad que influye, porque la verdad es que como todos tenemos presión o tendencia hacer lo que siempre hemos hecho y profesores que hace muchos años enseñan de una determinada manera lo siguen haciendo ahora. Entonces un plantel por competencias exige otro tipo de enseñanza de relacionamiento que tiene que no sólo buscar el conocimiento sino también las habilidades y claro te dicen: “sí que interesante” pero no ha logrado aprender estrategias e instrumentos adecuados. EDIRC_1.

Bueno yo veo que hay dos grupos de profesores los profesores en general jóvenes que le ponen bastante empeño ven importante hacer esta formación por competencias le encuentran el sentido y la utilidad para los estudiantes pese al esfuerzo por desarrollar sus clases. EDIRC_10.

Uno de los primeros pasos que yo he hecho en los últimos tres semestres anteriores ha sido un desafío que me ha puesto el Rectorado Regional porque desde la mirada de la regional esta es una carrera muy tradicional. Y los estudiantes también lo han mencionado. Y en la cual los docentes tienen un promedio de edad que se debe estar por encima de los 60 años o sea la mayor parte de los docentes es mayor son pocos los jóvenes con toda seguridad. (EDIRC_7).

Y además de la edad otro factor variable en el desempeño es la antigüedad de los docentes, a mayor antigüedad mayor énfasis en aplicar la formación tradicional, entendida como la disciplinar o basada en la transmisión de conocimientos.

Algunos docentes antiguos después de ser capacitados, han vuelto a hacer lo que siempre hacían, lo que siempre sabían, no sé por qué no, creo que sea falta de motivación Yo creo que es falta de procesos adecuados para comprender este enfoque. Porque todos han hecho el diplomado de formación docente (EDIRC_1).

Un poco los profesores antiguos la verdad es que no han terminado de entender cuál es el enfoque por competencias y básicamente a pesar de que hemos hecho todos la reforma curricular hay un seguimiento les cuesta dejar el tema de enseñanza tradicional (EDIRC_9).

El nivel en el que se enseña también marca una diferencia en el desempeño, según los directores. Entendiendo por nivel a los ciclos en los que se dividen los proyectos formativos o carreras, primer nivel o ciclo los tres primeros semestres, del primero al tercer semestre. Segundo nivel o ciclo del cuarto al sexto semestre y el último nivel, el tercer ciclo de séptimo a noveno o décimo según la carrera.

Yo creo que hay niveles la carrera de [...] que tiene la cualidad que está organizada en tres niveles, entonces tenemos la parte básica la parte de análisis. Entonces yo he visto que la primera parte los docentes no agarran de manera clara la formación porque no saben qué competencias van a formar en este ciclo básico pero luego cuando ya se va a observar a los docentes el segundo y tercer ciclo, ellos sí ya saben que competencia quieren que el estudiante logre en su asignatura. EDIRC_3

Considero que el análisis de las competencias y su formación depende del nivel en donde el docente está en qué parte de la malla curricular está en una determinada carrera en hay algunas más especializadas que otras cómo los docentes hacen se desempeñan para lograr las competencias en los estudiantes Qué estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje de aprendizaje se hacen y la vinculación con la práctica profesional (EDIRC_3).

Bueno con los niveles de calidad que llegan los estudiantes desde la secundaria y vemos que en los primeros niveles hay que nivelarlos, ahí poco pueden hacer los docentes en competencias, son en los siguientes ciclos que empiezan a aplicar competencias como tal. Entonces el desempeño de los docentes de los primeros semestres, yo diría los primeros dos no es una formación tan en competencias aunque sí deben tener claro que las bases que están brindando deben apuntar a competencias posteriores de los siguientes ciclos o niveles (EDIRC_9).

El tipo de vinculación docente marca diferencias en el desempeño de formación que aplican los docentes en este enfoque. Entendiendo vinculación con la universidad, al tipo de docente y como se inserta en la universidad. Tiempo completo es el docente que dedica todas las horas laborales de una semana, dando clases o investigando o realizando tareas dentro de la carrera. Tiempos medios que solo ocupan la mitad del tiempo laboral y lo dedican casi exclusivamente a la formación. Y los docentes a tiempo horario que trabajan en otros espacios fuera de la universidad en distintas actividades profesionales y que en la universidad solo desarrollan actividad formativa en una asignatura. Siendo los docentes a tiempo horario los que mejor están llamados a formar en competencias y de hecho mejor lo hacen.

Ahora esto puede ser una particularidad en mi carrera, porque mi carrera [...]no hay docentes que puedan manejar todas las especialidades o ámbitos profesionales y los que mejor desarrollan las competencias son los que tienen esa vivencia profesional en ramas específicas (EDIRC_6)

Yo lo que he visto, que los que se acercan más a desarrollar competencias en los estudiantes son los docentes a tiempo horario ya que tienen una experiencia profesional de buenos años, una experiencia considerable. Entre 5 y 6 años de experiencia profesional, ellos son los que ayudan a caracterizar las competencias del ámbito laboral (EDIRC_9).

Por otro lado y en línea con lo se menciona más arriba de los docentes antiguos, varios directores también coinciden que no todos los docentes han gestionado el nuevo enfoque en sus clases por falta de comprensión del mismo, desde los docentes y también desde la comunidad.

Han habido tres vertientes unas que lo han hecho bien, otras más o menos y otras mal. Te digo así honestamente tres corrientes. Unos, los profesores que se han querido rajar en cuanto a las competencias y todo eso. Pero había un desnivel de que si los profesores querían pero los alumnos se quejaba y decían: “yo he venido a aprender y he querido aprender pero el profesor me hace investigar me hace hacer cosas en grupos y no me da una clase ni me da conceptos, es el segundo grupo que ha dudado y ha buscado un equilibrio. Y el tercer grupo de docentes que no ha comprendido o no ha aceptado el enfoque y que no ha hecho ningún cambio en su aula (EDIRC_5).

Muchos docentes no han comprendido el enfoque, lo han asociado a situaciones políticas, por la historia de nuestro país, lo han visto con temas religiosos, que ya no se forman valores. O lo han etiquetado como formar únicamente para la empleabilidad (EDIRC_9).

En esta categoría también los directores mencionan que los que no han comprendido el enfoque son los estudiantes, que se han quejado cuando la formación ha cambiado y se ha centrado en formación más activa, con más ejemplos o que requería mayor autonomía.

Los docentes se han preocupado por su evaluación como docentes al aplicar este enfoque. Porque se dieron cuenta que aquellos docentes que lo hacía bien los estudiantes se quejaban de lo que sucedía en aula: “no sé de qué les pagan a nuestros profesores, si nuestros profesores no hacen nada porque no nos transmiten se pasean el tiempo dándonos tarea para que nosotros investiguemos y resolvamos”. Los estudiantes no entendían el nuevo enfoque. Eso fue al principio pero después los estudiantes ya se adaptaron muy bien (EDIRC_5).

Había también un desnivel en los docentes bien capacitados en hacer competencias y los estudiantes que tenían ese desconocimiento y reclamaban. Y otro grupo de los estudiantes que te reclamaban la formación en competencias y los profesores no lo hacían. Pero ha durado poco tiempo, porque se han dado cuenta que ya no marchaba así la universidad, y no sólo la carrera. (EDIRC_5)

Ha habido un reclamo muy fuerte de los estudiantes, en realidad de una clase tradicional sobre todo de los más chiquitos, de los de primeros semestres, pues ellos querían un poco de conceptos más teoría decían. Bueno ya estamos en competencias que bien pero queremos clases magistrales, decían. Entonces los profesores que querían hacer bien tenían esta queja de los alumnos esto ha sido contradictorio, hasta que llegaron las inducciones con los estudiantes sobre el enfoque de formación de competencias (EDIRC_9)

Otra categoría dentro del desempeño es atribuible a la formación que han recibido los docentes sobre el enfoque, encontrando que a mayor formación mejor ha sido el desempeño dentro del enfoque.

A ver, yo creo que habido una buena formación en competencias a los docentes y obviamente con sus diferencias algunos las han ido incorporando mejor que otras obviamente. La pregunta es bien general y luego se desglosa pero yo creo que hay una gran parte de los docentes que están conscientes de entrar a competencias y lo han incorporado muy bien en el diseño de los planes entienden ¿Cómo formular una competencia unos mejor que otros en la didáctica? (EDIRC_2).

Los docentes han recibido siempre todo tipo de formación en competencias, al inicio las inducciones, en el proceso los diferentes cursos cortos, módulos sobre qué son las competencias, la planificación, didáctica y evaluación en competencias. Los que más han ido a estos cursos, los que más se han interesado, porque sabemos que no son cursos obligatorios, son los que más han cambiado y luego han participado de socialización de buenas prácticas, de concursos (EDIRC_9).

Otra sub-categoría emergente que diferencia el desempeño de los docentes en este enfoque es la aceptación del mismo, que está muy ligado a la comprensión, pero no necesariamente. Los directores señalan que los docentes que no han aceptado el enfoque son los que no han aplicado esto en la formación que realizan.

A todos los docentes les ha costado. Pero los que se han convencido de su práctica, porque así ha sido, le han puesto dedicación a la formación, mayor motivación y autoformación también. Y las

deficiencias de la formación se encuentran porque los profesores les cuesta entender para que estaban estas asignaturas (EDIRC_1).

Ha sido duro de aceptar para muchos, no solo comprender, porque algunos han comprendido pero no le ha parecido y así lo han manifestado, estos no han asistido a la formación, no le han visto utilidad y en sus aulas en la formación han realizado lo de siempre (EDIRC_9).

También la motivación ha marcado diferencias en el desempeño de los docentes en este enfoque. Esta motivación ha generado entusiasmo para realizar los cambios correspondientes en esta formación.

Y porque además todo también depende del entusiasmo de particularidades de cada docente de cada profesor, hay docentes que son bien estructurados en su trabajo, investigan tratan de hacer su mejor esfuerzo para todas las modificaciones que correspondan, le ponen empeño, revisan, averiguan, es una persona muy inquieta entonces sus resultados son obvios diferentes a otras personas (EDIRC_1)

Yo situaría dos tipos de profesores: los profesores que son profesor profesional eso es la categoría en la que están más de 50 a 60% en mi carrera es decir que tienen experiencia en ser profesores que siendo profesionales. Y los otros son un 40% que son profesional profesores que conocen más de la profesión. Y los que son profesores profesionales forman desde una visión más tradicional o sea años de profesores, no tienen tanta motivación para hacer cambios, hacen lo que siempre han hecho (EDIRC_7).

En esta sub-categoría se sitúan a las prácticas que hacen los docentes para vincular la formación al mundo laboral, relacionarla cada vez más con la formación y en esto los directores mencionan que los docentes se desempeñan con acciones y estrategias relacionadas a la aplicación de proyectos, gestión de pasantías o prácticas pre profesionales, contactos con otras universidades, rueda de empresas, estancias, trabajo dirigido.

A ver, las características de mi carrera hacen que la mayor parte de los docentes sean tiempos horarios. Son docentes que vienen del mercado laboral activo. Entonces, en ese sentido tienen mucha conexión y transmiten mucho la vivencia actual y las experiencias reales. Si en el uso de casos falta desarrollar (EDIRC_9).

Pero son unos cuantos docentes los que no tienen esta vinculación con el mercado ya sea porque están jubilados o porque son profesores tiempo completo pero de todas maneras tratamos de que haya esta importante aplicación de temas reales (EDIRC_2).

Sí, más allá de las pasantías, porque de un tiempo a esta parte se ha dado un fenómeno particular aquí en la carrera y te adelantó quién ha incentivado mucho estos un docente. Ha motivado, en el contexto de proyecto sobre todo porque ha que ha trascendido a la carrera y a la universidad en muchos casos por ejemplo proyectos que tenemos con [...], con empresas del estado y con organizaciones privadas (EDIRC_4).

Y a través de la decanatura también con otras universidades hemos ido haciendo contactos con el medio. Hemos trabajado con la decanatura con la rueda de tecnológica, la idea es invitar a un conjunto de empresas e industria y les decimos que vamos a hacer una rueda de transferencia de

tecnología y que nos digan Qué necesidades tienen y sobre la base de eso vamos a ver cómo los podemos ayudar. (EDIRC_4).

Esa práctica, ese contacto con el medio con los requerimientos del medio realmente ha sido muy útil y ese es un problema también en la carrera. Por ejemplo, una estudiante hizo una estancia de una universidad de Córdoba en España y les están ofreciendo trabajo antes de que concluya su formación y eso es bueno pero tiene sus riesgos pero es bueno porque puede generar diferencia en la formación y en el caso de la carrera si lo hace y en los proyectos de grado (EDIRC_4).

Hemos hecho una rueda y las empresas están sentadas en diferentes mesas y nosotros de acuerdo al requerimiento íbamos y los escuchábamos. Y entonces ahí se generan diferentes demandas establecimos el contacto. Eran nueve proyectos por las dificultades que hubieron no todos se consolidaron pero otros sí. (EDIRC_4).

También es importante mencionar que se ha incluido el trabajo dirigido y está ha sido también una ventaja muy buena. Por ejemplo hay un profesor que tiene su empresa y él convocó de manera pública y algunos de nuestros jóvenes se han postulado hicieron su trabajo. Lo bueno de esto es que tienen un tutor en la empresa tutor o un guía y también tienen un tutor en la universidad. El de allá, de la empresa es el que va a recibir el software, en realidad son partes de un software grandote, entonces lo que les piden son partes. (EDIRC_4).

La percepción de los profesores básicamente es positiva hay profesores que innovan en algunos elementos y tratan de ver cómo enseñar. (EDIRC_4).

No se conocen ni se potencian las modalidades de graduación que pueden tener mayor vinculación con el perfil de competencias de cada carrera (EDIRC_10).

En esta categoría que ha sido mencionada por los directores de carrera se sitúan aspectos como el centro del proceso es el estudiante, la innovación y creatividad observada en los docentes para desarrollar competencias y también la formación recibida en la universidad que hace que los docentes se desempeñen diferente con este enfoque.

Creo que muchos ya han asumido que el centro del y el foco del aprendizaje es el estudiante pero todavía hay docentes que siguen con clases magistrales y con otras prácticas pero yo creo que la mayor parte a logrado que el estudiante tomé un mayor rol protagónico y esto ha sido por el cambio de enfoque. Además desde lo que dicen los propios estudiantes ¿no? Digamos que eso en general pero si todavía un poco en el tema de evaluación es más delicado (EDIRC_2).

Y el desarrollo de competencias innovadoras se menciona con un aspecto relevante en el desempeño que deben hacer los docentes.

Por ejemplo, tengo un docente en robots robotizados que tienen una excelente experiencia en fábricas de cemento, etcétera, y él encuentra la forma de hacer cosas muy interesantes con los alumnos, en computadoras, de todo, él tiene dos años en la universidad y antes teníamos esta materia con un profesor más académico, dedicado a la academia siempre dando clases en varias universidades, pero era un tema muy teórico. Con este profesor en cambio se ha prestado el equipo de soldadura de la universidad y les ha enseñado a soldar ahí en el patio, ha encontrado formas mejores de desarrollar competencias (EDIRC_6).

El detalle es que el utilizaba para hacer que entiendan esa lógica unas cajitas con algunas esferitas y lo hacía funcionar puede ser que sea demasiado entre comillas didáctico pero realmente el objetivo final se cumplía porque el estudiante adquiría la competencia en realidad no habido un cambio muy significativo desde la perspectiva de la formación por objetivos versus las competencias, (EDIRC_4).

La vinculación laboral y el trabajo como espacios de formación de valores que en el ambiente de formación no cobran importancia como en el espacio laboral.

Lo que sí veo es que con relación a las actitudes, los valores, es algo que va más allá del comportamiento del profesor y pedir por ejemplo puntualidad, responsabilidad en lo que se hace ética en el trabajo del proyecto precisión en lo que se hace, no hay mucho más que pedir (EDIRC_4).

Para los directivos también se considera que el desempeño de los docentes ha sido mejorado en los programas y cursos de formación para docentes.

En el desempeño de los docentes he visto que sí definitivamente, ayuda porque hay más estrategias, cuando nos reunimos con los profesores aparecen estrategias se mencionan estos cursos y lo que he notado. En las reuniones es que hay mucha participación cómo lo que nos han dicho en esta clase deberíamos hacerlo así otra profesora u otro curso que hemos tomado en la actualización hay referencias entonces sí tienen un mejor desempeño con la formación que se ofrece en la universidad (EDIRC_4).

La segunda conclusión de las entrevistas con los directivos de carrera son las fortalezas en el desempeño. En el abordaje a los directores sobre las fortalezas del desempeño observadas en los docentes y relacionadas al desarrollo de la formación basada en competencias, los docentes mencionan que se generaron algunas características académicas y de docentes como que existen nuevas asignaturas y nuevos docentes que han permitido mejorar la formación, también la importancia de que los docentes tengan una experiencia profesional mayor a cinco años. Por otro lado, la aceptación y apertura de los docentes y los estudiantes. Y también la adquisición de destrezas interdisciplinarias y recursos como la tecnología y finalmente la socialización de buenas prácticas

Mencionan que las características que se han desarrollado con los docentes son fortalezas que se consideran parte de este nuevo enfoque.

Al principio ha habido alboroto de los profesores, pero si han sentido mucho apoyo del CADU, siendo que la universidad entera renegaba de este cambio a competencias, el apoyo en la formación docente ha generado nuevas destrezas en los docentes (EDIRC_5).

Bueno lo que pasa es que también es tan variada la práctica de cada asignatura que también es diferente la vinculación laboral y no se puede lograr en todas pero sí creo que es la carrera debe

establecer mayores vínculos y eso es lo que nosotros hemos ido logrado a lo largo de todos estos años, son nuevas y positivas experiencias (EDIRC_1).

La fortaleza en mi carrera es que yo tengo 37 asignaturas abiertas lo segundo semestre abro como 35 pero arriba de 30 asignaturas pero 10 a 12 asignaturas están cubiertas por docentes a medio tiempo y tiempo completo o sea un tercio en este sentido. Mis tiempos horarios son el 67% de las asignaturas. Eso ayuda en mi carrera, tener docentes a tiempo completo en mi carrera no ayuda mucho (EDIRC_6).

Mira por lo menos en mi carrera la formación en competencias nos ha permitido a abrir otras asignaturas que precisamente respondan estas competencias y a las habilidades que los estudiantes necesitaban entonces para mí es ha sido una gran fortaleza. Por ejemplo el tener clínicas jurídicas porque eso desarrolla una habilidad de relacionamiento con la gente con causas reales de ir a juzgados etcétera que antes no la teníamos y la Reforma por el sistema de competencias me permitió incluir nuevas asignaturas a eso debo sumar otras asignaturas Como por ejemplo análisis de jurisprudencia todo el tema que está vinculado a derecho procesal asistencia al manejo de audiencias (EDIRC_1).

Y ahora se puedan identificar metodologías y procedimientos buenas prácticas, lo que ustedes tratan de jalar (EDIRC_7).

Siguiendo con las fortalezas se valora la apertura y aceptación del cambio de enfoque de formación tanto en docentes como en estudiantes.

Te voy a contar un poco lo que he vivido antes porque ahora ya no porque ahora la gente ya se ha adaptado. La gente se maneja llegado el momento, inclusive no se maneja mal si no se maneja bien (EDIRC_5).

Al principio en cambio, por haber una consigna en la universidad si han querido empezar han querido decir Ok vamos a hacer por competencias pero era no sé si bien, no sé si mal, no sé si torcido, pero lo han hecho. O sea en mi carrera ha pasado eso, o sea se han lanzado. Ahora porque se han lanzado, para nosotros era importante tener la acreditación, entonces sí, nosotros teníamos que asumir eso porque no nos podíamos quedar al medio o nos quedábamos en objetivos o nos quedamos en competencias para la acreditación (EDIRC_5)

Pero ahora tenemos que decir diferente, aquí tiene que lograr estas habilidades, aquí tiene que tener el asesoramiento para salir como un profesional integró con mayor empeño. Y los jóvenes ahora están más abiertos a recibir estrategias diferentes didácticas depende del docente como lo motiva cómo le presente. Los estudiantes lo han aceptado plenamente (EDIRC_9).

A ver, si te fijas en el caso de competencias, las competencias en el caso de Sistemas casi son un elemento inherente a las características de la carrera, precisamente porque los jóvenes hacen proyectos, quienes tienen que demostrar lo que hubieran aprendido y este demostrar con un software o el software funciona o no, en general es así todos conformes (EDIRC_4).

Pero la idea ya está plantada, la idea de formar de otra manera de pensar que los estudiantes deben salir con determinadas habilidades desde la universidad y hacer el ejercicio de la profesión distinto porque antes eso era el lema Aquí van a aprender Y luego ya verán cómo lo hacen aquí estudia la teoría y en la práctica ya la verán cuando estén en el campo de trabajo en dos años ya verán ya si era va a ir a estudios jurídicos a juzgados y ahí es donde va a aprender la práctica (EDIRC_1).

Es considerado como fortaleza las diferentes habilidades que han ido desarrollando los docentes en las diferentes carreras. Destrezas como el manejo de la tecnología, el manejo de la interdisciplinariedad en el aula y la socialización de buenas prácticas.

Pues una fortaleza grande es que los docentes han experimentado, han innovado si se presentan a los concursos o espacios de buenas prácticas de innovación, antes eso no existía (EDIRC_9).

Y encarar de mejor manera que hace cinco años sabemos ahora con mayor exactitud. Los docentes han desarrollado muchas habilidades al ver cosas hay que reformar y sobre todo pensar en un plan de seguimiento y esas creo la gran fortaleza que hemos visto con los mismos estudiantes tenemos varios de los dos de los estudiantes que ahora son reconocidos como excelentes profesionales (EDIRC_1).

En cuanto a fortalezas yo veo que hay deseo de mejora y te voy a hablar de los profesores porque hay experiencias interesantes y docentes que se han acomodado a la tecnología. A mí me daba miedo, un profesor mayor de contabilidad y se acomodó perfectamente con los estudiantes de ingeniería industrial y si hay deseos de mejora de una gran proporción hay algunas fortalezas que se están viendo, como el orden, el trabajo en grupo interdisciplinario, que hay que hacer en la gestión con los docentes ayuda, y la variedad de estrategias que es están empezando aplicar emergiendo (EDIRC_6).

Los docentes han visto que no pueden trabajar vinculando al mundo laboral y demostrar esto a los estudiantes solos, han tenido que desarrollar acciones y proyectos interdisciplinarios con otras carreras y esto lo han hecho conociéndose entre sí, compartiendo y estableciendo alianzas (EDIRC_9).

La tercera conclusión de estas grandes categorías, se refiera a las debilidades en el desempeño docente. Así como se han identificado fortalezas en el desempeño docente con este enfoque, fortalezas que se han arraigado de forma paulatina, también se han identificado algunas debilidades. Las debilidades deben servir para orientar futuras capacitaciones.

Entre las dificultades de enseñar se encuentran las dificultades de aplicar recursos, como las explicaciones claras o la sistematización de casos. Es también considerada una debilidad la insuficiente innovación que hacen los docentes en la formación, así como la carencia de equipamiento. Por otro lado, la formación en valores y actitudes y el manejo de la tecnología son considerados una debilidad. Finalmente algunos tiempos operativos de los directores con sus múltiples funciones y que la formación está organizada en semestres pueden generar algunas debilidades de supervisión, seguimiento y gestión de la enseñanza.

El haber recibido una queja de algunos profesores por ejemplo de un docente que no brindaba una adecuada explicación o que no reflejaba lo que conoce. Y por ejemplo en el profesor que estoy pensando este profesor tiene una maestría en una universidad europea pero parecería que se le dificulta un poco el transmitir el conocimiento. No trabajar tan bien en explicaciones y de ella ir a la aplicación. Esa es una debilidad de algunos docentes que no poder hacer ambos aspectos, teoría y práctica. Pero no es la debilidad de todos los profesores (EDIRC_4).

Falta escribir casos probarlos validarlos para para contextualizar, porque no solamente escribir la historia de una anécdota un caso tiene que estar muy bien desarrollado. Entonces eso también nos falta y se podría por ejemplo capacitar en escritura de casos, trabajar con los centros de investigación para que ellos sean los que escriban y se valide. Pero eso entonces hace que accedamos a un caso es que ya están escritos en vez de hacer casos propios (EDIRC_2).

Y nosotros en derecho deberíamos saber lo que es enseñanza por casos. Eso es lo que creo que nos permitiría asentar mucho más la formación por competencias, porque no la sabemos hacer, no es sólo dar un caso para que el análisis y buscó una solución. Hay todo una hermenéutica que no la trabajamos, por ejemplo, varias universidades en el ámbito jurídico que lo que la identifica precisamente su pedagogía de enseñanza y es una enseñanza en el método de casos. Tal vez entonces introducir en la mente esta metodología en la formación de profesores puede tener una repercusión muy importante en lo que es el desarrollo de la evaluación también (EDIRC_1).

Y en cuenta a la innovación en la formación, la innovación pedagógica, varios directores menciones este tipo de comentarios.

Hay también en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tengo un docente que es muy puntual, todo lo que hace es completo, el plan de asignatura perfecto vamos a decir, pero tiene una deficiencia, tiene miedo experimentar entonces busca demasiada seguridad y eso limita la innovación entonces parecería que tiene que ver alguien que lo probó y ve los resultados y recién va entrar a eso. Pero tengo otros profesores que se animan por ejemplo que se animan a hacer videos en Ingeniería. Pero hay ese miedo en algunos, miedo a la tecnología y a la experiencia (EDIRC_6).

Y el problema serio es como innovamos. He hecho una sesión sobre eso que a algunos les ha gustado a otros no tanto, pero que el mundo cambia constantemente y el reto es cómo introducimos novedades, cómo se Innova al interior del plan curricular específico de cada asignatura. Cómo se innova, por qué no podemos enseñar, yo no puedo enseñar lo mismo en un año que en el siguiente, no puedo haber enseñado lo mismo y ahí hay un problema porque hay docentes que dicen no ya nada en esto ya nada se puede innovar. Eso es así siempre ha sido así (EDIRC_7).

Falta trabajar en planificación y en innovación. Entonces tener ese resumen de qué novedades, de qué cosas más interesantes, eso es parte de la tarea del docente cómo va a formar en competencias y falta mucho por trabajar la planificación y todo esto puede ayudarle al director y tendría que ser dado por lo menos un mes antes y no sería tampoco tan difícil porque lo que hacen generalmente los profesores es copy-paste del plan (EDIRC_9).

Hay docentes que no les interesa presentar nada como buena práctica o como innovación. Y de repente tienen cosas interesantes pero no las ven, porque tal vez no se quiere presentar a mostrar. Entonces son pocos los que se presentan. Por ejemplo nosotros somos 30 Cuántos docentes están dispuestos a presentar algo nuevo y presentarlo a toda la comunidad académica son poquitos los que quieren aventurarse y compartir (EDIRC_7).

Y dentro de las debilidades también se cita a la falta de recursos y equipamiento para poder realizar las prácticas pertinentes y dejar de enseñar solo teóricamente.

Dentro de este tema de las estrategias y la didáctica ingeniería estamos sufriendo por el equipamiento, carencia que viene desde el 2013 como promesa de la institución y seguimos en lo mismo. Entonces en Ingenierías es un problema (EDIRC_6).

También se encuentra como debilidad en la enseñanza dos aspectos diferentes pero muy complementarios en la actualidad, el manejo de la tecnología y la enseñanza en valores y actitudes.

Otra debilidad, yo creo que es el tema de tecnología, cuando no las usan bien, los estudiantes se quejan. Y las quejas son generalmente de los profesores más antiguos, no de los profesores más jóvenes. Y tengo jóvenes por ejemplo tengo uno que está dos semestres que es graduado de la carrera y que ha ido a hacer su maestría al MIT y es bien jovencito pero no tengo quejas de él, porque lo hace bien lo hace dinámico, pero si tengo quejas de los profesores más antiguos y esto tiene que ver con la tecnología. Yo también reconozco que personalmente no he aprendido a manejar redes sociales y qué ahora ya es parte de una habilidad blanda de las personas a mí me faltan entonces estas habilidades. Y estas cositas son aspectos que se necesitan (EDIRC_6).

Yo creo que hay debilidades como el manejo de las personas hay debilidades en cuanto habilidades blandas de nuestros docentes hacia el manejo de los estudiantes e incluso entre los mismos docentes y sus directores. (EDIRC_6).

Cómo enseñamos y cómo evaluamos un aspecto que ustedes mencionan que es esencial en las competencias y es la formación de valores y actitudes. Los profesores no lo hacen, o lo hacen muy poco, o son muy poco conscientes que lo hacen. Pero es que no sabemos cómo, entonces esa es una gran debilidad (EDIRC_9).

Finalmente otra debilidad detectada es el tiempo, el tiempo de los directores y el tiempo de formación. Al respecto se menciona que es insuficiente para realizar todo lo que se podría hacer y que por ahí una propuesta es lograr competencias más cortas en tiempos más cortos y competencias más complejas en tiempos más grandes.

Pero ahí no estamos acompañando los directores, porque los directores estamos más metidos en la papelería en los procesos y procedimientos burocráticos, no hay una generación de valor tiene mucho que ver aparte de lo académico con el modelo de gestión que no genera sinergias [...] porque claro el primer paso del de los directores es el tener el tiempo de leer el Plan de Asignatura en detalle, el plan de asignatura de cada uno de los docentes y eso no hacemos (EDIRC_7).

Y deben verse bien las competencias que se van a trabajar las áreas e incluso pasantías que sean con espacio semestrales es decir hay que pensar hay que innovar seguimos en las en la lógica de las asignaturas semestrales pero hay cosas que en un mes podrían lograrse y un curso que puede tener muchas horas, pues nos ata y no sabemos cómo hacerlo entonces es importante repensar cómo lo vamos a hacer para conectar con el mundo laboral en algunas asignaturas (EDIRC_1).

Seguimos en la lógica administrativa de un semestre, pero hay competencias más técnicas o más cortas que podrían hacerse en menos tiempo y otras competencias más complejas que se lograrían en un tiempo más amplio a un semestre. Entonces la lógica administrativa no acompaña el proceso de formación en competencia (EDIRC_9).

Esta es otra debilidad encontrada, que no todos han comprendido el significado de lo que son las competencias y de lo que es formar en ellas, por lo tanto la vinculación laboral es insuficiente y la planificación de la formación a través de los planes de asignatura también.

No todos los docentes han comprendido a fondo y a cabalidad el significado de las competencias, desde la concepción, hasta su aplicación o desarrollo hasta su evaluación, aún hay estas falencias. Competencias no es solo que el docente sea activo en el aula o que traiga la práctica a la formación, implican muchos aspectos más. Pero vamos más allá, ¿nuestras autoridades lo comprendieron, se involucraron?. No. (EDIRC_9).

Ese yo creo que es un nivel más que todo conceptual. Una vez que se entienda cómo funciona el proceso este entonces recién se van a poder aplicar las herramientas y ahí obviamente también se necesita el manejo de las herramientas y todo lo que la tecnología nos puede servir y ayudar necesitamos mucho más uso de herramientas (EDIRC_2).

No explicamos bien la competencia. Y creo que también es falta de los profesores no sabemos comunicar qué es lo que queremos lograr al inicio de la asignatura que es lo que queremos lograr al final de la competencia, la asignatura es decir no explicamos bien la competencia, y eso perjudica cómo evaluar y que los chicos se entiendan porque se los evalúa de esa forma (EDIRC_6).

Muchas veces yo he visto que no saben, ni idea, no sabe ni cómo redactar las competencias pero lo que yo veo desde mi punto de vista de la formación, ellos están en un enfoque por competencias aunque no sepan plantearla escrita (EDIRC_3).

Tengo buenos profesores que trabajan mucho la intuición, la proyección, el análisis, la reflexión, entonces hay mucha experiencia en esto, en su campo y entonces los van orientando los van trabajando. Ahora el lenguaje como tal, no, no saben con qué competencia van a salir los chicos, porque los docentes no manejan esto en su lenguaje ellos entran enseñan, enseñan bien pero no saben que están enseñando competencias, aunque las están haciendo, los docentes no lo tipifican como competencia no lo identifican como tal (EDIRC_3).

Y mencionan los directores que esto repercute en su planificación docente, en la planificación de la asignatura.

Hemos hallado que el más del 70% de las veces los profesores trabajan más en saberes conceptuales y algo de saberes procedimentales sí creo que le ponen énfasis los profesores. Yo diría que le ponen un 50% o 60% de énfasis en el tema conceptual, 30% en el tema procedimental y 10% en el en el saber actitudinal. Y pienso que debería ser al revés la actitudinal debería tener la mayor ponderación (EDIRC_7).

Lo que más les cuesta a los docentes es hacer el programa de asignatura bajo el formato eso saber hacer saber ser y te preguntan y te dicen como tengo que hacer algunas veces han hecho conmigo con otros docentes de ayudar y de explicar. Pese a que pasan cursos para eso, aún fallan en la planificación (EDIRC_3).

Dentro de las debilidades del desempeño docente desde la percepción de los directivos se encuentra otra categoría de análisis que es la resistencia al enfoque que

aún se encuentra dentro de los docentes y esta se analiza y caracteriza con las siguientes respuestas.

Ahora lo que si los docentes en algún caso lo que más he visto es que hay muchos docentes antiguos que no quieren hacer ninguna formación porque no le ven utilidad. Entonces ahí nosotros hemos tratado de ver un poco por qué esto de las competencias, qué es, cómo se come y muchos ya sabemos cómo tiene que ser la formación y sé que lo que lo que se tiene que enseñar. Entonces ese es uno de los mayores problemas ¿no?. Pero no es problema de los jóvenes (EDIRC_9).

Pero también eso puede involucrar varias cosas, como por ejemplo que ya no tengamos docentes que puedan ser buenos. Por ejemplo, algunos docentes muy reconocidos en sus áreas me han dicho: “si yo hago eso, entonces mejor me voy”. En la elaboración del plan de asignatura ya no los puedes hacer o sea más bien tienes que trabajar con ellos (EDIRC_3).

Yo les he hablado, los he reunido, hemos hecho charlas. Y te dicen yo prefiero irme, honestamente no le veo utilidad, entonces ese es un poquito la percepción de los docentes y algunos que su conocimiento disciplinar es suficiente para dar clases no ven cómo pueden estructurar su clase (EDIRC_3).

Yo tengo un grupo de docentes mayores que son reacios a esa formación y la formación del docente en un enfoque que es nuevo (EDIRC_1)

La cuarta conclusión y categoría de la entrevista con directores de carrera, es la didáctica, de manera más específica las características de la didáctica. Los directivos se refirieron a las diferentes estrategias que se aplican para desarrollar competencias en sus carreras y también aquellas que consideran o valoran como tradicionales. Se nombraron varias estrategias, todos los directores nombraron qué hacen los docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Cada vez los casos están teniendo mayor repercusión en la formación. Los docentes los usan cada vez mejor y los resultados son muy positivos. Los estudiantes manifiestan su satisfacción en los aprendizajes (EDIRC_9).

Por ejemplo y les hacen pensar razonar a los chicos para que ven una propuesta de cómo sería una vez que la medida salga y una vez que la medida sale pues ven cómo han encajado sus análisis sus proyecciones entonces creencias interesantes (EDIRC_3).

En cuanto estrategias didácticas he visto que utilizan bastante la resolución de casos varios utilizan bastante el tema de proyectos, he visto que varios docentes usan proyectos y como herramientas también *flipped classroom*, ya no le repiten toda la teoría sino que empiezan hacer más aplicaciones más ejercicios más discusión (EDIRC_2).

Las situaciones reales, a mí me ha tocado por ejemplo pedirles que hagan aprobación de tarifas que iban a suceder en la en la electricidad los chicos le hicieron y en realidad el desvío que han tenido ha sido exagerando el 3% con la medida nacional entonces ahí vemos que los chicos adquieren competencia para salir al mercado y aplicarlo a la a la vida laboral tenemos casos en los que tenemos bastante aproximación con estos ensayos (EDIRC_3).

Llegado el momento, trabajar en grupos, y ha descubierto los profesores y los chicos que yo también he descubierto, que ha sido, encontrar talentos. Tengo en los grupos talentos y trabajar con eso. Y eso ha sido positivo, lo negativo ha sido que ha habido mucho aplazo al principio porque los chicos estaban acostumbrados a la presión de los puntos (EDIRC_5).

Los docentes han logrado recrear la experiencia profesional, una habilidad con poco equipamiento que tenemos, hacer prácticas reales esas una fortaleza en Latinoamérica tal vez no en Europa y en Estados Unidos porque el latinoamericano es más hábil para encontrarse formas de solucionar las cosas más creativo, con lo que tiene al lado va a crear algo y eso ayuda bastante dentro de las dificultades (EDIRC_6).

Yo diría que un 40% de nuestros docentes maneja proyectos. Lo que no puedo decirte es si realmente es un aprendizaje basado en proyecto o es más un aprendizaje basado en problema que se presenta con un proyecto final de materia. Si están trabajando con eso también con trabajos de investigaciones hay entre un 30 y 40%, están manejando este tipo de situaciones de aprendizaje (EDIRC_6).

En mi carrera he visto cambios, hicieron: investigaciones, visitas, resolución de casos y problemas. Y los docentes que tenían resistencia ya han empezado a hacer (EDIRC_5).

Por ejemplo si traen casos problemas que hacen bueno los docentes lo que más usan son resolución de problemas y trabajos de investigación así como respuesta de políticas que es lo que hacen varios de ellos por ejemplo les muestran políticas en el área micro y macro, otros les piden qué hagan fijaciones económicas, otros les piden que ante una situación determinada del país plantea en determinadas soluciones e incluso hay profesores que contrastan la posible salida de alguna medida y ven que eso puede salir (EDIRC_3).

La mayoría de los docentes ha empezado con el trabajo en equipo, colaborativo para desarrollar competencias y se han ido involucrando en la formación, tanto docentes como estudiantes, en aprendizajes por problemas o por proyectos. Y en proyectos incluso con jueces externos (EDIRC_9).

Y también se sitúa en la didáctica a aquella más disciplinar o basada en objetivos, enseñanza y aprendizaje tradicional la denominan los directores. Y esta tiene que ver con la posición del docente en la formación, el tipo de saberes que se desarrollan, por ejemplo cuando tienen que formar más conocimientos y conceptos. Las clases teóricas desarrolladas desde la exposición del docente en la mayoría del curso de la asignatura, así como también

Una de las debilidades en la didáctica, que yo he encontrado en los docentes que tenemos en la Católica, es lo que yo le he llamado como el “síndrome UMSA”, de la universidad pública y te explico. Cuando yo estudiaba en la UMSA, los docentes nos decían: “100 es para Dios, 80 para mí, 70 para el ayudante y ustedes entre 50 y 60. ¿Está bien?. Entonces es como ellos, cero atención al estudiante, a ese extremo. Yo al profesor lo veía en las clases y en el examen no podías hacer una consulta y tenemos muchos profesores aún en esa lógica y obviamente con el tiempo va a ir cambiando pero aún tenemos esa lógica. (EDIRC_6)

Hay docentes que tienen preferencia por lo tradicional, los mayores y antiguos. Y es porque el realizar otro tipo de trabajos requiere un control, un seguimiento constante. No es que al hacer proyectos o problemas o casos, el docente trabaja menos, trabaja más, porque tiene que supervisar más aspectos tiene que realizar una verdadera gestión del aprendizaje, si no los estudiantes se copian los trabajos, eso dicen estos profesores. Entonces prefieren las clases magistrales, los libros y los exámenes de conocimiento (EDIRC_9)-

Los docentes tienen problemas de atender al estudiante, de que sea el centro del proceso. Ellos siguen queriendo tener ese protagonismo (EDIRC_6).

Los profesores que realmente le han agarrado el hilo son los que cambian de la formación tradicional a enseñar muy bien y a hacer que los estudiantes aprendan. Cada vez son más los que cambian (EDIRC_4).

Y en este trabajo de la didáctica que hacen los docentes también están las quejas de los estudiantes respecto a algunas formas de enseñanza que reciben por la autonomía que percibían y que el docente había cambiado su rol y aún no lo comprendían.

Los estudiantes estaban acostumbrados a la presión y no tanto a trabajar o a investigar a que hagan. Al principio les ha costado bastante, eso al principio me decían pero si no me ha dado nada el docente, no he hecho nada sólo daba vueltas alrededor del aula. También ha sido duro para los chicos pero luego se han dado cuenta de algo bien interesante, de lo que se llama el refuerzo de la propia ejecución, se han dado cuenta que ellos podrían lograr su propio aprendizaje también y que podrían hacer más allá de la metacognición, más allá lo que ellos podían aprender y ser creativos (EDIRC_5).

La quinta conclusión y categoría de análisis que emerge de las entrevistas se refiere a las características de la evaluación de los aprendizajes. Esta categoría referida a un aspecto álgido, clave e importante en la formación por competencias, referida a la evaluación. Los directores consideran que existen una variedad de logros y avances y también aún existen estrategias que ellos denominan tradicionales y que esto se da por la diversidad de concepciones que aún existen de las competencias pero sobretodo de la evaluación.

En esta variedad de logros y avances los directores mencionan a las experiencias de evaluación en sus carreras. Y mencionan aquellas que están basadas en la evaluación, a las mejoras que se han observado en sus carreras, entre ellas los sistemas de retroalimentación que hacen los docentes y la incursión en modalidades como la co-evaluación y al auto-evaluación.

Yo veo que nuevamente hay un grupo de profesores que están trabajando muy bien en el tema de la evaluación por ejemplo métodos de casos y ante todo el trabajo de simulación incluso de roles y hay Innovación es un grupo importante. Pero hay variedad, porque hay un otro grupo que enseñan de una determinada manera y evalúan de otra manera no que no es competencias porque son tradicionales solamente conocimientos (EDIRC_1).

Pero si en el caso de las evidencias que se les fuera a pedir a los estudiantes para que confirmen o comprueben su competencia y que han llegado a cubrir esa competencia, ahí es donde no he visto mucho, o sea es un montón de trabajo. Pero no he visto que los profesores estén haciendo

las carpetas de evidencia, yo más bien visto que se manejan de otra forma más el documento del proyecto el seguimiento a lo que se hace (EDIRC_4).

Ahora les está acostado algunos profesores muy rígidos evaluar, es la parte más difícil, le sigue costando evaluar. Por ejemplo, docentes que son esquemáticos ordenados, que nunca improvisan, que preparan sus clases pero le ha costado, les ha costado evaluar todo el proceso, lo hacen pero la evaluación era complicada porque a veces esperaban que los chicos dijeran tal como se había dado la información, se le cambiaban las palabras y entonces a estos docentes les ha costado hasta adaptarse. Y han ido aplicando diversas estrategias que los chicos han valorado. Entonces los profesores se han ido adaptando (EDIRC_5).

En ese contexto hemos visto mucha variedad entre los profesores y en los resultados como estudiantes. Entonces tengo profesores que me dicen, yo tengo que reforzar esto un montón porque no vienen con las competencias que se estaban exigiendo o que estábamos esperando. Entonces en ese contexto lo que se ha hecho y está sido una iniciativa es manejar evaluaciones comunes entre paralelos para que no exista diversidad y esto ayudado un montón. (EDIRC_4).

Docentes retroalimentan a estudiantes. A ver, lo que a mis docentes, les favorece es lo que ellos de alguna manera retroalimentan muy bien, ahora a los estudiantes que ya están en este proceso de competencias. Y entonces está retroalimentación consiste en un acompañamiento, un apoyo, no es que los dejan al libre albedrío, hay un apoyo y una guía hay una coherencia en todo este proceso (EDIRC_5).

Tenemos avances en la evaluación tales como considerar el inicio con la evaluación diagnóstica, el proceso con la evaluación formativa y el cierre con la evaluación final. Esto antes no había es muy nuevo, y los docentes lo están haciendo, son avances a considerar (EDIRC_9).

La retroalimentación es una práctica que se nombra varias veces por los directores de carrera. Una práctica de la evaluación en competencias muy buscada para poder generar proceso de autorregulación.

A ver, no te voy a decir que todos pero la mayoría de los docentes trabajan muy bien la retroalimentación, porque aceptan la respuesta pero corrigen a través de ello. Lo que he visto a través de mis profesores (EDIRC_3).

Entonces también es un cambio de cómo el docente gestiona su aula, cómo da la clase más o menos participativa, qué sé yo. Pero a lo que quiero llegar es que uno toma el examen y usa muchos muchas horas corrigiendo y en cambio usando tecnología permite una evaluación más de retroalimentación y que la corrección los estudiantes la tengan de manera inmediata como respuesta, entonces ahorra tiempo y permite hacer otras cosas en la evaluación. EDIRC_2

Eso sí hay muchos profesores que le hacen el seguimiento, y esto es realmente una ventaja. Yo también les hago un seguimiento similar en el cual identifiqué hitos de cumplimiento y en cada uno de los sitios se tiene que cumplir una serie de elementos que exige el proyecto. (EDIRC_4).

Y porque en mi carrera no hay la respuesta y muchas respuestas Y eso yo visto que los docentes tratan de motivarles a que encuentren una y no ha visto hasta donde me ha tocado ver qué les alienten y les digan ¿no?, cuando su trabajo está mal y cuando los trabajos están bien estructurados. Los docentes ahora tratan de recuperar lo bueno (EDIRC_3).

Y se incursionan en otras modalidades de evaluación referidas al quién evalúa, y no solamente aplicando al heteroevaluación, sino también la co-evaluación entre pares y la auto-evaluación. Algunos directores mencionan que hay más de estas prácticas.

Yo eso a veces sí lo hago, incluso con jurado trato de hacer co-evaluación con otros jurados, con otros compañeros, pero todavía nos falta en el tema de evaluación, algunos nos animamos a hacer algunas cositas, aún con ausencia conceptual de lo que es la evaluación en el modelo basado en competencias. Pero es poco creo que ahí hay que mejorar bastante para innovar más (EDIRC_6).

En mi carrera algunos docentes han experimentado con la autoevaluación a partir de las guías y cursos que han desarrollado en la UNIDEC. Y cada docente ha desarrollado unas rúbricas o grillas con indicadores para que los estudiantes puedan tener parámetros claros de autoevaluarse, ahí tienes otro avance (EDIRC_9).

Así como cuando mencionaron el tema de concepción de competencias y su comprensión por parte de los docentes ha impactado en el desempeño, en la didáctica, también ha impactado en la evaluación y esto informan los directores.

Pero sabiendo que la evaluación, es decir, tiene que todo está estructurado en función a la evaluación por qué es la evaluación la que es el motor del aprendizaje, y ahí nuestra evaluación es más teórica que practica, ahí encuentro yo el problema y en realidad en la gestión lo que debería ponderar temas (EDIRC_7).

Se ve en la gran mayoría que han mantenido los exámenes tradicionales porque de alguna forma es más complicado hacer un seguimiento personalizado a cada detalle y también por el tiempo no hay suficiente tiempo para que un profesor con 20 a 30 estudiantes, no le alcanza el espacio y esto sí es relevante (EDIRC_4).

El problema de fondo es que culturalmente todavía tanto los estudiantes como los docentes nos van nos falta avanzar en ese tema. Por ejemplo los estudiantes todavía tienen la predisposición a copiar ese temor a aplazarse, el temor a demostrar que no saben y por lo tanto los docentes que ven que hay mucha tendencia a copiar, a hacer fraude en los exámenes, se ponen en la posición de policías. No entienden que la evaluación es más de competencias y no de conocimientos, ya no deberíamos aplicar exámenes (EDIRC_2).

Yo creo que aquí en la universidad tenemos una debilidad, y sobre todo en ingeniería. Creo que no sabemos hacer la evaluación adecuadamente, yo creo que nos falta conceptualizar bien, lo que es la evaluación. El no conocerla bien por supuesto, no la vamos a poder practicar bien. Son dificultades no superadas (EDIRC_6).

Cuando los directores nombran a las estrategias de evaluación y las denominan tradicionales hacen referencia a aquellas que usualmente se han aplicado en la formación, cuando el enfoque era por objetivos y los docentes aplicaban evaluaciones más de conocimientos y de aprendizaje de lo que ellos repetían en el aula. Entre estas están los exámenes como estrategias. Y como prácticas la dificultad de flexibilidad y por lo tanto las limitaciones al resolver situaciones.

En las facultades aún hay docentes que basan su evaluación en los exámenes, en estrategias tradicionales que evalúan solo conocimientos o solo lo que se hizo en la clase y dijo el profesor, a esto se le agrega un libro o lecturas de conceptos. No está mal. Pero no es lo único en la evaluación (EDIRC_9).

Entonces en ese sentido es bueno porque son muy conscientes de que si no logran esa competencia pues no la logra y eso es bueno y es malo y eso es lo que me está costando. Ahora

cuando yo les hablo de flexibilidad ellos me responden con esto “Entonces cómo vamos a hacer con relación a que si la persona no ha logrado la competencia y de verdad me callan porque no tengo argumentos ante estas cosas que dicen los docentes. (EDIRC_5)

Yo la considero que es una falencia, seguimos con estrategias antiguas en ingeniería, exámenes escritos, trabajos finales que no necesariamente son proyectos o problemas sino resumen de algo o conocimientos. Pero también he visto que los docentes tienen miedo de intentar, el problema es de tiempo entonces no vamos más allá. Por ejemplo, tomar un examen oral con 50 estudiantes o que puedan defender un trabajo o de todo el avanzado ver qué aprendieron, si en realidad lo hiciéramos requeriría tiempo y hay algunos docentes que no van a dar ese tiempo. Y ni siquiera conocimiento sino comentarios poner a los estudiantes en situaciones hipotéticas, hacerlos pensar para ver si tienen la habilidad, la competencia, para poder seguir, pero con 50 puede tomar todo un día (EDIRC_6).

En cuanto a las limitaciones para resolver estas situaciones es que a veces se ponen un poco radicales en el sentido de “así he evaluado y ya no hay opciones con el estudiante porque he ido y he trabajado esas competencias y el alumno tiene que saber hasta este tema o tiene que dominar estas habilidades y no las hacen”, entonces le ponen 59 cuando la nota de aprobación es 60. Entonces los docentes dicen que el estudiante no sabe la competencia y los estudiantes que me dicen “ya pues es un numerito es un puntito y no. (EDIRC_5)

La sexta conclusión que se deriva de la categoría que se analiza con las entrevistas a los directores es su percepción sobre la formación docente. Otro tema importante que se genera en las entrevistas con los directivos es sobre la formación docente para este enfoque. En la que se mencionaron cuáles deberían ser los abordajes o áreas principales, también se mencionan las modalidades así como cuáles fueron las dificultades encontradas en el tiempo que se ha formado a los docentes para afrontar este cambio de enfoque.

Entre los abordajes que sugieren que tenga la formación de los docentes se han sistematizado como áreas relacionadas al manejo de aula, motivar a los estudiantes dándoles formación como *coaching*, generar formación virtual, para eso enseñarles redes y programación. Enfatizar la formación en valores y actitudes, trabajar nuevamente la concepción del enfoque de competencias. Y reforzar toda la metodología de formación en base a proyectos.

Bueno creo que son varios que deberían trabajarse con los profesores. Primero creo que hay que trabajar en el manejo del aula, pero no desde un ámbito teórico no sé de qué manera pero acompañarlos en el aula para ver qué es lo que están haciendo bien y qué es lo que están haciendo mal porque en un curso a los profesores se les enseña y se les dice que hay que hacer como hay que hacer maneras para desarrollar la clase (EDIRC_1).

Cómo seguir la motivación de los estudiantes a través de trabajar los diferentes saberes el saber hacer (EDIRC_1).

Otro tema muy importante que apoya la formación es hacer este *coaching* posterior a los talleres por ejemplo tener un equipo de formadores capacitar a formadores capacitadores que se vuelvan estos *coaches*. Entonces necesitamos más seguimiento necesitamos volver a trabajar algunos temas y vincular los más con las asignaturas en los casos de marketing de cálculo de álgebra que constantemente están intercambiando experiencias aplicando y con verificación con acompañamiento del director y ver cómo se pueden contagiar estas buenas prácticas pero de manera más formal (EDIRC_2).

La tendencia también es el *blended learning*, y por lo tanto es importante formar a los docentes en la educación virtual y cómo a través de ésta también se pueden desarrollar competencias (EDIRC_9).

Creo que otra fortaleza que hay que aprender también es el manejo de redes, es más una recomendación en que deberían formarse los docentes en tecnologías de comunicación y formarse también en programación porque todo está en función a eso. Todas las profesiones están ingresando a este mundo programación y el manejo de redes (EDIRC_6).

Y las actitudes, obviamente se tienen que ver digamos así en mucha más capacidad práctica. Entonces ahora se hace mucho énfasis en lo teórico que lo práctico y ahí está el gran problema yo pienso de cómo está ahorita la situación de la carrera de los docentes y del enfoque de formación basado en competencias los docentes hacen mucho más énfasis en conocimientos que en prácticas claro y por ende esto repercute en las actitudes y en comportamientos se podría decir, que reflejen esas actitudes (EDIRC_7).

Los profesores también deberíamos hacer manejo de habilidades blandas, manejo de grupos desarrollo de actividades grupales, dinámicas, debates, no sabemos hacer eso en ingeniería y que eso es lo que tenemos que aprender hacer. Hacer debates, no generamos esa posibilidad porque como docentes no sabemos (EDIRC_6).

Se debe reforzar un poco algunos conceptos de lo que es la formación por competencia. A través de la introducción de talleres bien específicos de trabajo que nos tomen una mañana un sábado 3 ó 4 horas en los que trabajemos con los docentes en grupo y trabajemos sobre un aspecto diseño otro jornada la didáctica otra la evaluación y así talleres muy prácticos donde se lo encamine ayude a trabajar sobre su plan un taller práctico (EDIRC_2).

Yo pienso que como principalmente manejamos proyectos, casos entonces tal vez potenciar en ese contexto pero específicamente proyectos. Cuáles son los mejores mecanismos para que el profesor pueda hacer el seguimiento, qué elementos estratégicos tuviera el profesor para llegar a los estudiantes y que los proyectos que hagan sean los más adecuados que tengan impacto (EDIRC_4).

En los talleres o espacios de formación docente los directores también identifican a las modalidades diferentes de formación que se generaron y que aún pueden desarrollarse.

Tal vez cursos talleres muy cortos trabajar con grupos pequeños de profesores tal vez por áreas y poderles asesorar en qué consiste llevar con ellos de manera directa para que incluso entre ellos existen sinergias y entre ellos mismos se colaboren la formación es de corte individual. Porque cuando es individual vuelven a lo que siempre han hecho, debe haber un lazo entre los profesores, una formación por competencias de esa manera creo que beneficiaría mucho que los docentes hagan su trabajo (EDIRC_1)

La formación requiere de mucho acompañamiento, de que haya una apertura de los docentes, desde los formadores de los docentes y también de los directores, dónde están las exigencias a los directores aparte de recolectar porque te vuelves un recolector de los planes. (EDIRC_7)

Mostrar la importancia de lo práctico y menos teórico. Por eso hay un desafío en el cambio de modelo, muy importante desde mi ángulo es un modelo que tiene que ser más un modelo más académico, más práctico y no basado en lo teórico. Y con los docentes jóvenes esto es más fácil porque que son moldeables y que se pueden tratar de acomodar. Pero con los docentes que dicen: “que yo ya he enseñado tanto”, “yo ya leído tanto que a mí ya nadie me puede decir cómo tengo que mejorar mi enseñanza”, “yo ya tengo tanta experiencia no he visto de todo”, “he llegado a lo más alto y ya no puedo, ya he llegado al límite”, y obviamente lo tecnológico es un tema ¿no?. (EDIRC_7)

Hay que hacer constantes refresh actualización competencias. Porque definitivamente hay algunos que quizás han pasado competencias hace muchos años y no han tenido un refresh es decir una actualización entonces en vez de ser proactivo cuidadoso incisivo en lo actitudinal y dicen saber hacer esto saber hacer el otro pero ahí ya está mal. (EDIRC_7)

Está bien, pero nosotros como universidad podríamos hacer algo parecido porque eso ayudaría mucho muchísimo porque tenemos tantos convenios con la universidad porque no los docentes van a estas nuestras diferentes organizaciones, suborganizaciones, convenios, industrias. La universidad debería buscar estos espacios para que los docentes vayan colaboren con su espacio con su rama aplicando pero también viendo necesidades, suficientes 4 horas al mes 8 horas al mes. Que hagan estancias como formación disciplinar. (EDIRC_6)

Yo creo que un tema importante en este caso de la formación de docentes, deberíamos hacer que los docentes tengan un trabajo que es una tarde a la semana o dos tardes a la quincena o por lo menos uno a la quincena que los profesores vivan ese tipo de trabajo que estén en una institución haciendo algo (EDIRC_6).

Respecto a las dificultades encontradas en la formación docente se mencionan las distancias que existen entre la percepción de competencias y su abordaje que tienen los docentes y las que tienen los estudiantes. También está la dificultad del acompañamiento por parte de las unidades encargadas de ello como por parte de los directivos y esto tiene que ver con la cantidad de docentes y carreras que existen. Y también las debilidades que relacionan lo que se le pide al docente hacer en aula y que en su formación no se le muestra cómo hacer, es decir también la formación del docente puede ser más teórica que práctica.

Es una dificultad y una recomendación. Es eso que el docente sabe de las competencias y lo que el estudiante sabe, ahí hay una incoherencia. La comprensión de lo que son las competencias por cada uno de estos miembros del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo el docente le explica tienen preguntas tienen respuestas pero los estudiantes no logran saber exactamente Por qué está haciendo eso el docente. Entonces hay una falta de percepción coincidente de lo que son las competencias, entonces uno va por un camino que puede ser el adecuado pero entre ambos no están en sintonía. La sintonía entre el estudiante y el profesor. Entonces ya no es tanto capacitar tanto al docente sino más bien trabajar esa sintonía entre el estudiante y el docente (EDIRC_5).

Lo que hace la unidad de formación docente es extraordinario pero es súper limitado con las 25 carreras y lo que pueden hacer es súper limitado no les alcanza no hay suficientes personas son sólo tres o cuatro y para veintitantas carreras y para 400 ó 500 profesores imposible. Entonces ahí juega un valor muy importante el director para acompañar y decir, ¡Ah! mira qué interesante inclusive para ver cómo se pueden generar sinergias entre los docentes (EDIRC_7).

Los directores deben ser expertos en pedagogía para hacer acompañamiento. ¿Dónde está la riqueza? la riqueza está en la didáctica, entonces ahí nos perdemos una gran parte de lo que los docentes y directores no podemos leer bien. Porque nosotros los directores tendríamos que saber muchísimo más de didáctica y de pedagogía, ese también debería ser otro requisito porque debería haber un plan de formación del director para que realmente sea una inversión porque si no todo está en manos del profesor y no hay una especie de acompañamiento. Y no es la realidad ni sabemos sobre pedagogía ni nos alcanza el tiempo para hacer ese acompañamiento (EDIRC_7).

Para la formación docente yo recomendaría trabajar este desfase entre que los alumnos sabían de competencia y no bien los profesores o el otro caso, los profes querían innovar y querían trabajar en competencias para los alumnos no los entendían. Entonces no habido una coherencia entre capacitar tanto los estudiantes como a los profesores en un inicio, por ejemplo mostrarle las ventajas de esto y también las desventajas porque cuando presentamos un modelo siempre hablamos de todo lo bueno pero también es necesario hablar de las dificultades en las que uno podría incurrir. Entonces nos ha costado más (EDIRC_5).

Actualmente la asistencia a cursos y talleres es muy voluntaria, entonces sería bueno plantear objetivos y como que motivarlos para que los docentes asistan y puedan ver algunos cambios o nuevas estrategias didácticas y que se pueda verificar, que se pueda medir con los docentes obviamente preguntando a los estudiantes como ven este progreso, cómo ven a los docentes que están innovando, cómo va progresando con este tema de la formación (EDIRC_2).

La formación de los docentes no está vinculada a un trabajo pedagógico real, por ejemplo de traer proyectos, o traer problemas, este aprendizaje basado en retos, en donde con sus estudiantes y con otros docentes propongan soluciones, de esta manera hacer que las instituciones y empresas externas sean las que acudan a nosotros por soluciones. La universidad articula un equipo de trabajo donde participan los docentes y contrata un profesional experto el otro extremo el que sabe el que conoce porque trabaja en empresa, los junta con el profesor y hacen un equipo y este equipo resuelve el problema (EDIRC_6).

En la formación docente faltan áreas a cubrir, como gestionar el aula o temas de motivación eso no lo ven como importante, y creen que no lo necesitan. Y yo veo que ahora sí se necesita el poder articular porque ha cambiado mucho la población ha cambiado mucho la forma de motivar la forma de retroalimentar de mover los de lograr aprendizajes hay otras variables que hay que tomar en cuenta en el momento de la formación (EDIRC_3).

Finalmente se genera la categoría que hace referencia a las recomendaciones al enfoque de formación basado en competencias que comparten los directivos. Estas se organizan en dos tipos tanto a nivel institucional como curricular.

Recomendaciones a la institución para la formación basada en competencias según la percepción de los directivos se menciona cambios en el modelo de gestión de la universidad, la existencia de mayores posibilidades para la vinculación con instituciones y empresas, convenios laborales y sociales, que se debe invertir en la parte tecnológica-virtual. Respecto a la formación docente, una formación inicial a los directivos, y a los docentes que esta debe con una forma distinta de reclutamiento y debe ser previa a la

ejecución o gestión de una asignatura finalmente, que debe estar acorde a los cambios que se deben hacer en el sistema de evaluación docente.

Creo que tenemos que modificar el modelo de gestión, tiene que permitirnos dar tiempo para hacer esto primero, tener tiempo de leer y obviamente no puede ser que la primera semana de clases se presenta el plan de asignatura debería presentarse dos semanas antes de clases para que el director pueda revisar pero en la cultura actual director tiene que estar como loco, dos semanas antes viendo casos especiales (EDIRC_7).

Se requieren más convenios y relaciones con la empresa. Yo tengo una misión que es que la industria tenga confianza en la universidad y cómo lo hacemos, haciendo trabajos y eso no va a pasar en un año, va a pasar en muchos años, eso va a trabajarse durante mucho tiempo pero hay que hacerlo hay que empezar a hacer eso. Actualmente hacemos muchas relaciones con unidades productivas [...] y a los chicos los vincula (EDIRC_6).

Esto de competencias que debería trabajarse principalmente desde mi experiencia en la dirección, debería ser una condición vinculante de que el docente tenga esta formación antes de ser docente, pero depende de la política de la universidad (EDIRC_3).

Una vinculación social, laboral es la que se requiere para este tipo de formación (EDIRC_9).

Debemos pensar cómo vincular la formación por competencias en la formación virtual, es una formación que se debe potenciar y empezar a considerar dadas las características de la formación futura (EDIRC_9).

Tomemos en cuenta en la formación y vinculación con las otras regionales y las otras carreras. Una formación interdisciplinaria. También relacionarnos con docentes internacionales que nos daría también mayor nivel (EDIRC_1).

Considero que aún no tenemos un instrumento que nos permita medir o valorar, valorar es la mejor palabra no medir y evaluar si no valorar y no existe un buen instrumento para valorar a los docentes el proceso aprendizaje enseñanza. Yo encuentro que no hay un instrumento adecuado para valorar cómo te acompaña desde la dirección este proceso asegurando que los docentes definitivamente hagan más énfasis en lo actitudinal y procedimental y no tanto énfasis o menor énfasis en lo conceptual (EDIRC_7).

También revisar los criterios de convocatoria a docentes. Para identificar un buen candidato, no se hace énfasis en su propuesta de que va a traer a la formación profesional y cómo lo va lograr, ahí ya estamos con una limitación y normalmente se pondera casi hasta 50% la trayectoria, si ha sido profesora aquí, allá, si es doctorado, si tiene un artículo, de qué universidad ha salido, y eso es relativo (EDIRC_7).

Lo que yo encontrado de estas convocatorias docentes que una de la de las estructuras que tenemos para evaluar que proviene de recursos humanos, no está bien, porque se valoriza mucho la trayectoria de la persona y es importante pero no es lo más importante, lo más importante y que se debería reforzar y que debería tener más peso, es el plan de asignatura, porque en el plan de asignatura uno puede ver cómo se estructuran los saberes (EDIRC_7).

En cuanto a la formación deberíamos considerar la obligación dura de que todos los directores se hayan formado en el enfoque basado en competencias, no hay esa exigencia (EDIRC_9)

Lo que yo he pensado y querido es ¿qué hacemos?. Porque no hacemos convocatorias públicas para las nuevas asignaturas que se están abriendo del nuevo plan de estudios que está basado en competencias nuevas oportunidades a docenes jóvenes y formados en el enfoque (EDIRC_2)

Y en la institución a los académicos no nos dan el tiempo para ser directores, no nos dan tiempo para volcarnos a actividades más de innovación, más académicas, las tareas que tenemos son muy administrativas. Entonces, no nos podemos involucrar a veces en estas actividades para poder tener una apreciación o una valoración más cabal de dónde unos docentes necesitan acompañamiento para facilitarle a cada docente las mejores condiciones para que pueda realizar su proceso de enseñanza aprendizaje FBC (EDIRC_7).

Por otro lado, también están las recomendaciones a nivel del currículo. Entre ellas los directores mencionan un currículo más flexible, mayor seguimiento curricular de los directores y modificaciones que deben hacerse a los planes de asignatura.

No está claro dentro de la currícula y debería estar, pensar y buscar pero soluciones con ideas claras yo creo que eso se va a expresar en la evaluación curricular. Hay que empezar a flexibilizar eso en las nuevas currícula con un reconocimiento curricular la práctica (EDIRC_1).

Mi propuesta es que el director realice un mayor seguimiento curricular en los planes de asignatura de que proponen los docentes. Con un informe sobre qué novedades, qué línea conductora nueva interesante tienen los planes de asignatura en la formación por competencias planteadas por los docentes, o por lo menos en algunas áreas (EDIRC_7).

Que en los planes de asignatura los docentes describan un *road map*, el mapa del territorio. Esto ayudaría a que el director camine y descubra cosas nuevas, interesantes propuestas. Los profesores, por ejemplo, no cambian de bibliografía casi no tienen webgrafía, listas de videos de otros recursos, qué tipos de recursos tecnológicos están usando, no está colocado en el plan y otros temas didácticos. Sí digamos un Philip 6 qué otro tipo de didáctica están utilizando entonces lo primero es que se exija, si no se exige no se va a hacer lastimosamente (EDIRC_7).

La microcurrícula debería ser más detallada, combinando también los procesos y herramientas tecnológicas (EDIRC_9).

Una síntesis cuantitativa de la saturación de datos con estas entrevistas se puede observar en la siguiente tabla. De 234 unidades de significado, 43 códigos, 11 sub-categorías y 4 categorías, la distribución se representa en porcentajes.

Tabla 110

Distribución porcentual categorías y sub-categorías de entrevistas a directivos de carrera

Categoría	% Cate	Sub-categoría	% Sub
Desempeño docente	39,32	Diferencias de desempeño	20,51
		Vinculación de la formación con el mundo laboral	12,39
		Nuevos abordajes observados	6,41
Fortalezas de docentes en el enfoque	16,67	Características docentes	3,85
		Apertura y aceptación	5,13
		Habilidades docentes	7,69
Debilidades de los docentes en el enfoque	29,06	Dificultad de enseñar	12,39
		Comprensión insuficiente del alcance de las competencias	8,55
		Resistencia al enfoque	8,12

Características de la didáctica	14,96	Estrategias para desarrollar competencias	11,97
		Estrategias tradicionales didácticas	2,99

12.2.2. Resultados de las entrevistas a Docentes a tiempo completo

Los docentes a tiempo completo de las carreras fueron ocho entrevistados. Se caracterizan por estar de manera permanente en la universidad, desarrollan 3 o 4 asignaturas en cada carrera. Se consideró que por estar en una modalidad y tipo de vinculación distinta en la universidad tienen una perspectiva que los docentes que solo vienen a la universidad para una asignatura. A estos docentes de vinculación completa se les administró una entrevista semiestructurada.

En las entrevistas con los docentes a tiempo completo se derivaron categorías (Ver tabla 111) que se refieren a planificación de las competencias en la asignatura, estrategias para la enseñanza, evaluación de las competencias, tecnologías para la enseñanza, vinculación con el contexto profesional, formación docentes y debilidades de la formación basada en competencias.

Tabla 111

Código, sub-categorías y categorías de la entrevista a docentes a tiempo completo de la fase diagnóstico

Código	Sub-categoría	Categoría
Comprensión de cada docente	Significado de las competencias	Planificación de las competencias en la asignatura
Asignaturas teóricas a competencias	Tipo de asignaturas	
Actualización de los docentes		
Derivación del plan	Derivación deductiva	
Competencias y productos		
Desde el perfil y progresivo		
Utilidad y contexto		
Planificación módulo y sub competencias		
Planificación del trabajo final		
Proyecto de desarrollo		
Selección de estrategias de enseñanza y evaluación		
Revisión global	Exploración del perfil,	

Complementariedad	estructura curricular y asignaturas complementarias		
Integralidad como condición			
Certificar el conocimiento	Centro los estudiantes y logros		
Organización de estudiantes			
Revisión previa de estudiantes			
Conocer previamente al estudiante	Saberes conceptuales y actitudinales		
Importancia de lo conceptual			
Saberes y saberes actitudinales	Primeras acciones en aula		
Actividades de conocimiento	Fines de las estrategias		Estrategias para la enseñanza de competencias
Reflexión búsqueda esencial			
Argumentación y análisis			
Aprender haciendo	Estrategias más utilizadas		
Proyectos			
Método de casos			
Debates			
Visitas			
Ejemplos			
Lecturas			
Mapas conceptuales			
Diarios de aprendizaje			
Flipped Classroom			
Resolución de problemas			
Modelado	Características en las estrategias		
Variedad de estrategias			
Trabajo final al inicio			
Trabajo en equipos	Comunicación		
Saber actitudinal			
Humor, contextualización, lenguaje no verbal	Características y lógicas de Evaluación	Evaluación de competencias	
Evaluación formativa			
Retroalimentación			
Evaluación actitudinal			
Recuperatorios y tolerancia			
Evaluación de saberes			
Evaluación de la disciplina			
Basada en el proceso			
Basada en el razonamiento			
Personalizada			
Productos prácticos			Estrategias y modalidades de evaluación
Casos de la vida real			
Controles de lectura			
Tutorías			
Autoevaluación			Dificultades en la evaluación
Formación docente			
Evaluación no es fácil			
Incluir una nota			
Confusión en la evaluación			
Estudiantes piden nota			

Preocupación por la nota		
Evalúan tareas		
Evaluación de las actitudes		
Bibliotecas digitales y repositorios	Para la enseñanza	Tecnologías para formar competencias
Facebook y repositorios		
Redes		
Aplicaciones participativas		
Trabajo con celular		
Ejemplos de la profesión	Para el desarrollo de competencias profesionales	
Uso de la tecnología en clases (laboratorios computación)		
Empresas reales	Empresas e instituciones	Vinculación con el espacio profesional
Acercamiento al contexto real		
Contexto Nacional		
Vida práctica		
Emprendimiento	Realidad en el aula	
Aprendizaje y Servicio		
Visita de expertos		
Ejemplos de la vida real		
Casos de la vida real	Percepción de apoyo y suficiencia	
Actual y prospectiva		
Existe apoyo a docentes en la Universidad	Debilidades institucionales con los docentes	Formación docente
Suficiente formación		
Recursos pedagógicos vs recursos materiales		
Percepción de obligación		
Sin incentivos	Limitaciones de la formación desde los docentes	Debilidades de la formación basada en competencias
Docentes no participan en decisiones		
Limitaciones del enfoque		
No todos los docentes		
Significado de las competencias, no todos saben	Limitaciones de la formación desde los estudiantes	
Ingreso al enfoque en la institución		
Insuficiente manejo de la gestión de trabajo en equipos		
Casos y dificultades		
Tiempo insuficiente	Limitaciones de la formación desde los estudiantes	
Formación previa de estudiantes		
Formación escolar		
Aprendizajes previos		
Estudiantes que no leen		
Autonomía de los estudiantes		
Comprensión de la evaluación		
Estudiantes vs clientes		

Los principales resultados que se obtienen de las entrevistas a los docentes a tiempo completo se pueden organizar en 7 grandes apartados que derivan las categorías generadas. Se encuentran categorías de análisis como situar inicialmente qué es lo que comprenden los docentes a tiempo completo por competencias, el significado de las mismas. Este aspecto se valora para este análisis debido a que muestra la percepción que tienen en función a la concepción misma de la cual derivan su práctica.

Una primera conclusión se refiere a la planificación de las competencias de la asignatura, categoría encontrada es que mencionan que la planificación depende del tipo de asignatura y sitúan sus competencias. Interesante encontrar que un grupo de docentes a tiempo completo las sitúan como asignaturas teóricas que deben volcar a las competencias y esto hace a un análisis y planificación más particular aún.

Mencionan la lógica que siguen para la planificación que va desde la derivación deductiva, la exploración del perfil y de la estructura curricular, como las asignaturas complementarias; poniendo al estudiante como centro de la planificación del aprendizaje así como la importancia de conocerlo previamente. Y finalmente otros mencionan la consideración de los saberes en general y de los saberes actitudinales en el aula. Algún docente incluyó las primeras acciones de planificación en el aula.

Respecto a la sub-categoría significado de las competencias para los docentes entrevistados, inician la primera pregunta marcando su concepción respecto a ella y por lo tanto la siguiente acción la planificación. Esta concepción nueva y compleja para el docente que ya está años en la práctica de la enseñanza, su autoevaluación al respecto y el alcance que perciben de este enfoque.

De principio comentarte que pienso yo que tengo muchas cosas que mejorar como profesor a tiempo completo y además que solamente estoy dos años en la universidad. Porque francamente pienso que es un cambio de paradigma muy grande y no solamente es la forma en que tú enseñas sino también la forma en que tú has aprendido (EDTC_5).

Pero progresivamente sí he podido caer en cuenta de la evaluabilidad del enfoque por competencias. Y entonces tengo claro dónde tiene que mejorar, dónde es mi próximo salto. Por ejemplo, pienso que uno de mis próximos saltos es hacer las evaluaciones más específicas por competencia. Algo que tú recalcastas en los cursos de principios de semestre y bueno ya fui dos veces y voy a ir todavía. Entonces creo que sí mis evaluaciones no están aún en torno al desarrollo y a la altura de lo que es el enfoque por competencias en las asignaturas que tengo (EDTC_5).

Para mí el significado de esta formación que es generar competencias profesionales y que cada asignatura desarrolla una o un conjunto de funciones destinadas a las competencias y es ahí donde tengo que llevar adelante una alineación, lo demás creo que sí está bastante claro bastante práctico a lo que necesita el mercado, bastante enfocado a generar ese conocimiento en los estudiantes (EDTC_5).

Y creo que ahí viene un poco mi percepción con el tema de las competencias, sinceramente siento que como todo modelo tiene sus pros y sus contras, sus debilidades y sus fortalezas y sinceramente creo que la esencia para mí de la competencia no es tanto enseñarles a hacer sino en enseñarles a pensar cómo hacer las cosas. Porque el día de mañana la sociedad cambia la realidad cambia incluso las formas que hacemos la manera en que hoy podemos hacer una cosa no necesariamente en 10 años va a ser la mejor (EDTC_6).

Esto de la formación en competencias claramente muestra que se vuelve mucho más vinculado con el mundo laboral y social, que es más práctico, que el docente deja de ser el protagonista y los estudiantes van viendo la trayectoria de su aprendizaje y van regulando esto. Que se han tenido algunas aplicaciones muy cotidianas, muy mundanas incluso por ejemplo [...] entonces este tipo de ejemplos y de prácticas de análisis son más relacionados a lo a lo mundano, hago que los chicos lleguen a estas conclusiones (EDTC_7).

Posteriormente sitúan algunos que su planificación depende del tipo de asignatura. Y que en cada gestión la actualizan. Y varios otros mencionan tener asignaturas teóricas y su desafío en la planificación, es cómo volverlas más ligadas a una competencias, más prácticas dicen.

Y con este tipo de novedades y de características lo que intentaba hacer, era redactar la competencia para hacer mi plan de asignatura, mejorarla o actualizarla. En algunos momentos me di cuenta que lo que hacía no era pertinente a pesar que en la realidad las asignaturas que trabajo son sumamente amplias y filosóficas su actualización resultan siendo menores y en esa planificación ella en la puesta en ejecución (EDTC_1).

Las materias que he dado yo, han sido siempre materias de contenido más teórico. El director, me ha puesto siempre en materias con retos, porque eran las que se iban abriendo en el enfoque de competencias. Con la misión de darles el contexto que se necesitaba en este enfoque, por lo tanto, ha sido para mí un desafío, porque me ha tocado ser el primer profesor, me ha tocado siempre dar la primera materia que iban las competencias y que en poco afrontar el del rediseño curricular (EDTC_4).

En esta misma categoría se aborda un cuestionamiento que está dirigido a si los docentes a tiempo completo tienen una planificación más compleja debido a que tienen que averiguar nuevamente la realidad del contexto que sitúa a la profesión y a la competencia en particular. Pareciera que pierden la conexión con la profesión y su competencia.

Pero hay algunas dificultades siempre en los modelos que escogemos porque son un poco híbridos y las asignaturas que me han tocado dictar típicamente son teóricas, lógicas y tradicionales en la carrera, son bases históricas. Y con el afán de llevar esto a las competencias, lo primero que he tratado de hacer es encontrar las novedades que existían en el contexto Y también a veces lo que va sucediendo en nuestra propia realidad pero eso se vuelve más dramático cuando uno es docente a

tiempo completo, porque pierdo conexión con esa realidad pero me obligaba hacer consultas con algunos colegas (EDTC_1).

Pero sobre el tema de competencias ahí tenemos un desafío súper grande, yo doy muchas materias de carácter teórico, entonces en la realidad no son materias que se van a traducir en competencias específicas en el mundo laboral, sino que te dan una serie de insumos y que el día de mañana te permiten articularlo con otros contenidos y poder generar una competencia real en el mercado laboral (EDTC_6).

En las materias que tengo a mi cargo, reviso la competencia pero no me quedo ahí, la contextualizo, actualizo y pregunto a los profesionales en ejercicio por aspectos nuevos o investigo, tengo contactos, como docente que estoy dentro de la institución eso es importante que cada semestre incorporemos algún desempeño o saber nuevo (EDTC_8).

Ingresando ya en la acción misma de la planificación de la formación en competencias en las asignaturas que ellos desarrollan se encuentra que existen una derivación deductiva, del contexto, al perfil, a la estructura curricular, la asignatura, la competencia, las sub-competencias, los módulos, los saberes. Esta es una lógica que es importante en esta planificación.

Cuando yo hago la planificación de la asignatura me fijo mucho cuál es la competencia de mi asignatura como tal y cual es el perfil que tienen los estudiantes, cuál es el perfil de la licenciatura para que todo sea algo paulatino y lo que yo haga no sea algo distante de la asignatura y que después no se nos salgan de la misma sin saber la competencia (EDTC_3).

Parto de revisar la estructura global y sistémica de cómo están estructuradas las competencias, en este último reto que tuve por ejemplo en Ingeniería Económica II era como no chocar con la materia anterior y ahí tenía que ver qué competencias se necesitaba en Ingeniería Económica I y poder complementarlas. Por ejemplo, Ingeniería Económica I, es darle las herramientas financieras en la Ingeniería para que ellos puedan conocer estas herramientas y luego aplicarlas en Ingeniería Económica II (EDTC_5).

Yo por ejemplo tengo materias carácter histórico y lo que he tratado de hacer es darle su funcionalidad en el marco de toda la malla curricular. Considerando lo que saben hasta ese momento es para que el día de mañana puedan migrar a otras materias y ahí tener presentes en qué medida la materia es un prerrequisito para otra, por ejemplo. Y yo cómo puedo ayudar a eso, así planifico la materia (EDTC_6).

La planificación de mis materias responde de entrada al modelo que nos ha provisto la universidad y que nos facilita bastante la vida, porque partimos de este cuadro de donde se identifican las dimensiones, las dimensiones se reparten en los diferentes conocimientos a adquirir, habilidades, actitudes y estos son los saberes. Y entonces de manera lógica demostrándose cuál es la evidencia y el producto que nos va a permitir ver cuál es el logro de la competencia de la asignatura, eso por un lado (EDTC_2).

Entonces la planificación es esto, de primero encontrar las dimensiones de la materia esas dimensiones convirtiéndolas en productos que se evidencian y que se evidencia que se han adquirido las competencias y esto lo combino con una dosis teórica (EDTC_2).

Si yo voy a dar una materia de historia, uno diría pensaría qué competencia a dar al estudiante. Pero yo tengo claro el público al que estamos enseñando ¿verdad?, entonces quién sabe en ese caso no es más útil tener la competencia del área y la competencia del ciclo para que realmente la competencia de la asignatura que a veces se enuncia (EDTC_6).

Entonces es una clase siempre teórica práctica de las tres o cuatro sesiones que yo tengo por unidad de aprendizaje o módulo yo tengo tres que son prácticas en aula entonces cada módulo tiene su propia sub-competencia. En cada módulo relacionado a cada sub-competencia los estudiantes logran desempeños pequeños asociados y vinculados a la competencia final de la asignatura (EDTC_3).

Y se observa que cuando ya tienen la estructura microcurricular general, ya consideran los saberes, los productos finales y la selección de estrategias de enseñanza y evaluación.

Cuando yo planificó una asignatura lo primero que me pongo a pensar es que es lo que tiene que saber, no solamente en el concepto de saber sino también en el concepto de saber hacer. Y entonces ahí tengo que pensar en cómo van a ser esas personas al finalizar la asignatura y la verdad es que cuando yo leo la competencia la re pienso mucho, de repente para mí es la variable más importante y por ejemplo leer bien el verbo de la competencia, qué va a significar, qué se va analizar, qué se tiene que hacer, porque ese es el norte ¿no?. Entonces la competencia como una variable fundamental (EDTC_4).

Pero en cambio la competencia ya nos pide que se demuestre esta habilidad, que se ponga en práctica este conjunto de conocimientos. Y es por eso que en cada asignatura lo que yo articulo todo esto con el producto final, que si bien no lo hacen al final del semestre, sino de manera paulatina. Eso planifico desde el inicio (EDTC_3).

En otras materias más prácticas es más cómo vas combinando el ejercicio teórico con el ejercicio práctico, pero sin invadir probablemente a una materia posterior. Entonces ahí juega mucho la evaluación y las estrategias que establezco para alcanzar la competencia (EDTC_6).

Entonces creo que la competencia cuando le empiezo a diseñar no es solamente poner una enunciación, sino como proyecto el desarrollo de la materia. O sea creo que eso el moverte por la competencia. Entonces no es simplemente como lo enunció como la pongo para que suene bonita cuando la realidad, creo que es mucho más complejo, porque creo que hay que proyectar cómo se va a desarrollar el tema, cómo lo vas a entender, cómo vas a salir de la estructura y hacer que los chicos reflexionen y analicen y la logren (EDTC_6).

Y segundo es que esa competencia vaya acompañada de estos saberes. Yo trato de ser una persona que cuando habla de estos saberes conceptuales, busca contenido conceptual actual, moderno (EDTC_4).

Además en la planificación de la asignatura los docentes mencionan que hace una exploración del perfil, la estructura curricular, las asignaturas verticales y horizontales los requisitos previos y las asignaturas complementarias.

Entonces ese es mi punto de partida, después de ver la complementariedad que veo con quién me anteceden con quién va a venir después, con quién van a estar después de mí, porque después viene proyectos tengo que ver los conocimientos que se van a generar y básicamente la estructuración es por situaciones en las cuales se van a ver enfrentados los estudiantes. Por darte un ejemplo, si van a tener que ver modelos de reemplazo de maquinarias tipo entonces hay que generales esta competencia, entonces básicamente en esa materia es ver modelos económicos (EDTC_5).

Lo primero que hago es hacer una exploración de que hay sobre la otra de la materia, cómo se hace en otros lados (EDTC_6).

En resumen veo la integridad de las competencias de mi precedente veo la materia que continúa y bueno estructuro los contenidos que voy a llevar adelante ahí. Todavía en Ingeniería Industrial,

vamos a hacer un poco de ajuste entre Ingeniería Económica I y II para poder enlazarlo mejor. Porque hay un poco que se repiten algunos contenidos entonces hay que afinarla un poco más (EDTC_5).

Para la competencia es mirar toda la malla curricular y el desarrollo que hace el estudiante en su carrera (EDTC_6).

Es necesario fijarse con que llegan los estudiantes, cual fue la materia anterior y cuáles son entonces los saberes previos, los prerrequisitos (EDTC_7).

Y Finalmente se menciona cómo en la planificación están los docentes considerando al estudiante como centro de la formación y aprendizaje.

Bueno, al principio el afán es que efectivamente se logren las competencias y los tres saberes y se vuelvan como certificados en un conocimiento (EDTC_1).

Yo antes de iniciar el semestre voy revisando la lista de estudiantes para conocerlos, sus datos personales, de dónde vienen, de qué colegio; como es primer semestre, no han iniciado aún la universidad. Si vienen del interior entonces me interesa saber, para saber también cómo llegar a ellos y hago entonces una planificación previa sabiendo cuál es mi público. Mis aulas son de 45 o 50 estudiantes (EDTC_3).

Yo lo que hago al inicio de cada semestre antes de estar en el aula con los actores principales que son los estudiantes, hago una revisión de cuál es la asignatura que estoy llevando adelante y qué es lo que esta asignatura tiene que entregar entre comillas a la “formación del profesional” en este caso administración de empresas. Por lo que yo siempre reviso antes entrar a la formación qué tienen que demostrar, estas habilidades, las destrezas, qué es lo que la formación por competencias nos pide o nos exige (EDTC_3).

Siguiendo con la planificación de la formación algunos docentes consideran que en la formación de saberes de la competencia, no se debe descuidar que también se hace la formación de saberes conceptuales. Y por otro lado también se mencionan a los saberes actitudinales.

No dejo de lado algún concepto clásico que me parece que es importante también saber pero uso mucho contenido conceptual porque esto me permite mucho vincular a la parte práctica, es decir, al saber procedimental. Entonces si yo puedo saber cómo hacer algo, porque si es muy teórico me veo imposibilitado de seguir una competencia y reflexionar sobre ella entonces quedo ambiguo y eso también entonces hay que contrastar con el perfil, son variables súper importantes (EDTC_4).

Pero a nivel conceptual yo creo que el estudiante tiene que leer, tiene que saber y partir de ese de ese saber conceptual. Y en el concepto un docente y un estudiante tienen que tener el mismo acceso porque tenemos el mismo acceso a la información, por eso me baso mucho en los saberes conceptuales y en porque como es el la cultura de mi clase, mi relacionamiento con el estudiante (EDTC_4).

De qué sirve que planifiquemos la práctica, o el hacer complejo si los estudiantes no lo pueden argumentar, defender o explicar (EDTC_7).

Los saberes es una incursión que hacen los docentes a sus asignaturas.

Entonces también ahí considero las actitudes entonces para mí son las 3 áreas más importantes, los saberes, no te digo que la evaluación no es importante, es importante pero los saberes son el

resultado de todo lo que tenemos que aprender y reaprender en asignatura y después ya vamos a saber cómo evaluamos (EDTC_4).

Nos piden planificar los saberes actitudinales, relacionados a la competencia. La característica o cualidad con la que se hace la competencia, son actitudes o valores. Aún esto es nuevo para nosotros, no tanto su planificación, que eso es fácil, sino la formación y peor la evaluación (EDTC_8).

Entonces yo les enseñé mucho a ellos eso de la responsabilidad y la puntualidad. Trabajo varios saberes actitudinales en este proyecto (EDTC_3).

La planificación también está en los primeros días de clase ya con los estudiantes, esto describen los docentes entrevistados. Conocer a los estudiantes, presentarles la asignatura, la competencia y también planificar con ellos los cursos de acción a seguir.

Ya en clases la primera semana, yo les pido que hagan una ficha que me pongan una foto unos pequeños detalles, datos personales, si han tenido alguna experiencia laboral, sí o no, dónde y si han encontrado algún inconveniente en los 12 años del colegio que ellos piensen que todavía están presentes y que la coloquen y les digo que esta información es confidencial y es para conocerlos mejor y generar estrategias de motivación y eso me permite que pueda saber cuándo esté avanzando ver dificultades o miedos que ellos tienen (EDTC_3).

Me gusta llegar con un plan bien pensado, estructurado, pero no rígido. Se los presento a los estudiantes en los primeros días de clase, fijamos la meta y cómo llegar a esa meta. Y con la evaluación diagnóstica que se hace, afinamos mucho más la planificación de la materia (EDTC_8).

Mi práctica docente consiste en una combinación de clases magistrales y mucho trabajo en equipo, entonces desde el principio de semestre se les dice a los chicos este son los contenidos, estos son los que yo voy a desarrollar en clases, estos son otra clase de contenidos más teóricos que apoyan a los a los primeros, iban a responder los a través de lecturas, controles de lectura (EDTC_7).

Una segunda conclusión ligada a la categoría estrategias para la enseñanza al desarrollar competencias. Una vez completada la planificación queda el proceso de desarrollar la formación, desarrollara las competencias, y ante la pregunta en la entrevista de cómo desarrollan las competencias en el proceso, cuáles son las estrategias utilizadas, cómo lo hacen; se encuentra que los docentes se emplean casi en la misma proporción que la planificación.

Se sistematiza esta información respecto a la aplicación de las estrategias se identifican inicialmente las categorías que se refieren a los fines de las estrategias, para qué las usan en competencias, las estrategias mismas que utilizan para formar competencias y algunas características de la comunicación que debe existir en la formación, según la perciben los docentes.

Respecto a los fines de estas características los docentes mencionan que en la formación basada en competencias no debe faltar la reflexión, varios docentes lo expresan y aplican. Se preocupan por la argumentación y análisis, muy relacionado a los saberes conceptuales. Y también expresan el aprender haciendo como base importante.

Algo que siempre me preocupó con las competencias, que desde la primera vez que escuché hablar de la formación basada en competencias entre el año 2010 o 2012 y ahí me entró la primera vez la angustia de muy bien, vamos a formar competencias pero qué y de todo el debate académico intelectual-teórico y a producirse dentro de la universidad. La importancia de la reflexión (EDTC_2).

A veces podemos caer en hacer lo meramente práctico y nos olvidamos de la reflexión y en toda profesión eso es importante (EDTC_7).

Los controles de lectura que suelo hacer los más reflexivos, una cosa que a mí me gusta mucho por ejemplo es pedirles que señalen las que consideren por ejemplo las diez ideas más importantes del texto, que señale la idea del autor, la expliquen en sus propias palabras y la ejemplifiquen o hagan esquemas. Entonces ahí tú te das cuenta que realmente están entendiendo lo que han leído y en general el resultado es muy bueno porque en el ejercicio de buscar un ejemplo que ilustre entienden el concepto (EDTC_2).

Yo busco con mis alumnos es que tengan una capacidad crítica y analítica, tengo que fomentar estas estrategias que generen esta reflexión. Pero también he trabajado bajo la lógica de hacer el trabajo de grupo con los que hacen análisis ellos mismos evalúan sus análisis pero como te digo estas estrategias son particulares y dependen del curso, de la materia y de las particularidades de los estudiantes (EDTC_6).

La reflexión siempre unida al quehacer real de los profesionales en el área, qué hacen los profesionales cuando analizan noticias, cómo reflexionan los profesionales para sus productos (EDTC_2).

Esto va muy unido a la argumentación y análisis que mencionan los docentes, el pensamiento crítico dijo una de ellas.

Luego la argumentación y análisis a través de las lecturas y yo tengo ahí dos estrategias, para ver cómo fue la adquisición de la lectura y todo esto funcionado muy bien en el aula. Primero hablo con ellos sobre la lectura, cuáles son los temas que más les han llamado la atención y todos empiezan si es una lectura muy bonita, a mí me gusta no tanto si es bonita si no, se te ha dicho si has aprendido algo digo yo y ahí empiezan argumentar, entonces mis controles de lectura no son preguntas de respuestas predefinidas, siempre relacionando con nuestro campo profesional (EDTC_2).

No tiene sentido la formación de competencias sino trabajamos el análisis y el pensamiento crítico, esto es muy importante. La competencia como logro debe tener la posibilidad de tomar decisiones, esto de movilizar los saberes, y eso solo se logra a través del pensamiento crítico (EDTC_8).

Pues es necesario trabajar con el aprender haciendo. De manera paulatina, ellos demuestran constantemente si están alcanzando la competencia, terminamos un módulo o una unidad de aprendizaje y ellos están mostrando algunos criterios de la competencia. Pese a qué yo les puedo contar mi experiencia de cómo yo he trabajado en esta empresa, qué se hacía así pero lo mejor es que ellos lo hagan, es decir aprender haciendo (EDTC_3).

Las estrategias que los docentes manifestaron aplicar más para el logro de competencias son varias. La que fue común a casi todos los docentes es la formación a partir de los proyectos, luego también nombraron método de casos, resolución de problemas. Entre otras más pequeñas, están los debates, las visitas, los ejemplos, las lecturas, mapas conceptuales, diarios de aprendizaje, le modelado y también el *flipped classroom* o clase invertida. Muchos mencionaron aplicar una variedad de estrategias.

En cuanto a los proyectos que varios los usan de manera progresiva y durante toda la asignatura, con situaciones reales o visitando espacios profesionales y a partir de los proyectos se van articulando un conjunto de otra estrategias.

Hacemos un proyecto, en realidad vamos haciéndolo progresivamente en la asignatura y he consolidado ya con mis otros colegas. Hacemos todo el proceso de una función profesional y de las funciones del proceso: planificación, organización, dirección, y control. Obviamente a mí me hubiera sido más fácil un examen de un libro, haga un trabajo x y tomar un examen final. Pero eso va más al método de los objetivos en cambio en las competencias lo que ellos tienen que hacer es crear una empresa. Obviamente en el nivel el que están es una empresa ficticia, pero ojo la empresa será ficticia pero el producto o servicio no lo va a ser. Entonces lo que ellos hacen en equipos de trabajo en máximo 5 ó 6 estudiantes tienen que pensar en un producto o en un servicio innovador y adaptando al contexto (EDTC_3).

Y bueno la tercera parte de las materias es desarrollar a lo largo del semestre un proyecto, obviamente no estamos en condiciones de trabajar un proyecto de verdad sino más bien trabajamos en un proyecto hipotético. Entonces ellos piensan y reflexionan lo que pasa en una institución, analizan la misma para que ellos puedan elaborar un manual para la comunicación organizacional. Hacemos primero una aproximación teórica, después hacer un diagnóstico del estado de situación, después del diagnóstico del estado de situación empezar a idear a las soluciones pero claro nunca llegamos a implementar los planes, pero si terminan presentando un plan redondo, que relaciona muchas cosas (EDTC_2).

Algo importante para mí aunque sean materias teóricas he tratado de buscar las formas de hacerlo práctico y hay materias que se prestan más para hacer proyectos (EDTC_4).

Que no solamente vivan la teoría sino también la práctica. Entonces estoy viendo cómo voy a poder mejorar esta parte de los proyectos (EDTC_4).

Trabajo con proyectos pero tengo que mejorar mi método. Porque yo sé que los proyectos tienen un conjunto de etapas que seguir, sí lo he hecho después de la segunda vez que he ido a tus clases, sí lo he hecho pero no con el seguimiento adecuado. Sí pasamos la etapa de los términos de referencia entonces después del primer parcial cuando ellos ya me han planteado sus ideas hemos conversado un poquito ya después del primer parcial y les plantean su trabajo entonces y les pongo un formato de términos de referencia, entonces ellos escriben objetivos incluso aclaran muchas cosas de los términos de referencias y después yo debería revisar dos o tres veces el trabajo hasta el proyecto final y eso es algo que me falta. Porque ésta es la forma de llevar adelante esa estrategia (EDTC_5).

Buscamos como vincularnos con personas o emprendimientos a través de los proyectos, tiene que diagnosticar un emprendimiento desde su origen y analizarlo para luego hacer propuestas y si nos alcanza el tiempo plantean propuestas y las evalúan (EDTC_7).

Otra estrategia nombrada por tres docentes es el método de casos, desde algunas ingenierías y desde el área de negocios, así como las ciencias jurídicas.

De repente también a nivel de recursos, a mí me gusta mucho trabajar con casos porque yo creo que esa es una muy buena herramienta en el mundo de los negocios, sobre todo para extrapolar conceptos experiencia situaciones de empresas. Pero la universidad no tienen banco de casos y cuando no tienes un banco de casos te toca buscar a ti como docente y ya lo he hecho varias veces. Yo tengo mi banco de casos, incluso los compré, para que traten de ver también casos de empresas importantes, reales (EDTC_4).

En mis materias teóricas entonces presenté el caso, la explicación típicamente les presenté en Power Point en una sola hoja y bueno voy complementando el caso y eso me puede durar entre 5 y 10 minutos. Después nos dedicamos por microgrupos de dos o tres o cuatro y los chicos se dedican durante 30 minutos a resolver estos casos con apoyo de la teoría inicial [...] con apoyo de material digital puedan entender el caso y tratar de resolverlo. Son casos que normalmente lo resolvemos en el mismo día. Terminamos en una plenaria y debate, así cerramos la clase (EDTC_1).

Los primeros 15 minutos los dedico a dar un pantallazo de la teoría, si se quiere de la teoría que vamos a aplicar ese día y que corresponde luego a un caso, yo presenté un caso me gusta mucho trabajar con estos casos que se han ido complicando mucho ¿no?, casos que no son tan largos en su redacción y quizás es algo que tendría que mejorar. Y son casos que se han ido sofisticando en el grupo de detalles para que se presenten como verdaderos acertijos legales en los estudiantes (EDTC_1).

Trabajo con casos, de situaciones importantes a nivel internacional y otras también a nivel nacional. Con dos casos al semestre suficiente, porque los chicos se cansan. El análisis y debate son profundos y terminan en soluciones de casos o análisis de casos, depende qué sabemos estamos trabajando (EDTC_8)

Varios docentes mencionaron trabajar con debates, esto se vincula con la búsqueda de reflexión, análisis y pensamiento crítico.

Creo que una estrategia no solo mía sino general en la carrera, es esta lógica del debate, o sea no es una participación simplemente participo por que sí, si no fomentamos mucho la participación de tipo debate (EDTC_6).

Estímulo mucho el debate y la argumentación con mis estudiantes porque es mi manera de monitorear que los chicos y chicas están tratando de comprender lo que yo estoy tratando de explicar (EDTC_2).

Pero lo más importante son los que emergen de las explicaciones que hace el docente, más las lecturas complementarias. Entonces para mí me resulta muy importante desarrollar el debate académico de los chicos y chicas en mis materias y se alejan un poco de la parte práctica pero no todos porque hay unas lecturas muy teóricas y hay otras que son actividades más manuales (EDTC_2).

Entonces ya partir de una discusión preliminar, pero una discusión donde nos escuchamos ¿no? O sea donde los chicos dicen comparto contigo esto y el profesor tiene que estar muy atento a lo que está diciendo para ver cuál es la percepción que tienen, la argumentación que tiene y hay temas que tienen sus elementos, porque si estás fomentando el análisis también tienes que tener una predisposición abierta, porque puedes tener un estudiante que no piense como tú, entonces eso es un desafío, pero la idea es esa si estás queriendo fomentar el análisis crítico y las visiones, entonces tenemos que tener la habilidad de escucharlos (EDTC_6).

Y a veces también he tratado de que entre todas mis asignaturas también hacer discusiones interdisciplinarias porque quiero que vivan lo que pasa dentro de una organización (EDTC_4).

Entre otras estrategias más pequeñas o puntuales y no tan generalizadas se nombran las siguientes: resolución de problemas, diarios de aprendizaje, ejemplos, clase invertida, lecturas, mapas conceptuales y modelación.

Bueno como estrategia todas las actividades que hago están vinculadas al uso de tecnologías y resolución de problemas en clases, entonces aprovecho mucho el laboratorio que es muy bueno, solamente si los de sistemas nos dieran mayor oportunidad de utilizar más tiempo sus laboratorios yo podría trabajar mejor (EDTC_5).

Hago también métodos reflexivos, por ejemplo, diarios de aprendizaje. En cada clase me gusta ver cómo se sienten, me gusta ver que han aprendido, cómo se han sentido en la clase y por eso mi clase termina 10 minutos antes para poder hacer la reflexión, el análisis de lo que se ha aprendido (EDTC_4).

Paralelamente yo desarrollo en clases explicaciones de aquellos temas que a mí me parecen centrales para la adquisición de la competencia, yo dicto como la comunicación corporativa que yo doy es una reflexión fundamentalmente de cómo la función de la comunicación suele ser despreciada por los gestores de empresas y no sólo de empresas sino de organizaciones en general. Y trabajamos desde ejemplos cercanos como la misma universidad hacia otras empresas u organizaciones (EDTC_2).

También aplico flipped classroom, y ahí sí tengo muy clara una dificultad cuando inviertes la clase tú haces que los chicos primero lean o vean algo ¿y sabes? que los chicos no leían, no veían los vídeos, entonces llegaban a la clase sin nada y solamente dos eran los estudiantes que sí lo habían hecho y que estaban trabajando en la clase y los demás no podían decir nada porque no habían visto nada. Es necesario que se den cuenta que deben prepararse antes de la clase pero eso no es fácil (EDTC_4).

Trabajo con lectura o video y dejo preguntas y así casi siempre empiezo mi clase con preguntas sobre el texto de manera que empecemos a reflexionar y discutir las en el grupo. Y seguimos con el debate (EDTC_6).

Uso los mapas conceptuales, o los esquemas mentales como base de reflexión y análisis (EDTC_2).

Ahora los chicos tienen una inclinación en manejar tecnología, que yo la provecho. Es más me gusta que los chicos me corrijan y que me digan: “así se puede hacer mejor”, “de esta manera” y eso me gusta a mí y esa estrategia es la que más uso. No sé qué nombre le pondría creo que esa aplicación de herramientas tecnológicas, lo que llevé adelante en todas las materias que estoy modelando Ingeniería Económica que quizás es la más sencillita pero las otras ya tienen herramientas más especializadas (EDTC_5).

Y en todos los casos mencionaron que depende del semestre, la asignatura, el nivel y que pueden tener una variedad de estrategias.

Uno no puede mantener siempre la misma estrategia, se pone muy aburrido el semestre, se ponen pesadas las clases pero si hay algunas clases que se dedican algunas actividades y otras que más mantienen un estándar (EDTC_1).

Ahora sí, la verdad va a depender mucho de los cursos, han habido estrategias que me han facilitado muchísimo y excelentes con unos cursos pero en otros cursos han sido un fracaso. Entonces no todo funciona igual, depende de los grupos (EDTC_6).

Cada semestre yo cambio mis asignaturas porque en la carrera varían y me tocan desarrollar distintas. Entonces voy cambiando algunas estrategias de acuerdo a la cantidad de estudiantes. No es lo mismo desarrollar competencias con 30 que con 15 que a veces suelo tener. Obviamente mientras más pequeño más personalizado (EDTC_7).

Otra categoría, las características de las estrategias en su diseño las marcan como un diseño en reversa y que por lo tanto plantean siempre la meta final, el resultado final para ir mostrando la ruta para llegar allí. Y por otro lado marcan bastante que desarrollan el trabajo en equipo de distintas formas, y en esto también mencionan que existen aspectos que no saben, que están probando y que necesitan formación.

Yo les digo “a mí no me gusta asignarles un trabajo final asignado dos semanas antes sino que yo les voy a asignar el trabajo la segunda semana de clases”, y desde ahí les delinearé cuál es el trabajo para que tengan clara la meta y también el producto y eso me ha resultado bien (EDTC_3).

La lógica de mi didáctica es mostrarles la meta, la meta de la competencia, la meta de la dimensión o sub-competencia una vez que la identificamos, les digo cómo se demuestra, y qué se hará para lograr demostrarla, pasos más pequeños que son las acciones las estrategias y cuáles son los desempeños, o para que sirven (EDTC_8).

Y sobre el trabajo en equipo son varios docentes que lo trabajan y mencionan.

La formación de equipos asignados por mí es algo que si me permite vincularlo con la práctica laboral porque justamente eso sucede en la vida laboral el tener diferentes equipos de trabajo (EDTC_4).

Esta vez he hecho un cambio los equipos, los elegidos yo y me ha resultado bien. A veces hay ese problema que ellos eligen su equipo por afinidad y ahora estoy haciendo un paralelo por afinidad y otro por asignación y me resulta mejor el de los equipos que asigna el docente. Pero todavía estoy investigando (EDTC_3).

Por eso en este semestre estoy investigando si funciona mejor el asignarlos o que ellos lo hagan por afinidad o si es mejor asignarlos. Algo que yo iba haciendo y me está resultando bien en las clases es cambiarlos constantemente de equipos, por lo menos cada dimensión de competencia o cada producto entonces cambiamos yo les digo afuera del aula ustedes son libres dentro del aula vamos a trabajar como yo digo también. Estoy investigando qué resulta mejor (EDTC_3).

También trabajé la evaluación de los casos, trabajo mucho en equipo, y con productos relacionados a la competencia (EDTC_8).

Evito que hagan grupos por afinidad, dejo que hayan momentos en que se reúnan pero tengo el concepto de que tienen que conocerse entre todos y que no deben pensar “como yo que soy el líder de mi equipo.. cuando me toca ver otro grupo y encuentro otro líder, otro seguidor y tengo que buscarme mi espacio” (EDTC_4).

Yo sí que aplicó muchas cosas, me encanta hacer grupos de expertos, hacer casos me encanta, hacer proyectos que alguna vez los he hecho. Este semestre una de mis materias que era con simulación, no con un software sino simulación en clase porque era emprendimientos, entonces era que el estudiante desarrolle todo un plan de negocios para una empresa, hacer una creación de empresa y hacer una feria como empresarios, para que sientan cómo se hace un inversión y ser inversionistas, es decir, que vivan la experiencia (EDTC_4).

Trabajo en grupos o equipos, no se bien la diferencia, se que tu siempre mencionas, pero bueno yo lo hago. Al principio mal no salía muy bien y he ido mejorando en eso, y le he ido encontrando su sentido en la formación de competencias, más que todo porque puedes asignar roles profesionales y ahí los estudiantes recrean la profesión (EDTC_7).

Y en la categoría de estrategias de formación algunos docentes, principalmente uno de ellos enfatiza el tema de la comunicación, entre docente y estudiante, pero sobretodo la que le toca realizar al docente como formador de nuevas y diferentes generaciones. Una comunicación más cercana al contexto y experiencia de los estudiantes, que les permita acercarse más o los convoque más. Así también como el uso del lenguaje corporal y el humor.

La comunicación con el estudiante en mi caso ha cambiado mucho, yo priorizo mucho respeto y me pueden decir lo que quieran pero con respeto”. Sí me costó acostumbrar a los estudiantes y poco a poco entonces ya cree una cultura, una confianza distinta para que se acerquen a mí de una manera más accesible y para muchos profesores eso fue como que eso es faltar al respeto al docente, pero nunca he tenido problemas nunca me han faltado el respeto el nivel de comunicación es excelente (EDTC_4).

Y en el tema de comunicaciones esa retroalimentación de confianza, yo utilizo una jerga muy de ellos, para explicar muchos conceptos en la clase que no sea un lenguaje muy lejano trato de meterme con los intereses de ellos, dejé un poco el tecnicismo, incluso a veces doy los conceptos con palabras hay en la profesión en inglés, porque también hay que pensar en la internacionalización que ellos van a tener ¿no? (EDTC_4).

Aterrizan un rol con el caso real pero otra vez creo que eso es realmente el lenguaje, crea el lenguaje corporal, los gestos, el tono de voz que utilizas y ellos se dan la cuenta al tiro. He cambiado la comunicación a partir de lenguaje y creo que es importante (EDTC_4).

Y ellos aprenden a manera de chiste ¿no? y así hacen sentido. Cuando les cuentas un ejemplo en la vida, de la vida real, en un lenguaje normal con la forma en que ellos hablan y eso les hace sentido, cuando les explicas así puedes contar tus experiencias en diferentes espacios laborales en un lenguaje descontraído, en la jerga que ellos manejan, ellos hacían mucho sentido y ahí lograban aplicar el concepto en un caso real (EDTC_4).

Algo que los docentes de tiempo completo de mi carrera se han dado cuenta de eso y ellos han empezado a cambiar y eso a mí me alegra mucho. Hasta los otros docentes se hicieron más joviales, más chistosos, docentes que eran súper serios empezaron a reír en el curso, a hacer una bromita (EDTC_4). *Transición de la secundaria a la Universidad – FDTSU*

Hay que motivarlos, a través de lo que uno les dice, cómo les dices, con que los convocas o interesas en el tema. Creo que ya no va el docente serio, magistral y distante. Con ese docente ya ni los ejemplos pueden recrearse (EDTC_7).

La tercera conclusión que se deriva de las categorías generadas en la entrevista a docentes a tiempo completo es la evaluación de las competencias, y en este tema emergen categorías como las características o lógicas que se siguen en la evaluación, las estrategias y modalidades que se aplican, así como las dificultades.

Respecto a las características y lógicas de la evaluación, se encuentra que la realizan evaluación formativa, que tiene mucho énfasis en la retroalimentación continua, que se centran en los saberes y que en ella también consideran a las evaluación actitudinal, en ella incluyen la evaluación de la disciplina. Algunos docentes trabajan esta evaluación de competencias con recuperatorios. Y otros mencionan que la evaluación está basada en el proceso, que se enfatiza más el razonamiento y algunos con menos estudiantes la hacen personalizada.

Dentro de la primera evaluación que hacemos al modelo, no me interesa mucho el resultado ya y discuto mucho con los de ingeniería porque para ellos, ingenieros, es bien importante el valor final, el resultado, si no llego al valor final no sirve de nada todo lo que desarrollo, voy realizando una evaluación formativa (EDTC_5).

Bueno la evaluación va sucediendo de manera periódica y sin nota. Los chicos cuando vamos justamente resolviendo los casos, plantearles que quizás no están entendiendo adecuadamente la asignatura o que les hace falta revisar algunos aspectos en particular o poniéndole un poco más de empeño pidiéndoles que espese específicamente que trabajen más ahí yo no les pongo nota (EDTC_1).

Un aspecto que todos los docentes mencionaron realizar, es la retroalimentación.

Bueno también hay felicitaciones cuando han hecho un buen análisis. Así como les corrijo, lo bueno también los felicito, se valora lo bueno y entonces trabajamos con retroalimentaciones individuales y trabajamos también con reto lamenta retroalimentación global (EDTC_6).

Como los trabajos prácticos son individuales, que generalmente son, con guías de trabajo, yo les devuelvo, me gusta corregir desde la ortografía, les devuelvo en la primera hoja la nota y los comentarios y algunas veces que no tengo ningún inconveniente poner 100 y excelente con exclamación. Y cuando un trabajo es deficiente más bien les digo este trabajo es muy pobre, tengan cuidado en esto, mejore esto, usted puede, siga adelante. También le doy motivación (EDTC_3).

Cuando se trata de trabajos los discutimos en aula. Entonces ellos tienen una retroalimentación sobre cuáles deberían ser las propuestas. En la medida que ese trabajo ha servido de base para construir la clase. Entonces no es un trabajo aislado porque todo trabajo que se piden tiene una razón de ser que articula el contenido (EDTC_6).

Utilizó bastante la plataforma Moodle, porque sí me permite estructurarme ahí y creo que está muy buena ¿no? hay ahí Tú sabes cómo se hace la retroalimentación verbal y escrita y trato cada vez de perfeccionar eso. Del Moodle utilizo cuestionarios, utilizo bastante de eso, también utilizó talleres, y cargo la retroalimentación general y la retroalimentación específica del por qué o cómo podría hacer él para que su modelo sea más cercano a la realidad. Si está mal de hecho nunca le digo que está mal, sino decirle cómo mejorar porque tampoco están tan nullos todos como que no puedan representar una gráfica por lo menos inicialmente (EDTC_5).

Y en el caso de las pruebas simplemente les hago anotaciones calificó obviamente cuantitativamente y les hago observaciones digamos anotadas en el papel escrito y tenemos una sesión específica donde hacemos una retroalimentación completa de lo que ha sido la prueba. Siempre hemos hecho una retroalimentación para que ellos sepan cuál ha sido la observación que y cuando vean su prueba tengan claro cuál era la respuesta correcta (EDTC_6).

La clave de mi evaluación es la constante retroalimentación que hago con los chicos y chicas, tenemos sesiones conjuntas de ver en qué estamos y cómo lo estamos haciendo, son momentos de reflexión sobre la ejecución o el logro de la meta (EDTC_8).

Y cuando mencionan qué aspectos evalúan mencionan también a los saberes actitudinales.

A ver, tenemos obviamente las evaluaciones en cuanto los resultados productos de cada trabajo por un lado pero también me gusta mucho evaluarles y creo que este semestre es el que más se ha aumentado mi ponderación es el tema de asistencia, responsabilidad y puntualidad. Que justamente bien el saber actitudinal porque también hay que ver cómo han hecho los trabajos, con qué características, si se copiaron, si bajaron del internet, etc. (EDTC_3).

Evalúo precisión y responsabilidad, así como la ética de su trabajo. Pero es bien subjetivo, a veces no siento tener las herramientas más adecuadas, darle una nota a esto resulta difícil. Hasta ahora no lo domino (EDTC_8).

Entonces los docentes debemos tener claro que la disciplina es también es formar competencias. Yo no soy de las profesoras que votan a los alumnos de la clase, es una universidad, entonces yo busco las maneras para que ellos gestionen su comportamiento se autorregulan y qué y sino que ya no vengan. En la aula me acercó a ellos y les preguntó cuál es el problema, qué pasa y les doy las estrategias para regularse para encaminarse (EDTC_3).

También se menciona la flexibilidad de la evaluación que está relacionada con algunos recuperatorios o la tolerancia en el aprendizaje y su proceso.

Si trabajo con recuperatorios cuando los chicos no han podido trabajar algo bien o no han podido presentar un producto bien, un desempeño bien, entonces hago un recuperatorio, el recu dicen (EDTC_4).

Por lo menos en este aspecto me gusta bastante estoy teniendo buenos resultados. Ellos saben que yo soy exigente, pero dentro de esta exigencia o rigidez también tengo tolerancia y flexibilidad con los trabajos (EDTC_3).

De esta manera, la evaluación tiene las características de estar basada en el proceso, en el razonamiento, más que en el resultado. Y la aplicación en algunos casos de una evaluación personalizada.

Bueno para mí un tema clave es que la evaluación tiene que ser clara desde el día 1. Si no, hay tropiezos en el camino. No soy de las que en el camino les cambio la evaluación, entonces trato de que todo el sistema funcione de modo que los chicos tengan claro donde se están moviendo. Por eso para mí explicarles mi programa es importante, yo les digo: “es mi contrato ustedes me cobran, yo les cobro, pero tenemos aquí claro cómo vamos a trabajar” (EDTC_6).

Y muchos los docentes no trabajan así, que modelen y sepan abstraer las variables que todas estas variables puedan trabajar con las críticas y me primeras revisiones. Así que ellos, los estudiantes representen una realidad en base un modelo ya está. Entonces yo no me fijo mucho en el valor entonces sólo me fijo en el razonamiento en el método empleado y en las conclusiones que obtiene su modelo en el mundo (EDTC_5).

Ahora en mis siguientes materias trabajó con una lógica diferente súper personalizada. Entonces los chicos hacen prácticas exámenes en computadora a veces en simultáneo, vale decir que tenemos una hora donde la biblioteca me presta su cuarto piso y ahí dan los chicos el examen. Yo les devuelvo el

examen con comentarios individuales súper exhaustivos. Más o menos para que tengas una idea tengo unos 20 comentarios por examen (EDTC_6).

Yo no te diría que hago una evaluación personalizada, porque tengo muchos estudiantes en la clase, tengo más de 30. Pero si atiendo a los que más necesitan apoyo. Eso si en mis horas de atención a estudiante en oficinas (EDTC_7).

Con los estudiantes de primer semestre trabajo bajo lógicas de trabajo individuales, que tienen un porcentaje, dos pruebas, y un proyecto final en grupo para alcanzar la competencia (EDTC_6).

Respecto a las estrategias y modalidades de evaluación que mencionan aplicar los docentes en este enfoque. Varios aplican productos prácticos, muchos relacionados con los proyectos, también casos de la vida real. Un aspecto que mencionan evaluar son los controles de lectura que si bien no están relacionados con las competencias a lograr, si consideran que la base es el conocimiento teórico –conceptual. Otros mencionan a las tutorías como práctica de evaluación formativa y entre las modalidades se escucha también que aplican la autoevaluación.

Yo no tomo parciales en ninguna de mis asignaturas, sino más bien productos prácticos que los chicos deben presentar, pero no hago exámenes, esos exámenes clásicos de preguntas de memoria, conceptos de memoria (EDTC_4).

Los productos del proyecto de asignatura son los que evalúo a través de rúbricas. Entonces los estudiantes van presentando los avances del proyecto poco a poco según hitos, y eso se evalúa. Y al final presentan el reporte final del proyecto más su defensa final de proyecto, e invitamos a los miembros de las instituciones u organizaciones con las que se ha realizado el proyecto para que también evalúen (EDTC_8).

Evalúo a través de defensas orales los trabajos finales de cada dimensión, entonces los chicos en grupos exponen, logros, dificultades, lecciones aprendidas y eso se evalúa (EDTC_7).

Como yo trabajo con Casos, esos casos se van evaluando, son casos de la profesión, de la vida real los que se analizan y resuelven (EDTC_1).

Y los docentes que evalúan con controles de lectura. Se tienen docentes que además de evaluar productos evalúan a través de controles de lectura.

En estrategias de evaluación, bueno yo trabajo con una parte clásica, que son controles de lectura y lo hago justamente por esta experiencia de que los chicos no leen, entonces a veces yo sé que no es suficiente motivación porque no lo encuentran la motivación en la aburrida lectura o que la encuentran larga. He tratado de hacer cosas pero no hay otra que tomar el control de lectura y de repente me suena muy clásico y no me gusta, pero si me preguntas mis resultados, es algo que se necesita (EDTC_4).

Por nota si leen los chicos y la clase es distinta, entonces te dicen en la clase yo leído esto o éste concepto y eso ya permite al docente poder trabajar sobre eso. Entonces la clase la hacen ellos porque lo lavan planteando en función a lo que leen y hay clases en las que preguntan y preguntan porque es una reflexión constante, una interacción entre todos y a veces no he llegado a mostrar mi diapositiva, no he tocado La pizarra, porque eso me ha permitido trabajar la lectura, entonces los controles de lectura son para mí importantes (EDTC_4).

Además también son importantes las lecturas, y yo cada semana tomo un control de lectura y eso va a la nota de Lecturas que tiene una ponderación importante (EDTC_7).

Si en la carrera tienen que saber y mucho a partir de la lectura, tienen que aprender a leer y analizar la información y les califico por los controles de lectura (EDTC_6).

Y entre otras estrategias están las Tutorías y el ejercicio de la autoevaluación.

En el caso de metodología y de los talleres sí trabajo con ellos de manera personal, eso es me reúno con ellos y establezca un diálogo una tutoría,” por qué has planteado esto, qué querías decir aquí, etc. Entonces materias que son estrictamente metodológicas vale decir metodología y los talleres necesito esa interacción personal y en especial en el final. Puedo hacer eso porque el por el número de estudiantes que tengo lo permite, no sé si con 50 realmente tenga condiciones (EDTC_6).

Eso también estoy haciendo desde hace un año, todos los trabajos que entregan con porcentaje de participación y ellos se califica cuánto han hecho. Yo les pido que sean honestos, que ellos hagan su propia evaluación (EDTC_3).

También se mencionaron dificultades de la evaluación de competencias entre ellas si sitúa a la formación docente en ellos, que la evaluación es un aspecto de la pedagogía más complejo y se menciona bastante la limitación de la cultura de la evaluación con la que llegan los estudiantes a la universidad y los mismos docentes (algunos) la refuerzan.

Ustedes nos han dado muchos cursos sobre evaluación, qué es, en qué consiste, cuál es su fin, su utilidad, estrategias de evaluación e instrumentos de evaluación, todo en el enfoque de formación basado en competencias. Y siempre nos vamos con nuevas ideas, nuevas formas de aplicar, pero resulta difícil cuando la concepción misma no se ha registrado en nuestras mentes y acciones, y tendemos a volver a lo mismo (EDTC_8).

Bueno la evaluación es un tema que no es fácil, porque en efecto el proyecto si se puede evaluar en el producto final del semestre, sí se puede evaluar en términos de que si cumple o no los requisitos formales de un proyecto de la profesión, si se puede evaluar la creatividad que le ponen al proyecto porque es obvio que hay grupos porque los grupos serán automáticamente según sus desempeños y estos son muy diversos (EDTC_2).

Una parte que no manejó bien y lo confieso es la autoevaluación de los estudiantes (EDTC_7).

Soy consciente que la evaluación falla y es porque caemos en la evaluación que los estudiantes piden o exigen porque la viven en otras asignaturas. Como se diría el pagar con nota por todo lo que se hace, si no, no se hace y el aumentar puntos por aspectos no relacionados a las competencias (EDTC_6).

Ahora respecto de la calificación pero como todo está orientado a ser avances parciales que se van articulando en función a un producto final yo lo que hago no es calificar al estilo de primer parcial, segundo parcial, tercer parcial. Y cada vez nos reclaman de que no cargamos notas de avance. Y los parciales se dividen en casillas de: mapas conceptuales, controles de lectura, trabajos para la casa (EDTC_2).

Tengo algunas confusiones en la evaluación, debo admitir. Antes tenía muchas actividades de evaluación, muchas tareas pero los chicos empezaban a confundir con la sumatoria de las notas el cálculo del 100% se les hacía muy difícil con la lógica de la universidad, entonces no tenían una absoluta certeza y claridad de cómo funcionaba ¿no?. Entonces empecé a delimitar estos estándares

y estos criterios. Entonces tengo una prueba escrita que también plantea casos con respuestas típicamente cerradas para que los chicos puedan seleccionarlas (EDTC_1).

Me cuesta aún entender cómo evaluar los saberes actitudinales (EDTC_5).

Y respecto a la cultura con la que llegan los estudiantes respecto a la evaluación se mencionan bastantes aspectos para tomar en cuenta, y la han mencionado varios docentes y varias veces.

En general con los de primer semestre tienden a tener interrogantes, que como te decía que como vienen del sistema escolar están muy preocupados de la calificación: "póngame un poquito más", "súbame los puntitos". Y después de la retroalimentación te das cuenta que queda clara la respuesta y tienes un número reducido de los que te vienen a preguntar (EDTC_6).

Los chicos que siempre están pidiendo una nota extra un regalo de nota presentando un otro trabajo una otra actividad y aunque uno les dice al principio que por favor no pidan nota extra, aún los chicos lo hacen ¿no? (EDTC_1).

El problema es la forma en la que llegan del colegio los chicos con toda una cultura de evaluación, que las tareas valen nota, no importa si aprendiste o no, hiciste la tarea, eso debe valer nota. Entonces te pregunta, y es investigación ¿cuánto vale?, ¿y si hago esto otro, cuánto me pone? U otras manifestaciones como ¿no vine la clase anterior que dice que usted evaluó, entonces qué se lo puedo hacer para compensar? (EDTC_8).

Si los docentes de otras asignaturas se enganchan en la evaluación de asistencia, participación, disciplina, respuestas correctas en clase, etc. Entonces los que sí estamos trabajando en competencias nos vemos en figurillas, ellos se confunden y creen que esa es la evaluación (EDTC_7).

Otra conclusión que se deriva tiene relación con las tecnologías para formar competencias, esta temática que se abordó a través de una pregunta en la entrevista los docentes han manifestado varios momentos y formas en las que se las utiliza. Y por ello se derivan dos sub-categorías las tecnologías utilizadas para la enseñanza y las tecnologías utilizadas para el desarrollo de competencias profesionales.

Los docentes identifican las acciones que hacen en el aula para la enseñanza de las competencias y que además les enseñan estas tecnologías. Desde tecnologías para el aprendizaje activo y participativo como el manejo de redes y repositorios en la nube.

Para la enseñanza he utilizado mucho herramientas para evaluación formativa, como el socrative, kahoot, plickers y eso les hace tener un momento de distensión en el aula o tensión en el aula depende como se mire. Y me fijo en la aula cuando queremos jugar entonces trabajamos así (EDTC_4).

Trabajo con bibliotecas digitales, yo creo que los chicos efectivamente más o menos manejan el tema de sus redes sociales imitan, la realidad es que ellos puedan tener la información a su disposición en cualquier momento para poderla utilizar para poderla leer al alcance de su celular o al alcance de su computadora y si quieren pueden imprimirlo y al final del día también tienen en la biblioteca pero no

van allá. Entonces yo digitalizo los libros y yo los subo a la plataforma. Ahí generó varias carpetas donde voy dividiendo externas a la asignatura, de apoyo, los textos importantes, las leyes, que hay que trabajar en algunos casos también están los casos que hay que ir resolviendo están las presentaciones y las filmas de cursos (EDTC_1).

Yo hago escanear todas las lecturas y elaboro todo una carpeta con los temas de interés para los chicos pero además yo hago grupos cerrados en Facebook los estudiantes no son mis amigos en Facebook pero sí tengo un grupo cerrado que solamente está activo mientras dura el semestre (EDTC_2).

En cuanto a las tics a nivel de plataformas manejo con ellos la comunicación con grupos de Whatsapp (EDTC_4).

Algunas tecnologías, por ejemplo actividades que podrían resolverse con el Data show y yo solamente ir guiando a los estudiantes en el procedimiento y aplicación de la tecnología y no tener sitio por sitio, sino desde laboratorio yo ya manejo esto mejor y esto lo hace bastante útil. Quisiera tener más laboratorios pero lo que hacemos está bien y es bastante útil (EDTC_5).

Porque yo tengo como norma que el celular está prohibido, en cuanto entran al aula tienen que guardar, si tienen llamadas urgentes se levantan y se van. Pero sí en la asignatura yo trabajo algunos conceptos como acciones, la bolsa, y les digo entren página y me digan cuánto está la acción de Google, la acción de Toyota, de Apple (EDTC_4).

Sobre las tecnologías relacionadas con la profesión, competencias tecnológicas se mencionan menos, desde ejemplos relacionados a la profesión como paquetes y software para el ejercicio de la profesión.

Les pongo situaciones ejemplo en las que van a utilizar las tics y cuáles son los momentos en que van a utilizar o les digo que bajen una aplicación gratuita para hacer simulaciones para ver cómo sería en la situación boliviana. Hacen análisis, y hacen proyecciones, entonces a los Smart phones los utilizo como una herramienta para trabajar, uso varias aplicaciones de la profesión (EDTC_4).

Entonces sí creo que haya formas de vincular lo tecnológico. Pero en la realidad misma, la parte más central de esta profesión, no es que necesites algo, como algo imperativo. No es que si no llevas eso te retrasas, pero si hay el hecho de que puedes involucrar con aspectos tecnológicos definitivamente sí, porque el día de mañana lo vas a necesitar hacer. Pero dentro de la formación creo que no es algo necesario, pero sí existe, mentiría si te digo que no se necesita (EDTC_6).

Los proyectos que se realizan en mi asignatura, están vinculados al tipo de funciones y proyectos que hace el profesional en el cotidiano. Y por supuesto para plantear, los proyectos, proyectarlos, analizarlos y evaluarlos, deben los estudiantes usar los softwares pertinentes para ello. Eso también les enseño y lo aprenden (EDTC_7).

Otra conclusión se trata de la vinculación con el espacio profesional. La temática referida a cómo en la formación de las competencias se hace el vínculo importante y necesario con la realidad, con el espacio profesional con el mismo ejercicio profesional. Derivó en dos categorías el mismo contexto real como espacio de aprendizaje y lo que hace para lograrlo. Y el recrear el aula a través de situaciones reales, es decir, traer la realidad al aula.

Respecto a la formación en el contexto real donde se desarrolla o desenvuelve la profesión los docentes describen situaciones de acercamiento, situaciones de servicio en instituciones, empresas, organizaciones o sectores de la población. El trabajo con la vida práctica como menciona uno de ellos y la formación del emprendimiento, con empresas pequeñas pero reales.

Trabajamos los proyectos en instituciones o empresas reales con las que la carrera tiene convenio (EDTC_8).

Yo quiero que ellos hagan y vean como es, claro yo he trabajado en el ámbito organizacional entonces les ejemplificó y les muestro el contexto real, pero los mandó a diferentes espacios. Y también les doy estrategias para conseguir la información cómo tendrían que ir, qué tendrían que decir, entonces les digo qué podemos hacer, entonces les digo “sean estratégicos piensen” (EDTC_3).

Y hay otro tema social, por otro lado, que también hago, y que por el contexto de la universidad, Universidad Católica y es el contexto de servicio. Por ejemplo este semestre he entrado el tema de la transversalidad pastoral, entonces por ejemplo ellos van con las vendedoras de las de los kioscos de la calle 2 y con ellas, con su caseras, le arman estados financieros, de resultados que ellas les den. Y luego analizamos resultados de empresas más grandes, Bancos, por ejemplo (EDTC_4).

Y también yo hago el servicio social trato de que la materia fuera del aprendizaje significativo y de la evaluación se vuelven un servicio, un servicio de hacer algo por trabajar ideas creativas. Por ejemplo, para recaudar ropa, para ayudar a los damnificados. Y nos organizamos en base a los conceptos que hemos aprendido también y eso les hace sentido. Porque algo que me he dado cuenta es que los chicos ahora les encanta hacer y disfrutan de organizarse y movilizarse, disfrutan de eso y entonces disfrutan más haciendo eso en la asignatura, entonces ellos están armando, están haciendo proyectos, están practicando y aplicando (EDTC_4).

En la vinculación además de enviarlos a diferentes empresas para que conozcan también hago que conozcan el contexto de nuestro país, de sus normas, pero también de la profesión y otro elemento es trabajar en esto de emprendimiento ¿no?, cómo se crea una empresa y el que es emprendedor también tiene que aprender a no tener miedo a romper los miedos, a ser arriesgados (EDTC_3).

No sólo laboral sino también a nivel social trabajo, he estado dando mucho tema de emprendimiento, les he estado demostrado situaciones reales de chicos que son empresarios. Esto del emprendimiento, por lo tanto es algo que he tratado de hacer mucho (EDTC_4).

Constantemente lo llevas entonces a la vida práctica a la vida laboral a la vinculación con el entorno en el que van a desarrollar su profesión (EDTC_7).

Y las situaciones de traer la realidad en aula, a través de invitados expertos que les demuestran a los estudiantes diferentes aspectos, los ejemplos traídos del contexto profesional al aula, los casos de empresas, grupos o personas reales, y el trabajo con proyección a lo que se encontrarán cuando hagan las prácticas pre profesionales o sean profesionales.

Otra cosa que también hago mucho es la visita, invitación a profesionales, expertos o titulados que hayan salido de la carrera y tengan una empresa. Que les comenten como ellos han visto el medio y

cómo se han desarrollado se desarrollan en el ámbito laboral. Entonces los estudiantes les hacen preguntas de si ha sido difícil, cómo lo han hecho si les ha costado, la dificultades que han tenido. Entonces un poquito los vínculos con los futuros colegas en ese ámbito, y eso es muy interesante (EDTC_3).

Sí claro me interesa mucho que hagan eso en clases, poner ejemplos, aplicaciones, casos mostrarles la relación con la vida real (EDTC_4).

Trabajo con un ejemplo de empresa que ellos conozcan muy bien, y sobre eso analizamos y ejemplificamos el caso de esa empresa (EDTC_2).

Mis clases son resolución de casos que la aplicación de la teoría a temas más abstractos. En algunos escenarios utilizó contratos originales por ejemplo, que existen en la vida real no donde yo he participado como apoderado o con participación de las partes y ellos tienen que obtener información para poder resolver el caso, por ejemplo de folios reales de casas (EDTC_1).

Tenemos en esto, primero a una situación actual y a una situación prospectiva. Una situación prospectiva, siempre planteo un ensayo. Me gustaría que ellos investiguen sobre una situación que sea complementaria, las cosas que hemos hecho: ponte si nosotros hemos llevado impuestos y que alguien dice: “qué bueno y bonito lo de impuestos que hemos llevado pero me gustaría saber por qué se queja tanto la gente de impuestos”, entonces les animo a escribir un ensayo sobre eso: cuéntame tú cómo está considerada Bolivia en cuanto a los sistemas de impuestos, qué tienes valuable, qué no es valuable, es cara Bolivia o no. Entonces ellos investigan un tema adicional (EDTC_5).

En cuanto a actual y lo real, tienen un trabajo final no me interesa mucho que sea complejo sino que sea real, entonces por decirte alguna estudiante me dice mi papá tiene un camión porque nosotros venimos de Oruro y mi papá tiene un camión distribuidor y eso casa como trabajo final sí Completamente de acuerdo le digo yo y que vaya. Otro viene quisiera saber si mis sueños son reales en cuanto a los grados académicos que quiero tener y si van a ser rentables en el tiempo. Eso es lo que quiere evaluar y si es muy real lo que él quiere ver, es una situación en la que se puede trabajar con mucha aplicabilidad (EDTC_5).

También se conforma en otra conclusión cuando los docentes a tiempo completo describen la percepción sobre la formación docente. Ante la temática de cómo perciben la formación docente recibida en la Universidad para poder afrontar esta demanda y cambio institucional de la formación basada en competencias, los docentes a tiempo completo entrevistados, generan dos categorías una que es la percepción de apoyo y suficiencia en la formación recibida y la segunda categoría es la debilidad institucional percibida en esta formación.

La percepción de apoyo y suficiencia en la formación docente se expresa porque perciben que existe el apoyo institucional y la capacitación. Que es pertinente y suficiente. Por otro lado que no todos los docentes hacen esta formación y esto genera confusiones en los estudiantes y comparaciones con las asignaturas que incluso inciden en la evaluación docente.

Mencionan que tampoco existen incentivos al docente que lo hace, que trabaja en la formación de competencias, ni incentivos por asistir a las capacitaciones. Y finalmente que la institución presenta esto como una obligación y no interactúa o escucha a los docentes para tomar mejores decisiones o más consensuadas.

Las manifestaciones que perciben el apoyo institucional y la suficiencia se apoyan en esto:

Son muy interesantes las discusiones de casos que realizan ustedes y a veces no me doy mucho tiempo para estar o a veces cuando leo lo que ustedes publican. Creo que la universidad está muy avanzada porque tiene un apoyo real y hasta da pena no poder estar en todo, hacer uso de todas esas herramientas, mensajes, casos, prácticas que ustedes plantean es invaluable (EDTC_5).

Pero si la universidad me da los diferentes espacios de capacitación para que yo progrese... sí me los da, sí me dan la interacción suficiente con otros espacios, personas como para que yo pueda replicar experiencias, sí las hay. El problema está el tiempo en la universidad (EDTC_5).

Son varios los esfuerzos que ha realizado la universidad para nuestra formación. Y quien los ha sabido aprovechar sabe qué tiene que hacer y cómo hacerlo (EDTC_7).

Y sí creo que si bien la institución nos ha ido ofreciendo ciertas cosas como cursos, espacios de formación suficientes (EDTC_6).

Y sobre las debilidades institucionales al respecto.

Sin embargo, no sé si son suficientes la verdad. No sé si hay los incentivos suficientes. Por ejemplo, a mí me gustaría como profesora que me escuchen y yo no siento que hay en espacios donde nos escuchen. Pero yo no me acuerdo que me hayan convocado jamás a una reunión que no tenga algo de obligatoriedad no que me digan queremos saber que piensan. Todo viene de arriba muy vertical (EDTC_6).

Una de las limitaciones en mi área es que tenemos dificultades con algunos recursos, por ejemplo con los casos. Sería bueno que el docente pueda apoyarse en casos, no solamente internacionales sino también nacionales (EDTC_4).

Y creo que en el tema de educación deberíamos involucrar a todos los actores y yo nunca me he sentido partícipe de esto. Que realmente me pregunten qué siento del modelo de competencias (EDTC_6).

El problema es que como todo en la universidad, todo se ha vuelto algo de obligación. No es como una oportunidad de mejorar algo, sino como una obligación: que tienen que pasar los cursos, tiene que hacer esto mínimamente por eso, tienen que hacer esto por esto. Entonces no sé si la manera de estimular es la más adecuada porque lo ves como un tema de obligatoriedad (EDTC_7).

Considero que la Universidad sí da los recursos a los docentes, pero qué tal vez todos los recursos no sólo los pedagógicos se alinean este objetivo, por ejemplo, los objetivos, los recursos de infraestructura. Yo sé que por cuestiones económicas, de plata, estos interrumpen mucho a la infraestructura y a los recursos materiales (EDTC_5).

La última categoría que permite realizar una conclusión sobre la percepción de los docentes a tiempo completo son las debilidades del enfoque de formación basado en competencias.

Los docentes situaron dos tipos de debilidades o limitaciones ligados no tanto al enfoque como a la implementación del enfoque en la universidad y en el ámbito en el que realiza su acción formativa (comunidad y población a la que atiende). Estas limitaciones se pueden generar en dos categorías, la relacionada a las limitaciones de los mismos docentes y las limitaciones que provienen de los estudiantes.

Respecto a las limitaciones desde los docentes se mencionan que pese a la obligatoriedad no todos los docentes la aplican, no todos los docentes comprenden en sí a qué se refiere la formación basada en competencias, hay una debilidad en la concepción misma y también menciona que se requiere tiempo de preparación, revisión y aplicación para poder evidenciar el logro de las competencias en los estudiantes y por lo tanto un semestre se hace insuficiente.

Un experto que llegó a la Universidad, contrario a las competencias, hizo una crítica muy feroz al enfoque y modelo basado en competencias. Porque él decía hemos sacado a la escolástica de la formación de la universidad. Porque el que sale de esta formación, no es capaz de reflexionar sobre lo que hace y ahí encuentro yo las limitaciones del enfoque basado en competencias y por eso también hago énfasis en lecturas que acompañan a los contenidos prácticos.

Todavía hay docentes que se resisten mucho a lo de competencias. Que es más que todavía siguen con la discusión de que el aprendizaje basado en competencias no es bueno, pero son los que tienen mucha trayectoria en educación por objetivos. Pienso que debería hacer un cambio gradual e ir articulando todas las cosas por lo menos pienso que una asignatura para trasladarse completamente en una asignatura en base a competencias tarda más o menos unos dos a tres semestres. El docente va adaptando sus recursos y uno se da cuenta que ya está por competencias (EDTC_5).

Una dificultad son los docentes que no han asumido bien el enfoque de competencias, o no trabajan bien algunos aprendizajes, porque son más clásicos, y cuando yo los recibo me toca hacer la materia anterior más. Yo veo que llegan a la materia y los chicos no tienen idea del anterior y no puede ser que yo tenga que repasar todo, porque con el repaso y pierdo semanas repasando y nivelar los a los chicos porque si no, no puedo arrancar, entonces mi cronograma se altera, entonces es difícil (EDTC_4).

No todos los docentes se preocupan por cumplir la competencia de la asignatura. Sí, me ha pasado en varios semestres y en varias materias entonces, ahí algo está mal porque si la competencia decía eso y no se ha cumplido. Y voy a hacer un juicio pero nuestro pull de profesores piensa que la competencia es una declaración poética, un verso en algunos casos y no se preocupen en cumplirla y siguen haciendo su clase como siempre lo han hecho y no se identifican con la competencia y lo que tienen que hacer (EDTC_4).

Y claro también como dificultad, muchas veces cuando yo trabajo con los chicos siempre busco un tiempo extra, porque creo que si bien tu clase puede seguir reflexionando, conversando, como tiempo completo puedes seguir abordando temas con los chicos: te buscan en tu oficina o te acompañan a tu oficina, en cambio, con los docentes a tiempo horario se quedan en la puerta los docentes y luego ya no los pueden buscar (EDTC_4).

Respecto a las limitaciones del enfoque con la población que atendemos en la universidad, respecto a los estudiantes y sus aprendizajes previos, sus competencias previas, se mencionan también debilidades. Relacionadas con su cultura de evaluación y aprendizaje, su interés, su lectura y su autonomía. Son bastantes las aseveraciones.

Una preocupación que tengo que no todos los chicos y chicas que están en la asignatura tienen el verdadero interés en la misma, eso está bien, y se entiende, no le ponen las mismas ganas, entonces ahí a veces yo me siento un rato impotente porque ahí van las estrategias que yo me preguntó y digo cómo involucro a este personaje que no le interesa la materia (EDTC_2).

Considero que uno de los desafíos de la universidad es el reclutamiento de buenos estudiantes, a veces sí tenemos grandes y buenos estudiantes, pero no es normal, no es lo estándar y esto aburre a los profesores. Pero eso también aburre a los chicos entonces uno les da muchas facilidades, facultades, pero el tema es que no siempre hay esa respuesta (EDTC_1).

Y los alumnos están cambiando, acostumbrados a no leer o solo cosas cortas y si no se quejan. Creo que a los estudiantes la tecnología los está cambiando. Es difícil romper esa estructura de 12 años, ¿Cómo peleamos contra 12 años que no les han enseñado a ser reflexivos, no les han enseñado a ser críticos? Entonces es difícil eso y para mí ese es el mayor problema (EDTC_6).

Percibo que cuesta, porque los estudiantes vienen de una formación tradicional, es decir que el docente expone, ellos leen algo en sus libros base, hacen alguna tarea y todo muy guiado. Sin creatividad, autonomía y competencias básicas de lectura y escritura. Entonces cuando quieres resolver un problema o un caso y les das material para leer y que tienen que llegar a la clase y discutir, analizar y debatir, la clase se arruina, no leyeron o lo hicieron unos pocos (EDTC_8).

Pero ahí está esta visión que no tenemos estudiantes, tenemos clientes que son exigentes me das mucho para leer no me das mucho para leer y nunca llegas a encontrar un punto de equilibrio que los estudiantes están satisfechos con lo que están recibiendo. Son también bien críticos, no son críticos y cada generación es bien desafiante también (EDTC_6).

En algunos casos por la formación que tienen los alumnos no nos permiten completar las competencias como tal. Porque por más que yo hago esa revisión preliminar de conocerlos y todo, hay estudiantes que no les gusta trabajar en grupo en equipo, no pueden (EDTC_3).

Yo considero que una de las competencias importantes es el trabajar en equipo, en grupo, tienen que saber. Y hay estudiantes no solamente es por el colegio que no vienen con esa competencia sino que hay dificultad de combinarse entre ciertas personas. No todos llegan con las mismas relaciones de los colegios entonces un problema trabajar con equipos es tratar de vincularlos (EDTC_3).

El desafío de las competencias es que se enfrenta con todo un sistema de educación escolar de 12 años que es crítico, que es lo opuesto, porque aprendes de memoria, dices lo que quiere el profesor, no fomentas la reflexión, no fomentas lo crítico, te obsesionas por la calificación. Entonces para mí el desafío realmente, que no creo que sea solamente un tema del modelo por competencias, yo creo que es un desafío de la universidad en general. Pero el problema para mí este (EDTC_6).

Voy a ser sincera, cuando yo he hecho el curso de educación superior ya estábamos con el modelo de competencias en la U. Y hay una premisa que yo creo que no se cumple y es el hecho que en el modelo de competencias tú partes de la autonomía del estudiante y nuestros estudiantes no son autónomos y ese es un desafío súper grande (EDTC_6).

Entonces si tú al alumno de por medio no le pones una calificación algo que les pueda servir desde lo ponderable, no lo hacen. Entonces esta idea de la autonomía del estudiante es bien desafiante. Al principio he querido a trabajar con esta idea de estimularlos motivarlos, pero no, la realidad es que no hay eso (EDTC_6).

Es muy complicado que a un estudiante tú logres hacerle entender que no se trata de aprobar que se trata de aprender. Eso es para mí el desafío más grande. Y alguna vez me dicen: “me has reprobado” ¡momento!, no es que yo repruebo, el que reprueba es uno. O sea yo le estoy dando todas las oportunidades, todas las condiciones. Entonces tienen esta obsesión para mí, de la calificación, la memoria y lo que el profesor quiere que uno responda y se olvidan de lo que significa ir a la universidad a aprender, aprovecharé la lectura que me está dando (EDTC_6).

Una síntesis cuantitativa de la saturación de datos con estas entrevistas se puede observar en la siguiente tabla. De 546 unidades de significado, 97 códigos, 22 sub-categorías y 7 categorías, la distribución se representa en porcentajes.

Tabla 112

Distribución porcentual categorías y sub-categorías de las entrevistas a docentes a tiempo completo

Categoría	% Cate	Sub-categoría	% Sub
Planificación de las competencias en la asignatura	20,88	Significado de las competencias	0,92
		Tipo de asignaturas	2,01
		Derivación deductiva	9,16
		Exploración del perfil, estructura curricular y asignaturas complementarias	2,56
		Centro los estudiantes y logros	3,66
		Saberes conceptuales y actitudinales	1,65
		Primeras acciones en aula	0,92
Estrategias para la enseñanza de competencias	17,77	Fines de las estrategias	2,75
		Estrategias más utilizadas	11,72
		Características en las estrategias	2,75
		Comunicación	0,55
Evaluación de competencias	24,73	Características y lógicas de Evaluación	9,34
		Estrategias y modalidades de evaluación	6,04
		Dificultades en la evaluación	9,34
Tecnologías para formar competencias	7,33	Para la enseñanza	5,49
		Para el desarrollo de competencias profesionales	1,83
Vinculación con el	9,34	Empresas e instituciones	5,31

espacio profesional		Realidad en el aula	4,03
Formación docente	6,59	Percepción de apoyo y suficiencia	2,75
		Debilidades institucionales con los docentes	3,85
Debilidades de la formación basada en competencias	13,37	Limitaciones de la formación desde los docentes	6,23
		Limitaciones de la formación desde los estudiantes	7,14

12.2.3. Resultados de las entrevistas a Docentes a tiempo horario

Los docentes a tiempo horario de carrera fueron ocho entrevistados. Los docentes con vinculación a tiempo horario son aquellos que solo desarrollan una o dos asignaturas en la universidad porque están trabajando en sus áreas profesionales. Se los entrevistó porque se consideró que ellos tienen una percepción diferente de la universidad al tener un vínculo parcial y diferente a los que están permanentemente en la institución. A estos docentes se les aplicó una entrevista semiestructurada.

Los principales resultados que se obtienen de las entrevistas a los docentes con vinculación horaria se pueden organizar en 7 grandes apartados que coinciden con las categorías revisadas y analizadas. Las categorías generadas con estos docentes son las mismas que se aplicó a los docentes a tiempo completo: Planificación de sus asignaturas, didáctica que utilizan para formar competencias, evaluación practicada, tecnologías para la enseñanza y formación de competencias tecnológicas profesionales, vinculación con el espacio profesional, dificultades encontradas en la formación de competencias y recomendaciones para la formación docente de acuerdo a necesidades percibidas. (Ver Tabla 113).

Tabla 113

Código, sub-categorías y categorías de la entrevista a docentes a tiempo horario de la fase diagnóstica

Código	Sub-categoría	Categorías
Ir al contexto	Revisión del contexto	Planificación
Vinculo profesional actualiza		
Competencias al contexto real o futuro		
Contexto y realidad		
Contextualizar competencias con		

graduados		
Contextualizar competencias con empleadores		
En base al producto final.		
Primero la competencia y derivó.		
Derivación de competencias.		
Desde la experiencia profesional.	Derivación	
Identificar competencias de cambio.		
Saberes actitudinales.		
Matriz base de análisis para derivar.		
Progresiva, y evaluación formativa		
Antes muy teórica		
Ajustar competencias a didáctica	Identificar estrategias de formación y evaluación	
Progresivo para llegar a las competencias		
Experiencias reales		
Práctica profesional		
Búsqueda de práctica profesional		
Escuchar a los estudiantes	Conocer a los estudiantes	
Conocer a los estudiantes.		
Evaluación diagnóstica		
Primera clase	Primer día de clases	
Resistencias al cambio de docentes.		
Docentes nuevos requieren mayor inducción	Docentes nuevos	
Tiempo completo vs tiempo horario		
Análisis y reflexión		
Reflexión como docentes		
Esencial vs secundario		
Espacios de reflexión entre docentes		
Esenciales vs secundarias asignaturas	Reflexión para la planificación	
Matrices guía		
Análisis y reflexión		
Antes teoría ahora aplicaciones		
Entretenimiento vs clase magistral		
Enseñanza y profesión		
Proyecto		
Método de casos		
Problemas		
Matrices de análisis	Estrategias	
Casos para transferencia		
Varias estrategias o actividades		
Tutorías		
A la competencias y dimensiones		
Actividades diversas relacionadas a la competencia	Propósitos de la evaluación	Evaluación

Evaluar todo. Formativa			
Retroalimentación			
Proyectos. Perfeccionamiento.			
Proyectos. Formativos			
Varias estrategias, según necesidades	Metodologías y estrategias		
Retroalimentación y rúbricas.			
Casos			
De la teoría a los casos			
Tutorías y trabajo en equipo.			
Evaluación diagnóstica			
Autoevaluación.	Modalidades		
Autoevaluación y heteroevaluación			
Retroalimentación al final de la clase	Oportunidades de mejora		
Recuperatorios			
Plataformas para enseñar.			
Videos, noticias y formas de analizar y buscar información	Tecnologías para la enseñanza	Tecnologías	
Muchos recursos disponibles			
Tecnología de la profesión adaptada al contexto	Tecnologías como competencias profesionales		
Pocas TIC's			
Visita de expertos			
Proyectos de acercamiento a instituciones u organizaciones	Estrategias de vinculación	Vinculación con la profesión	
Pequeños productos con clientes reales			
Espacios de interés para aplicar la competencia			
Investigaciones para revista de la carrera			
Estudiantes no van a clases	Constancia de estudiantes	Dificultades en la formación de competencias	
Interés de los estudiantes			
Responsabilidad y constancia			
Cantidad e intereses de estudiantes	Cantidad de estudiantes		
Con grupos reducidos funciona			
Abstracción de estudiantes insuficiente.	Habilidades y conocimientos base o previos		
Simplificar por los estudiantes			
Dificultades con las competencias			
Comprensión lector estudiantes			
Disminuir dificultad			
Vocabulario insuficiente			
Lectura pobre			
No todos comprenden			
Tiempo insuficiente	Externas al enfoque		
Docentes nuevos			
Cambio en las competencias	Dificultades de los docentes		
Docentes a tiempo completo			

Capacitación unidades de capacitación	Fortalezas	Formación Docente
Guías y formatos		
Tutorías, los docentes como tutores		
Inducciones		
Diplomado en formación docente de la institución	Debilidades	
Espacios de reflexión		
Acompañamiento de las carreras		
Otras áreas de formación		
Docentes que no asisten a espacios de formación		
No hay incentivos por los que aplican y asisten a la formación docente		
Trabajo diferente para docentes nuevos		
Trabajar más con los estudiantes		

Una primera gran categoría y conclusión es la planificación de las asignaturas para la formación de competencias. Qué hacen y cómo lo hacen en sus asignaturas para aplicar la enseñanza de competencias, estos docentes manifestaron muchos aspectos que se derivan como categorías como: revisión del contexto, derivación de las competencias, luego identifican estrategias de enseñanza y evaluación, otros dicen que prefieren conocer a los estudiantes previamente. También comentan las prácticas que hacen el primer día de clases como parte de su planificación.

Algunos docentes comentaron sobre la planificación respecto a lo que ellos hacen respecto a los docentes nuevos así como la importancia de que en el proceso de planificación existan en la institución y en las carreras procesos de inducción con los docentes y más aún espacios de reflexión en torno a cómo derivar una adecuada planificación de la asignatura no desde la concepción del docente sino desde el perfil de salida profesional.

La planificación, respecto a una categoría que mencionaron bastante es la revisión del contexto que hacen los docentes a tiempo horario antes de diseñar la asignatura de sus asignaturas para un semestre. Trabajan en averiguar sobre el contexto, la actualidad de la disciplina y profesión, el contexto y la realidad, así como proyectar al futuro. Dos docentes mencionaron la importancia de contextualizar las competencias en función a tener contacto con graduados y con empleadores.

Las estrategias de más éxito, son volcarse a la sociedad, a la comunidad, a resolver problemas y que después se les presenten problemas y soluciones. Y eso hice primero en grupo, porque realmente las competencias tenían que ser solidarias, cooperativas pero muchas veces también lo he hecho individual porque era bien difícil identificar el desempeño, si lo hacían en grupo y ese es un desafío para mí que la planificación parta de allí. (EDTH_2).

Entonces realmente lo que yo les doy o les voy a dar si les va a servir o no, para mí es actualizar los contenidos cada semestre y en función de esos contenidos y sus competencias. Con el objetivo de que le sirven su práctica (EDTH_4).

Lo que más he trabajado es tomar en cuenta el contexto y la realidad. Entonces los problemas que les podría presentar o los desafíos siempre han estado en relación a lo que ellos han vivido y también un poco de visualización haciendo que ellos se imaginan (EDTH_2).

No podemos seguir formando gente para responder únicamente al mercado laboral actual. Entonces ahí tenemos la discrepancia con colegas que me dicen que yo les formó para un mundo jurídico que no existe si y los formó para un mundo jurídico que no existe sino al que podría ser. Y hablo explícitamente de ellos con los estudiantes. No podemos formar para la realidad si la realidad está mal debemos formar para esos cambios reformar el sistema de justicia (EDTH_3).

Y volver al ejercicio profesional mejoró mi vínculo con el medio y eso me ayudó más como docente. Sí porque otro demostrado conocimiento me ha permitido identificar áreas que no estábamos cubriendo y reforzar también algunas cuestiones que en la universidad probablemente en términos de competencia no estamos dando (EDTH_3).

Yo recomendaría tener reuniones con los estudiantes que ya han salido la carrera. Los profesionales que están en el campo de laboral y ver qué desempeño se necesita. Porque nosotros pensamos dentro la universidad estas cosas, pero a veces los estudiantes que ya salen profesionales cuando van al campo ven las necesidades de formación (EDTH_2).

Tengo la posibilidad de tener contacto con los titulados y les consulto que de lo que yo les enseñaba les fue útil, que mejorarían, qué están haciendo en el mundo laboral. Esa información es valiosa para la planificación que hago (EDTH_8).

También con las autoridades los jefes de estas personas que sí te ayudan mucho. Así como es importante conocer que espera el cliente (EDTH_2).

Para la planificación otro aspecto importante que mencionan es la derivación del perfil, el análisis de las competencias, para llegar a las subcompetencias, los saberes y con ello identificar los mejores contenidos, estrategias tanto de enseñanza como de evaluación.

En las competencias, hacen que se tenga un producto, que identifiquen cuáles son las estrategias. Ellos tienen que ir pensando y haciendo este trabajo poco a poco para que al final lo que presenten ya lo hayan armado durante todo el proceso (EDTH_2).

La competencia de la asignatura y el perfil, van de la mano, o eso entiendo yo. Y desde la competencia lo primero que me pregunto es qué tienen que lograr los estudiantes antes de llegar a esa competencia, los pasos previos (EDTH_6).

Y eso me ayuda a planificar las subcompetencias, por unidades de aprendizaje y comunicándoles explicándoles a los estudiantes si era posible o cómo lo podían hacer y que ellos también se vayan midiendo. Porque una de las dificultades del diseño es que si bien lo puedes planificar poner en papel, lo explicas después como lo evaluas. Entonces evaluamos juntos los indicadores y la competencia si la han logrado y cómo la han logrado (EDTH_2).

Yo diría que la planificación la hago como horizonte la competencia y descomponiendo y ya de todo viene en esa coherencia para responder a la competencia así se hubiera una evaluación final del estudiante externa les digo que eso es la competencia central que deben cumplir y bueno después de esta competencia viene la descomposición, qué son las dimensiones y descompongo los saberes (EDTH_1).

Yo he participado del rediseño curricular de la carrera y hemos trabajado en las competencias de las de las materias, hemos trabajado por áreas y después en las competencias y hemos entregado eso a los docentes para que ellos revisen y pongan los demás elementos saberes y contenidos, pero nosotros hemos dado la matriz y esto con el fin de que ellos no hagan lo que estaban haciendo antes sino más bien que en función a lo que ya se había trabajado ellos modifiquen actualicen sus materias (EDTH_4).

Entonces cada semestre yo actualizo contenidos en los saberes en los contenidos y en las tablitas que hay que para actualizar y trabajar la planificación de las competencias yo voy trabajando y actualizó también las subcompetencias o dimensiones (EDTH_4).

A mí me ha servido mucho planificar las asignaturas desde la experiencia profesional (EDTH_7).

Entonces lo que hicimos fue que cuando a mí me dan mi plan de asignatura y yo comienzo con lo que me dan y veo la competencia a la que yo tengo que responder entonces ahí veo que yo tengo que ordenar mis contenidos y ver en esta materia que puede entrar que puede trabajar y en las materias que yo he ido trabajando o modificando cada semestre he visto contenidos que van otros que responden otros que no van a la materia o nuevos que hay que actualizar (EDTH_4).

La consideración de competencias de cambio es un aspecto importante y novedoso que lo nombran dos docentes.

Tener ahora materias tiempo horario me ha servido para identificar muchas competencias de cambio y esa es quizás la discusión más importante que tengo de cuando era docente porque podemos hablar de competencias yo creo que algunos todavía no forman en competencias creen que forman en competencias pero no lo están haciendo y no es un tema de diseño curricular sino como llevas a la práctica.

Sin embargo, la profesión cambia y bastante, eso necesitamos saber para la formación, esta es la competencia de la asignatura pero bajo qué características se hacen, eso cambia y eso hace que la asignatura cambie (EDTH_7).

Yo les digo conmigo también respondan al ideal, a la competencia que queremos que ustedes desarrollen y generen, que tengan cambio de actitudes y cambio ético al saber práctico. Yo no voy a formar un estudiante para un sistema de legal corrupto, que yo crítico, va en contra del sistema de valores. Entonces, no les puedo enseñar a ser profesionales destacados con técnicas de adaptación a la corrupción, a raíz del sufrimiento de la gente (EDTH_3).

Y desde esta planificación inicial continúa la planificación de estrategias de enseñanza y evaluación. Docentes que muestran su paso desde ser docentes teóricos a ajustar la didáctica para las competencias, y la evaluación correspondiente. Y según mencionan lo hacen progresivamente, a través de experiencias reales y buscando también la práctica profesional.

Al principio cuando empezamos con el enfoque de competencias, yo antes trabajaba totalmente en teoría. Y lo primero que aprendí son los elementos de una competencia el saber ser conocer y ser y el cómo hacer. Y he empezado a planificar desde un punto de vista más teórico, porque era más fácil. Pero a medida que fueron pasando los años, he visto que la teoría sí te ayuda pero lo que más te ayuda es escuchar a los estudiantes porque con ellos que estás trabajando (EDTH_2).

Antes como te decía yo estaba muy preocupada por la teoría ahora ya no trabajo tanto el contenido teórico y ya le busqué una aplicación entonces he trabajado con resolución de casos, resultados clínicos pedagógicos de aprendizaje (EDTH_4).

Eso me permite ir ajustando la competencia y el plan porque exámenes escritos hace mucho tiempo ya no los estoy usando pero sí proyectos y otros elementos en los que ya no están las preguntas para contestar pero si me ayudado mucho a diagnosticar cuáles son las necesidades de los estudiantes (EDTH_2).

Hacemos un trabajo que se hace desde el principio hasta el final, pero lo van haciendo por partes. Ellos saben cuál es el producto final y que lo van a terminar presentando al final pero si lo van haciendo de a poco por partes. Ahí están los proyectos, las comparaciones, las similitudes para cada uno de los elementos y después al final se van a dar cuenta que lo han trabajado y lo que han ido logrando poco a poco (EDTH_7).

Antes yo lo hacía bien teórico porque yo decía tiene que responder a la competencia ahora mi fin objetivo es que los chicos puedan lograr algo en su práctica profesional realmente de que les va a servir lo que yo estoy trabajando ¿no? (EDTH_4).

Por eso es que el diseño curricular por competencias me facilita este trabajo, antes eran los contenidos, cuánto más saben, cuánto pueden hacer, pero éste no éste es un proceso de a poquito para que puedan llegar a las competencias (EDTH_2).

También algunos docentes mencionaron que ellos para la planificación buscan conocer a sus estudiantes, escucharlos y conocer sus necesidades e intereses.

Ahora necesitas conocer mucho a los estudiantes, por qué escogieron la carrera, cuáles son sus áreas de interés, sus intereses en general y eso yo hago en las primeras semanas para poder enfocar algunos contenidos y estrategias (EDTH_6).

Pero lo que más resultado me ha dado es conocer a mis estudiantes y adaptar la currícula y las estrategias a ellos (EDTH_3).

Escuchar cuáles son los elementos que necesitan y qué les ha faltado, qué aspectos que no han podido desempeñarse o que les ha dado susto o que directamente no han podido resolver. Y eso me ha ayudado a diseñar un plan de trabajo en competencias (EDTH_2).

Por eso el primer día de clases para otros docentes resulta importante porque a través de una evaluación diagnóstica, sugerida por la institución, ellos pueden identificar elementos que los ayudan a la planificación de las asignaturas.

El primer día de clases les presento la estructura de lo que va a ser la materia y les doy la palabra para ver si ellos quieren más temas desde su punto de vista que es la propuesta. Y entonces un poquito ese es el primer objetivo del primer día de clases (EDTH_8).

Lo primero que yo hago es mostrar a los estudiantes la competencia y para mí mi planificación y el eje de la planificación. Entonces yo me pongo primero la competencia en mi planificación como el norte y después voy descomponiendo la competencia para cumplir la digamos en qué ámbitos o temas de aprendizaje, cuáles de ellos deberían desarrollarse para cumplir la competencia, después qué actividades ellos deben desarrollar para cumplir la competencia, qué ponderación de puntaje voy a poner a las diferentes unidades a las actividades trabajos que deben cumplir, siempre mirando que la competencia central que es la más importante (EDTH_1).

El primer día de clases lo que hago es presentarles un cuestionario para ver sus capacidades y les presento la competencia y en el semestre les voy repitiendo les muestro algunas otras informaciones importantes, como por ejemplo la distribución del puntaje por qué en una lugar tiene más ponderación. Por qué algunos trabajos menos, si van a ser individuales porque deben desarrollar ciertas capacidades individuales o porque los trabajos en grupo etcétera así yo planifico (EDTH_1).

Al considerar estos aspectos de planificación tres docentes consideran que existe resistencia de la formación en las competencias, así como las diferencias entre docentes a tiempo completo y tiempo horario.

También he notado que así como hay resistencias al cambio en los espacios de trabajo, en ellos (los docentes) hay resistencias al cambio de generar competencias de cambio: Porque la currícula de la carrera en toda su área tiene asignaturas que están previstas para generar competencias de cambio porque queremos transformar la justicia. Y estos docentes no planifican en función a este nuevo perfil y nadie hace ni dice nada (EDTH_3).

Hubo un tiempo en que yo fui docente a tiempo completo y en ese tiempo algo que percibía (justo en el cambio de objetivos a competencias) estaba todo el tiempo en la universidad y me permitió formarme en situaciones pedagógicas y didácticas, pero había perdido el contacto con el ejercicio profesional práctico. Entonces empezar a percibir las brechas que podrían existir entre las que necesita la formación profesional respecto a lo que se estaba dando en la universidad. No veía qué necesidades estaban surgiendo en el puesto de trabajo y eso también me condujo a cambiarme a un medio tiempo y ese medio tiempo me permitió volver a contactar con la brecha profesional (EDTH_3).

Soy docente a tiempo horario, estoy constantemente en el campo laboral soy consciente de los cambios constantes y con eso yo trabajo en mis clases. He notado que los docentes a tiempo completo no tienen esa oportunidad y están formando con lo mismo de siempre, están desactualizados en la planificación de ciertos contenidos (EDTC_7).

Los docentes más antiguos creo que son los que más se resisten a la formación por competencias, antiguos y de tiempo permanente, eso afecta pues a la planificación, eso es en mi carrera (EDTC_8).

Finalmente dentro de la planificación, un aspecto que nuevo que sale desde la percepción de los docentes es la necesidad de reflexionar con los docentes para la planificación. Reflexionar sobre el perfil de la carrera, desde el aporte de cada asignatura para ese perfil. La consideración de contenidos esenciales y secundarios, desde la carrera, conversando con los otros docentes.

Otro aspecto que yo veo es que mis colegas docentes buscan avanzar todos sus contenidos en un semestre y en ocasiones no se puede, hay estudiantes que tienen dificultades. A veces incluso te llegan con dificultades comunes por generaciones. Entonces éste no saber en los contenidos que es lo esencial no en términos de tu materia sino en términos de lo esencial para la formación de este profesional no los ayuda a determinar que no van a hacer, que contenido es prescindible (EDTH_3).

Si no se define lo importante, o esencial en cada asignatura podemos crear un mono con gillette en el que quiere castrar a todo el mundo que no sabe el valor que tiene esto, el valor de los principios de la profesión y que quiere encarcelar a todo el mundo que no sabe el valor que tiene esto. No cuenta con los lentes con los que hay que mirar. Y para nosotros esta debería ser una prioridad de pensar qué tipo de profesionales estamos formando al final de la carrera, finalmente no es prioridad de la materia, es el perfil de la carrera el norte a seguir (EDTH_3).

Una de las falencias de los docentes nuevos que se incorporarán la metodología de competencias dicen: ah no entonces saquemos esta parte de los principios que toma tanto tiempo y les enseñemos el método de análisis, porque eso es lo que necesitan para la siguiente materia. Y ahí otros docentes nos hemos opuesto y le hemos dicho: si no te alcanza el tiempo, no les enseñes el método pero enseñarles los principios (EDTH_3).

Deberíamos tener espacios de reflexión entre docentes. Carecemos de espacios de reflexión sobre qué resultados estamos produciendo, qué resultados queremos producir también y como cada uno es una pieza de eso (EDTH_7).

Considero que al interior de las carreras hablar sobre la misión y visión de la universidad así como de la carrera debe estar muy clara (EDTH_4).

Debemos reflexionar sobre los déficits, creo que eso no lo hemos superado en esta formación por competencias hablamos de competencias integradoras pero no estamos pudiendo integrar el saber científico (EDTH_3).

La segunda categoría y conclusiones que emergen de las entrevistas con los docentes a tiempo horario es la enseñanza, las estrategias que se utilizan para formar competencias, qué hacen los docentes al respecto. Mencionan algunas bases y condiciones importante como el análisis y reflexión y el cambio que ha existido a la aplicación de los contenidos, no solamente lo teórico. Y afirman como le dan importancia a la enseñanza de la profesión misma.

Entre las metodologías que se usan están los Proyectos, Problemas y Casos. Así como la diversidad de acciones y pequeñas estrategias que afirman aplicar. Alguien también mencionó las tutorías entre estudiantes.

Sobre las bases y condiciones que hacen a la enseñanza de las competencias los docentes consideran entre análisis y reflexión, experiencias reales y el entrenamiento en las clases, sin descuidar las clases magistrales.

Les hago analizar noticias nacionales e internacionales durante un período más o menos de dos semanas. Entonces ellos tienen que traer periódicos digitales, todo digital porque también eso se trabaja hoy en día y tienen que traer las noticias y menos sólo mencionar el hecho sino también . De qué trata la noticia, hacer un comentario el hecho que están analizando (EDTH_1).

Como estrategia global es que los estudiantes hagan una reflexión constante sobre la realidad desde el enfoque de la asignatura. Esa es la transversal constante se vayan realizando una reflexión de la realidad en que viven y algunos elementos de la realidad. Y ahí yo voy estructurando la estrategia de los proyectos (EDTH_1).

Les muestro audiencias reales o inclusive llevarlos a ver a tribunales con una guía de observación y ellos vienen y es como ponerles una vacuna contra el sistema porque quiero generar estas competencias de cambio (EDTH_3).

Para mí es importante una clase sea entretenida, pero no es la finalidad de la clase, pero sí a veces tengo que dar una clase aburrida con exposición magistral porque es con eso logré que ellos logran algo esencia. Entonces les demuestro que es clase aburrida. Yo veo lo que necesitan aplicar y lo que necesitan saber, veo más en término de contenido sustantivo quedé. Entonces eso ha sido el desafío de también trabajar en competencias (EDTH_3).

Tengo los primeros semestres, los estudiantes que llegan de colegio y me toca dar algunas bases y principios de la carrera. Tengo que hacerlo de manera expositiva. Explicaciones que son esenciales.

Pero entiendo también que formar competencias es también brindar estas bases y como ustedes dicen en sus capacitaciones que el saber conceptual también es importante (EDTH_7).

Entre las metodologías mencionadas para la formación de competencias que aplican estos docentes a tiempo horario se encuentran los Proyectos, Casos y Problemas. Todas ellas son sugeridas en la literatura como las que más posibilidad de desarrollo de competencias brindan.

Les hago hacer propuestas elaboración de mensaje sobre Derechos Humanos para que ellos tengan una idea un poquito más avanzada de lo que son los Derechos Humanos en la profesión y ahí ellos ya son libres en las temáticas en las propuestas las problemáticas que quisieran enfocar en sus propuestas y elaboran sus propuestas (EDTH_1).

Trabajamos en base a proyectos y trabajo mucho la planificación Para que no haya improvisación y la elaboración de productos porque no solamente es la planificación de la propuesta sino tienen que elaborar los productos algunos videos programas de radio eso no les enseñó yo, no es parte de mi materia, sino que ellos lo tienen que hacer en base a su experiencia práctica de las otras asignaturas antes pero conmigo hacen el proyecto (EDTH_1).

Elaboramos un proyecto en toda la asignatura. Un proyecto de investigación que se lo hace de forma progresiva, el tema está relacionado a la competencia de la asignatura, ellos lo eligen y yo actúo como una tutora (EDTH_7).

Más trabajó con casos, por ejemplo aplicamos teoría y la llevamos a otras áreas, los que me han registrado bien cuando tienen que hacer el caso bien. Pero en otros veo que no hacen transferencia. Uno de los elementos que es muy importante de las competencias es la vinculación con el espacio real y el mundo profesional sino también social personal. Está vinculación la hago mucho a través de los casos (EDTH_4).

Luego de ver un caso o un análisis de discurso, inmediatamente después trabajamos con textos y en lugar que me repitan el texto yo les doy una consigna, que ellos tienen que construir y ellos me dicen pero la pregunta no está en el texto. Y claro no está en el texto les digo, ustedes la tienen que construir (EDTH_4).

He probado de todo un poco pero creo que no soy fan de nada. Uso método de casos y uso método socrático (EDTH_3).

Ahora con las tecnologías también trabajo un poco de problemas, ensayos, debates, clases participativas críticas (EDTH_3).

También utilizó un poco la estrategia de plantear los problemas por ejemplo algunos casos como que a partir de lo que está pasando en Bolivia ustedes analicen cómo están llevando su vida principalmente relacionado a la asignatura y competencias y hagan un ensayo una reflexión una propuesta de qué responsabilidades o deberes tienen ustedes en eso (EDTH_1).

Cuando les presento consignas para que articulen veo que ya se han perdido, entonces ellos quieren que el docente lo desarrolle todo y hasta de las aplicaciones porque si no, veo que se pierden. Entonces lo que me ha funcionado mucho es trabajar con matrices de análisis de los paradigmas e

intervenimos sobre una problemática. Antes los llenaba de mucha teoría ahora ya no, ahora vamos a lo básico (EDTH_4).

Me doy cuenta que a veces con algunas lecturas y con algunos contenidos no me siguen para nada. Pues he tenido que nombrar tutores y les dije: Quiénes de los estudiantes que tengo quieren trabajar como tutores. Y que ellos les ayuden, porque yo no me puedo hacer cargo de tantos (EDTH_4).

Muchas analogías, muchas comparaciones, muchas similitudes, que eso les ha ayudado a cómo construir lo teórico y que les sirva como base (EDTH_2).

Varias actividades y acciones en el aula, quizá no los principales métodos, pero si aprendizaje activo participativo con ejemplos, discusiones, visita de colegas expertos (EDTH_7).

La tercera conclusión y categoría se relaciona con la evaluación de competencias que siguen los docentes mencionan inicialmente los propósitos a los que apuntan con la evaluación y posteriormente las estrategias. Además incluyen algunas modalidades de evaluación que están implementando.

Con relación a los propósitos de evaluación los docentes a tiempo horario en los diseños curriculares basados en competencias nombran que se dirigen a evaluar a la competencias y a las dimensiones. Que tienen actividades diversas relacionadas a las competencias y que buscan evaluar desde una perspectiva formativa por lo que utilizan mucho la retroalimentación.

Respecto a la evaluación lo primero que yo hago es que los estudiantes entiendan las capacidades trabajen las competencias y dimensiones centrales de la materia. La ponderación de la nota individual está volcada hacia la competencia central de la materia entonces lo que les hago hacer es el diseño de proyectos (EDTH_1).

Y el otro ejemplo es que les hago hacer fotografías de hechos visibles, entrevistas a ciudadanos. En grupos y tienen que hacer entrevistas sacar fotografías para demostrar que se están vulnerando los Derechos Humanos. Por ejemplo, la vivienda, antes tienen que ir a donde las viviendas son precarias además de Buscar datos de contexto de cuál es la situación digamos de la vivienda en Bolivia (EDTH_1).

Tratando de enfocar a la evaluación continua o formativa hacemos varias actividades y tareas que nos sirven como retroalimentación del proceso. Lecturas, participación, resúmenes, esquemas y los revisamos juntos para revisar el aprendizaje. También como trabajamos con proyectos, sí presentan avances del proyecto que no tienen nota pero si les dijo que está bien y qué hay que mejorar (EDTH_7).

Respecto a la retroalimentación:

Buscar lo positivo y no lo negativo, lo que he manifestado siempre las cosas positivas que han podido encontrar, las comparaciones los juegos los diálogos los debates y enmarcado bien poco lo negativo y esa estrategia me ha ayudado a que los estudiantes se desenvuelvan mejor en sus desempeños (EDTH_2).

Depende también que sea la debilidad, si la debe debilidades crucial, tardo cinco minutos en eso y ya lo hacen bien después. Y les explicó también esto: que van a notar que no a todos les hago la misma observación, porque si alguien tiene algo bien y es esencial de la competencia entonces ya me tengo que fijar en el detalle y les explicó eso (EDTH_3).

Esas son mis evaluaciones después de cada unidad o dimensión, trabajo evaluación sea cualquier trabajo mínimo en clase siempre lo resolvemos, cualquier evaluación que hagamos la siguiente clases siempre la trabajamos (EDTH_4).

Trabajo en función a los productos que me presentan poco a poco y yo les devuelvo diciéndoles que estaba bien que estaba mal entonces luego entramos a los objetivos y a sus destinatarios y les voy haciendo preguntas sobre los siguientes pasos. Cada apartado del proyecto tiene una retroalimentación y luego una ponderación (EDTH_1).

Y esto le sirve para mejorar su ejercicio, les devuelvo también la rúbrica, ellos saben que los tres primeros voluntarios reciben una retroalimentación individualizada. Entonces consiste en explicaré desde la rúbrica sus fortalezas y una debilidad que tienen que corregir (EDTH_3).

Darles retroalimentaciones y me dicen si quieren una retroalimentación individualizada. Yo lo haría uno por uno pero tengo muchos estudiantes y no se puede (EDTH_5).

También mencionan las estrategias de evaluación que utilizan, que sí están relacionadas con las mismas estrategias de enseñanza – aprendizaje y los productos diseñados. Como proyectos, casos, problemas y otras.

En los proyectos es una evaluación formativa o es cuantitativa es formativa y es una metacognición constante no porque lo que me van diciendo es como han aprendido entonces tienen una hoja de seguimiento en la que escriben Cada día que han aprendido Y cómo han aprendido (EDTH_2).

Pero lo que se ve al final es la globalidad de sus proyectos y si están coherentes bien armados más o menos así es lo que vale hay bastantes tareas y bastantes actividades que son formativas pero lo que se evalúa el trabajo final y se están trabajando herramientas de perfeccionamiento constante para que vayan puliendo el producto al que se quiere llegar (EDTH_1).

En la asignatura pues son los proyectos, que se evalúan poco a poco porque están divididos en partes, cada mes una parte y eso se revisa y califica (EDTH_5).

En el examen final les vuelvo a poner un caso y los que se van al segundo turno, igual vuelvo a poner un examen de resolución de algo (EDTH_4).

Yo antes realizaba la evaluación bien teóricamente, dejaba que repitan contenidos ahora ya no, por ejemplo les doy un caso y a veces claro se asustan porque en las consignas que son más de aplicación de combinación de aprendizajes si es dificultoso para ellos, el trabajo más ahora análisis y más producción no la repetición de contenidos entonces (EDTH_4).

Y la devolución de estas rúbricas las hago uno por uno, les mando o me siento con ellos y comparan. Para la comparación les doy la rúbrica por escrito, es una ficha. Me explico, todos viendo un vídeo que generalmente es un fragmento de película de tal manera que están evaluando alguien que ni se va enterar pueden ellos criticarlo y demás notas mucha apertura la crítica porque ellos tratan de explotar las debilidades el ejercicio que está haciendo, al profesional en ejercicio de ese video y después ya lo aplican a sus compañeros y solos (EDTH_3).

El resto lo voy distribuyendo en las otras actividades individuales como las responsabilidades sobre la asignatura es un elemento individual y hay algunos otros trabajos (EDTH_6).

Yo procuro diversificar mucho generar espacios de donde hay de todo un poco, pasa por exposición dialogada, luego va un momento de intercambio entre pares, de análisis ven videos que pueden trabajar entre pares y luego pueden hacer un debate de problemas y trabajamos en torno a un caso que están haciendo simulaciones con rúbricas al principio yo aplico la rúbrica (EDTH_3).

Entre las modalidades de evaluación que identifican y utilizan también se encuentra una variedad de autoevaluación y heteroevaluación. Y momentos de evaluación como la evaluación diagnóstica y formativa. Finalmente, consideran que la evaluación de las competencias es progresiva y correctiva por lo que tienen momentos en los que trabajan en oportunidades de mejora o recuperatorios.

Empecé a usar la autoevaluación como escuché en las capacitaciones docentes, y no sabía como usarla, ahora ya les paso algunos indicadores y ellos analizan. Se valoran pero no se califican (EDTH_7).

Entonces me ha servido mucho aplicar la auto y heteroevaluación. Cuando más quejas recibía de los estudiantes era cuando no trabajaba así, recibía reclamos de mucha exigencia o porque no entendían que alguien había hecho bien el ejercicio o le había salido mal (EDTH_3).

Luego les pido a ellos que se autoevalúen con la misma rúbrica y a veces comparamos con la misma rúbrica la mía y la de ellos y luego les voy pidiendo ya que coevalúen y yo aplico la rúbrica también (EDTH_3).

Les hago unas preguntas sencillas en la evaluación diagnóstica, un test de cómo aprendo, pero si no me da el tiempo les hago la pregunta así para que participen en el foro cómo aprendo que como creo que aprendo mejor y que obstaculiza y aprendizaje. El test no me da información tan precisa, pero la pregunta abierta hace que ellos cuenten algunas cosas más por generaciones que tienen que ver tal vez con su aprendizaje previo, como con otro docente lo han visto y les ha sido más o menos asequible (EDTH_3).

Evalúo, todos los aspectos en general, la generalidad del ser humano desde la cabeza todo lo que es el conocimiento pero también todo lo que es la percepción cómo perciben todos los aprendizajes los cognitivos los visuales sobre todo la comunicación también el lenguaje evalúo un poco la creatividad con respecto a los trabajos en grupo a los trabajos de imaginación de novedad sobre todo para que los estudiantes no son tan memorísticos tengan la misma posibilidad de demostrar a través de sus habilidades por eso es que usé varias herramientas de evaluación (EDTH_2).

Las oportunidades de mejora y los recuperatorios en la evaluación están presentes, según la descripción de los docentes entrevistados.

Presento oportunidades de mejora. Sí, individuales. Cuando alguien no le va bien en el proceso, en la evaluación les digo ¿cómo resuelves eso?, a mí me gusta que cuando me no me entienden me digan. Y elijo a los mejores de la clase para hacer tutoría, que expliquen y Ellos tienen otra forma de explicar entonces eso también ayuda (EDTH_4).

A veces también trabajamos al final de la clase. Me quedó respondiendo preguntas, dudas. Reviso avances con el fin de que mejoren su desempeño (EDTH_8).

Trabajo con recuperatorios, ellos saben que en la mitad de cada asignatura darán uno. Sobre todo pensando que ya están en proceso de logro de la competencia (EDTH_7).

La tercera categoría de la que se construyen algunas conclusiones, está en relación a las tecnologías para la formación de competencias. Y de ella emergen sub-categorías de tecnologías ligadas a la enseñanza y tecnologías ligadas a la formación profesional, es decir competencias tecnológicas para el ejercicio profesional.

Las tecnologías para la enseñanza fueron las plataformas y diversas aplicaciones que brinda la institución.

Mira siempre les digo que las tecnologías no son enchufadas que la tecnología es el uso de recursos que tiene el contexto no entonces como la asignatura es muy práctica les digo que tienen que usar la tecnología y el uso de todos los recursos y materiales que estén a su alcance (EDTH_2).

Yo he utilizado tecnología varios años, primero la plataforma moodle que tenemos en la universidad yo entro antes de que empiecen las clases y vacío todos los materiales los documentos y ya luego les muestro moodle el primer día de clases y les digo miren todo está y segundo ya hace tiempo y utilizado para presentar varios trabajos el correo electrónico me mandaban los trabajos por correo electrónico (EDTH_1).

Uso las plataformas que nos pone a universidad, bueno el Moodle. Y ahí pongo el material, videos, y armo foros para discutir o debatir algunos temas que pongo allí. Me ayuda bastante (EDTH_5).

Usó bien poquitas tics a veces trabajamos en foros pero a veces a los estudiantes le gusta más el foro presencial (EDTH_4).

Muchas aplicaciones para generar participación en clases como kahoot, socrative, y también hago videos con aplicaciones para explicar temas o mostrar cómo hacer ciertas tareas (EDTH_8).

Y los recursos tecnológicos para mostrar la profesión y desarrollar competencias tecnológicas.

Para mostrarles ejemplos relacionados a la competencia profesional utilizo videos y noticias en páginas y revistas digitales. Les muestro varios porque no tienen experiencia entonces yo les voy mostrando, incluso cómo se puede encontrar. Y además les recomiendo que eso se haga un hábito en su vida y para su profesión (EDTH_1).

Aplico algunas tecnologías para la enseñanza, primero las pruebo y a veces las aplico. Y también utilizamos tecnologías profesionales, utilizamos los tesauros algunas veces también ese dado buscadores booleanos ellos utilizan estos buscadores para para investigaciones para argumentación actualización (EDTH_3).

Tecnología de la profesión adaptada al contexto. Generalmente yo les pido la otra tecnología la tecnología que van a usar en la profesión, la más fácil con los estudiantes que trabajarán en sus contextos, en el campo, en el ambiente rural, porque hay que sacarlos de la de lo que siempre hacen en la casa en su vida. Más bien resolver problemas cuando estén ejerciendo las competencias (EDTH_2).

No puedo dejar de utilizar tecnologías y todas relacionadas con la profesión, es lo principal para la carrera. Y en eso hay que estar a la vanguardia, es una carrera que cambia mucho por lo tecnológico y para lo tecnológico. Cambian cada tres años y eso es lo que se debe formar el razonamiento tecnológico (EDTH_5).

Otra conclusión está relacionada con la vinculación que hacen los docentes con el espacio profesional y laboral. Tomando en cuenta que este es un aspecto central en la aplicación de la formación basada en competencias, que se formen las competencias que serán necesarias al aplicar distintas funciones del ejercicio real de la profesión. Y lo que más mencionaron los docentes fueron estrategias que ellos hacen para lograr este propósito.

Lo que puedo hacer yo en los primeros semestres para que conozcan lo que es la profesión en sí son visitas de expertos que es explican determinados contenidos y ellos hacen preguntas a experto para esclarecer sus dudas. Y también hacemos visitas por diferentes industrias o fábricas, esto es lo que más les gusta a los estudiantes (EDTH_7).

Hacemos experiencias de acercamiento a las organizaciones, ellos escogen a cuál irán, se les da una lista de posibilidades y pueden escoger alguna otra también. Y allí primero van a observar, luego hacen un pequeños diagnóstico y vuelven para realizar un análisis (EDTH_8).

Hacemos productos para clientes reales, claro que pequeños y supervisados. Pero esa es la práctica y vinculación con el entorno. Y los clientes reales son pequeñas empresas que toman contacto con la carrera porque saben que así trabajamos y vamos respondiendo a algunas (EDTH_5).

Buscamos espacios dónde hacer prácticas como escuelas, organizaciones, hospitales y a través de contactos con los supervisores, los estudiantes van a primero vivir una experiencia y luego proponer soluciones (EDTC_2).

Los llevo a observar la experiencia, salimos una o dos veces al semestre, no muchas más por los diferentes permisos que hay que obtener en la institución para poder sacar a los chicos (EDTH_3).

Otra forma de vinculación que yo hago es con una noticia, algo que ha sucedido y les pregunto cómo podemos analizar desde tal elemento. No salimos del aula, entonces ese estilo de vinculación yo hago este tipo de casos voy extrayendo de afuera (EDTH_4).

La quinta gran categoría construida y elaborada a partir de las entrevistas fue las dificultades que observan al implementar la formación basada en competencias.

Mencionaron aspectos que se derivan en categorías como la constancia de los estudiantes, la cantidad de estudiantes en una asignatura, las habilidades y conocimientos previos con los que llegan. También dificultades de los propios docentes. Y otras dificultades relacionadas a causas externas.

Los estudiantes son los que no siguen este enfoque por la cultura con la que llegan del colegio. No son constantes, acostumbrados a que la asistencia tenga notas o a las clases magistrales, sus intereses diversos y su atención que es corta.

Yo creo que en este tipo de materias cuando das lecturas, cuando tomas examen, yo creo que es más sencillo, pero ya los dos últimos meses que se trata de un proceso de construcción de propuestas y de mayor dificultad, me ha pasado que los estudiantes no iban a clases. Y he tenido que llegar a la etapa y al que las clases van a tener puntaje así que tienen que llegar todos temprano y puntual, he tenido que llegar a eso (EDTH_1).

Ahora los estudiantes tienen intereses muy diversos y es difícil satisfacer esa diversidad, la formación más en competencias tampoco ayuda (EDTH_8).

Cuando haces un poco práctica la asignatura y luego ves que ni con lo activo los estudiantes logran focalizar su atención. Atienden pero superficialmente. El mensaje y lo profundo no lo logran (EDTH_6).

Preocupa la responsabilidad y constancia de los chicos, su compromiso dura poco, su interés es fugaz. Y hay que motivarlos mucho para que cumplan con las tareas (EDTH_6).

La cantidad de estudiantes en la asignatura es una variable que influye según los docentes entrevistados. Con muchos estudiantes no es compatible este enfoque. Y en la Universidad se tienen que los primeros semestres son masivos entre 50 y 60 estudiantes.

Depende de la cantidad de estudiantes del curso y bueno el fin de la carrera es tan amplio los docentes somos tan diversos que cada curso tiene sus intereses, entonces claro de acuerdo a los estudiantes se va adaptando esta posibilidad se va adaptando a las necesidades ya los intereses de los estudiantes por eso es que es tan difícil de planificar un diseño de competencias sin conocer a los estudiantes (EDTH_2).

Con muchos estudiantes si es difícil pero con grupos más reducidos si se ve cómo se logra la competencia o no (EDTH_7).

Es difícil hacer un seguimiento apropiado con más de 40 o 50 estudiantes, y en los primeros semestres se tienen más de 50. Así este enfoque no es viable, porque ya no hay una atención a profundidad. Entonces optas por el que llega bien, y si no pues ni modo (EDTH_8).

Así mismo atribuyen de habilidades insuficientes con las que llegan los estudiantes a la universidad. Aprendizajes previos y básicos también con dificultades.

Cuáles son las dificultades más importantes en formar competencias, es la abstracción de los estudiantes. Porque incluso me dicen no, no te entendemos y no me siguen en muchos conceptos en muchas explicaciones la forma en que me responden es teóricamente pero no me han registrado (EDTH_4).

Creo que el darles lecturas, la comprensión lectora, el poco hábito de análisis y que tengo que ir adaptando y tengo que hacer preguntas que parecen tan obvias pero hay que hacerlas porque no terminan de captar la esencia (EDTH_2).

Pero qué es un artículo científico o de un análisis de un autor eso tengo que hacerlo cada vez más fácil tengo que reducir sin quitar yo tengo que acortar a veces los artículos para que queden los párrafos para que capte y estoy preguntándole sí y, y, de libros capítulos de libros (EDTH_2).

En el contexto universitario los estudiantes cada vez leen menos y cada vez pienso yo qué cosa es puedo dar para que lean. Es difícil, para eso busco videos para que les permitan explicar algunas cosas. Y luego que han escuchado y mirado. Entonces leen un artículo como ya lo conocen más o menos tratan de entender el artículo pero es increíble parecería esto viene desde el colegio (EDTH_6).

No todos llegan a comprender algunos aspectos de la asignatura, nunca he tenido una queja de un estudiante que no valora la materia, pero sé que sufren algunos porque no logran captar algunos pasos y se extravían y me dificulta (EDTH_1).

Actualmente he visto la necesidad de que los contenidos tengan que retroceder, de hacerlos más sencillos, de poner la competencia más sencilla para los estudiantes de ahora, no sé, pero si en el tiempo me dado cuenta es que algo veces me dado cuenta que los estudiantes necesitaban mayor preparación en el colegio mayor reforzamiento (EDTH_4).

Es difícil hacer mapas conceptuales y copian porque no terminan de comprender y el vocabulario tienen un vocabulario muy sencillo y deben tener un vocabulario más profesional porque lo que van a demostrar su desempeño tienen que saber las denominaciones las definiciones los conceptos no puede usar como si fuera lo mismo no y eso me cuesta muchísimo (EDTH_7).

Desde las dificultades del enfoque de competencias tomando causas externas varios docentes mencionaron el tiempo con una limitación.

El principal problema es el tiempo, porque uno tiene contenidos también que hay que abarcar o desempeños que tiene que abarcar y el tiempo es la mayor dificultad. Porque tienes que ir al ritmo de los estudiantes no siempre te alcanza el tiempo y al mismo tiempo cuando yo el tiempo que yo puedo asesorar a los estudiantes y ellos no pueden manejar varias cosas al mismo tiempo te dicen tengo muchas materias tengo Muchos trabajos (EDTH_2).

Creo que la organización semestral no ayuda, hay asignaturas que requieren más tiempo por sus competencias y también veo que hay otras competencias que requieren menos tiempo. Pero la organización administrativa de la institución hace que tengamos que acomodarnos a ello y nos piden notas en un tiempo y aún no hemos logrado una etapa de la competencia (EDTH_8).

Para mí el principal enemigo del logro de las competencias es el tiempo, tenemos que correr desde el principio y los chicos no siempre se adaptan (EDTH_6).

Existe una preocupación por los docentes nuevos y la forma de trabajar con ellos, una vez ingresan a la institución.

Además algo que nos está pasando en esta formación es que al no haber hablado de esas cuestiones que están detrás, cuando se acoplan a nuestra carrera docentes nuevos, no saben cuál es el sentido que tiene su materia en la currícula, sólo ven su materia y no ven qué componente tiene su materia en el resto de la currícula y la formación de ese nuevo profesional (EDTH_3).

Los docentes nuevos requieren mayor inducción y seguimiento, pues ellos ya no han participado en el proceso previo. Llegan reciben su misión, su competencia y a veces no conocer claramente cómo se está trabajando, entonces rompen con la cultura y todo el trabajo realizado con docentes y peor aún con los estudiantes (EDTH_5).

Una sexta conclusión y categoría estuvo referida a la formación docente, cuando se aborda el tema se perciben que se identifican fortalezas y debilidades, así se generaron las categorías y que analizando contienen algunas necesidades. Y mencionan el apoyo que reciben de la unidad correspondiente pero también qué esperan recibir o en qué ser formados.

Entre las fortaleza percibidas en la formación docente para la aplicación de este enfoque, se encuentran las capacitaciones generadas por la unidad de formación docente (UNIDEC), que se han generado guías para los docentes, así como formatos para elaborar el plan de asignatura, planificar la asignatura, por otro lado existen tutorías que están pendientes de los requerimientos de los docentes que valoran como fortaleza y finalmente mencionan a las inducciones.

El apoyo que hemos tenido ha sido de la UNIDEC, después ninguna otra formación todo lo que se de competencias de evaluación todo lo que hemos trabajado ha sido con el apoyo de ustedes después algún otro apoyo institucional no. (EDTH_4).

Yo diría a seguir con esta formación a docentes y con información bien puntual antes llenábamos como sea, ahora hay planes de asignatura bases, formatos. No es cualquier criterio de evaluación cualquier competencia sino que hay toda una lógica esas matrices si las podemos llenar a partir de esos cursos (EDTH_4).

Además de la formación que nos ofrecen cada semestre que es muy buena, siempre retadora y uno sale con nuevas ideas, yo valoro las tutorías, aquellas que son puntuales y ágiles para problemas específicos y determinados como aquellos que trabajan contigo todo el semestre, el coaching educativo, yo lo hice y me ayudó muchísimo (EDTH_8).

Las inducciones que hacen son muy completas porque van desde la misión de la universidad, el enfoque de competencias y cómo se insertan en la institución, la concepción y construcción de las competencias que sigue la universidad, y cómo bajar esto a la asignatura, yo he asistido como tres veces y siempre me dan nuevas ideas y aprendizajes (EDTH_6).

Yo he hecho el diplomado que ofrece la universidad que es formación docente en el enfoque de competencias, realmente muy completo es lo que más me ha orientado en el trabajo pedagógico y en este enfoque (EDTH_1).

Y entre las debilidades que se mencionan de la formación docente, se pueden discriminar las necesidades de esta formación los docentes identifican que se requiere espacios de reflexión y mayor acompañamiento de las carreras. Algún docente sugiere que no solo se debe formar en lo pedagógico sino también en otras áreas. Como debilidades también se describe que consideran que no hay incentivos a la formación y a la aplicación de la formación en este enfoque y que muchos docentes ni asisten a las capacitaciones.

También agregan que se debería tener un trabajo diferente y específico con los docentes nuevos y sobre todo desde las carreras y finalmente que se debe trabajar mucho más con los estudiantes, prepararlos en el enfoque a la par de los docentes.

Todavía se requieren espacios de reflexión con nosotros los docentes, que podamos contar nuestras experiencias y también nuestras frustraciones, compartiendo estrategias. Pero sobretodo el que las carreras, los directores de carrera den la línea de lo que se espera (EDTH_3).

Son las carreras las que deben aplicar un acompañamiento a los docentes, no revisan los planes, no conocen nuestras estrategias, no saben qué hacemos para vincular y eso genera repetición de saberes, experiencias cuando podríamos trabajar en equipo con una formación más sincrónica (EDTH_6).

Yo he llegado algunas conclusiones sobre la formación de docentes. Para mí tiene que formarse en 4 cosas primero, no en orden, pero tienen que formarse en: Cómo dar clases (ahí entra todo lo que es saber competencias) reconocer la competencia central, cómo cumplirla y evaluarla. Segundo, además de saber formar tiene que saber investigar. Tercero un docente tiene que saber hacer planificación Y cuarto para mí un profesional docente tiene que saber expresarse, hablando y escribiendo, saber compartir su conocimiento (EDTH_1).

Y qué pasa con los docentes que no asisten a las formaciones, yo no he visto a varios de mi carrera. Todos deberíamos estar formados por igual (EDTH_5).

No percibo incentivos por los docentes que aplicamos el enfoque, hemos rediseñado nuestras asignaturas, nos demanda más trabajo es más difícil, pero no nos dicen nada y a veces los estudiantes son los que nos sancionan con la evaluación. Y los docente que siguen haciendo lo mismo, me pregunto yo (EDTH_3).

La formación docente debe centrarse también en los docente nuevos. Y no veo que se esté haciendo algo con ellos de manera sostenida (EDTH_8).

Los estudiantes también tienen que tener claridad en el enfoque, y no lo tienen. A ellos también hay que mostrarles cómo es la formación ahora, qué se espera de ellos, en qué cambia la formación, su rol protagónico y su autonomía (EDTH_5).

Una síntesis cuantitativa de la saturación de datos con estas entrevistas se puede observar en la siguiente tabla. De 514 unidades de significado, 96 códigos, 23 sub-categorías y 7 categorías, la distribución se representa en porcentajes.

Tabla 114

Distribución porcentual categorías y sub-categorías de las entrevistas a docentes a tiempo horario

Categorías	% Cate	Sub-categoría	% Sub
Planificación	32,88	Revisión del contexto	6,61
		Derivación	7,20
		Identificar estrategias de formación y evaluación	6,23
		Conocer a los estudiantes	1,95
		Primer día de clases	3,89
		Docentes nuevos	2,72
		Reflexión para la planificación	4,28
Didáctica	10,51	Bases importantes	3,70
		Estrategias	6,81
Evaluación	16,73	Propósitos de la evaluación	4,47
		Metodologías y estrategias	7,78
		Modalidades	2,72
		Oportunidades de mejora	1,75
Tecnologías	5,45	Tecnologías para la enseñanza	3,50
		Tecnologías como competencias profesionales	1,95
Vinculación con la profesión	3,89	Estrategias de vinculación	3,89
Dificultades en la formación de competencias	17,51	Constancia de estudiantes	3,50
		Cantidad de estudiantes	2,33
		Habilidades y conocimientos base o previos	7,78
		Externas al enfoque	0,97
		Dificultades de los docentes	2,92
Formación Docente	13,04	Fortalezas	6,03
		Debilidades	7,00

12.2.4. Resultados de los grupos focales a estudiantes

A los estudiantes de las diferentes carreras que se encuentran en la formación basada en competencias se les administró grupos focales. Se realizaron un total de 23 grupos focales. Esta fue una parte importante de la investigación ya que permite recoger las necesidades expresadas y percibidas de informantes que identifican las características de su formación y elaboran tanto los alcances como las limitaciones en diferentes aspectos. Como se especifica y fundamenta en el capítulo de Marco Metodológico, los grupos se seleccionaron en función a carreras que están con el enfoque de estudio, uno o varios grupos dependiendo del avance de la carrera en el enfoque, teniendo en cuenta que algunas empezaron recientemente y están en los primeros semestres de formación y otras ya tienen más años de avance y cubren todos los ciclos formativos.

Las categorías que se construyeron se presentan en la tabla 115, derivando categorías en función a los comentarios que hacen los estudiantes en los diferentes aspectos abordados en la guía del grupo focal.

Tabla 115

Código, sub-categorías y categorías de los grupos focales a estudiantes de la fase diagnóstico

Código	Sub-categoría	Categoría
Método brusco en la transición del colegio a la universidad, requiere mayor inducción.	Inducción	Transición colegio a universidad
Elegí a la U por las competencias		
Inducción en primer semestre		
Cambio brusco, se requiere inducción		
Hubo inducción paso a paso		
Comprensión de competencias. No todos comprenden		
Asignatura dan inducción		
Nivelación y ayudantías	Nivelación	Comprensión de las competencias
Base del colegio		
Debe haber nivelación		
Se asocia al trabajo	Qué es la competencia	
Cambia la forma de aprendizaje		
Relación entre teoría y práctica		
Importancia de aprender		
Nuevo diseño para mejor nivel		
Competencias y metacognición		

Más experiencias y empatía			
Hay interacción entre otras carreras			
Hace que el estudiante trabaje más			
Plan de asignatura como base	Plan de asignatura	Acciones de inicio o planificación	
Planificación con la profesión			
Valoración de la planificación			
Asignaturas amplían la visión del perfil			
Plan de asignatura como base			
Casos	Estrategias nuevas utilizadas en FBC		
Docentes dialogan más			
Lectura y reflexión			
Mínicasos			
Simulaciones			
Debates			
Solo videos para la vinculación			
Clases dinámicas gustan y aprenden			
Preparación, solución de problemas			
Investigación en el campo			
Interacción con otras carreras			
Experiencia y ejemplos	Recuperación de la experiencia	Estrategias de la formación	
Teoría y experiencia			
Experiencia es útil			
Depende del docente y de la asignatura	Dependen de la asignatura		
Son más exigente y aclaran			
Bien por la lectura y diferencia de métodos entre docentes			
Otros en métodos más antiguos Críticas a la enseñanza	Estrategias basadas en la exposición		
Diapositivas no ayudan			
Solo exposición de textos es repetitivo			
Clases magistrales. Solo exposición			
Si no son clases dinámicas aburren			
Problema de las exposiciones			
Memorístico			
Trabajo en grupo con roles	Trabajo en grupos		
Dificultan de trabajo en grupos			
Mal por el video y explicación			
La evaluación es grupal requiere cuidado			
Mejor cuando nos mezclan			
Mucha investigación	Críticas a las estrategias		
Mucha tarea			
Formación y didáctica insuficiente			
Todos diferentes métodos			
Tiempo para la tarea			
Mucho contenido y alguno que no vamos a aplicar			
Se centran en el producto			
Docentes no en competencias			
Desorden del docente			

Invitar a otros docentes. Expertos	Recomendaciones a las estrategias		
Interactuar con estudiantes de otras carreras			
No debe variar tanto			
Más proyectos			
El docente también debe explicar.			
No solo hacer investigar.			
Más conferencias			
Docentes activos en didáctica			
Más actividades complementarias			
Ayuda si docente tiene buena didáctica			
Equilibrio entre teoría y práctica			
Retroalimentación	Aspectos positivos en la evaluación	Evaluación	
Evaluación de producto			
Evaluación activa y dinámica			
Recuperatorios			
Evaluación clara			
Diferentes formas de evaluar			
Evaluación adecuada, clara y bien balanceada entre teoría y práctica			
Evaluación presencial y virtual			
Co-evaluación			
Evaluación con dificultades			Dificultades en la evaluación
Desconocen la evaluación			
Cada docente su propia evaluación			
Explicación hasta de la evaluación			
Evaluaciones de conocimiento			
Confusión en la evaluación			
Todos deben tener el mismo modelo de evaluación			
No sabemos qué evalúan			
No tenemos notas. Evaluación inadecuada			
Pruebas de opción múltiple, estudio mecánico			
Preparación para la evaluación final, examen oral			
Debe hacer más tecnología	Uso de Tecnología	Tecnología en la formación basada en competencias	
Tecnologías para la enseñanza	Plataformas de enseñanza		
Tecnologías para comunicarse			
Bibliotecas digitales			
Plataformas son útiles			
Plataformas ordenan			
Plataformas con contenidos	Que se espera de un docente DBC	Rol docente	
Docentes explican detalladamente			
Docentes: unos explican otros no			
Papel docente: el docente hace mucho en la formación			
Horarios de consulta			
Interacción del docente con nosotros			
Docente experto y esto motiva			

Docentes siempre conectados y dispuestos a resolver preguntas		
Docentes como ejemplo	Buen docente	
Docentes como guías		
Buen humor		
Empatía		
Muestra la profesión y motiva		
Te dan una buena base		
Didáctica adecuada		
Asignaturas prácticas		
Transmiten sus emociones negativas	Formación Personal	
Imaginación y análisis. As profesionales		
Docente guía espiritual, desarrolla valores		
Análisis personal y de la propia vida		
Aplicaciones para la vida y vida profesional	Vida real y profesional	Vinculación con el contexto y el espacio profesional
Vinculación al mundo laboral		
Acercamiento a la profesión. Interesante		
Mas prácticas para ir a ver empresas		
Cada vez más difícil y esta bien		
Actividades extracurriculares		
Vida real, preparación para la vida	Prácticas	
Prácticas guiadas y formación		
Salidas a entornos profesionales		
Necesidad de más práctica		
Demanda mayor interacción con contexto		
Titulación relacionada a una práctica profesional		
Aumentar convenios	A la institución y carreras	Recomendaciones a la formación en competencias
Mayor variedad de titulación		
Docentes de prestigio, talla alta		
Mejorar Cs Bsc		
Asignaturas propias a cada profesión	A los docentes	
Dificultades con DTC		
Más práctica		
Más práctica en argumentación		
Más tareas		
Grupos de estudio no se fomentan		
Docentes de otras carreras no ayudan a la aplicación en nuestras carreras		

Los principales resultados que se obtienen de los grupos focales realizados con estudiantes se pueden organizar en 9 grandes apartados que constituyen las categorías derivadas y analizadas.

Una primera conclusión tiene que ver con la transición del colegio a la universidad que perciben los estudiantes, que es el primer encuentro no solo con la institución, la cultura

universitaria sino el tema de esta investigación con el enfoque de formación de competencias que no es vivido por ellos en el ámbito educativo escolar.

Según manifiestan los estudiantes esta transición es brusca y a pesar que algunos eligieron a la universidad por estar formando en este enfoque, si consideran que es un gran cambio y que se requiere una transición más pausada y con una inducción que les ayude a comprender el enfoque y sus implicaciones

Por otro lado, identifican la necesidad de ser nivelados por no tener una base adecuada en el colegio y que en algunas asignaturas se pierden y requieren este apoyo de la universidad.

Respecto a la inducción en esta transición del colegio a la universidad y encontrarse con un enfoque relativamente nuevo, los estudiantes identifican que el cambio es brusco y que requieren una preparación paso a paso para comprender las competencias y que esto se realice en primer semestre. Pocos identifican que existe y que les ayuda otros dicen que esta inducción es complementada en las asignaturas. A algunos les queda claro pero a la mayoría no.

Sí el cambio fue brusco y la universidad no apoya yo me organicé y busque apoyo más bien en otras personas. La Universidad no se da cuenta de que hemos llegado nuevos o recientemente bachilleres y la Universidad sigue el ritmo que ya tenía (GFE_4).

Para ser primer semestre es un cambio brusco del modelo tradicional al nuevo, entonces requiere más esfuerzo y veo que van dejando las materias o a veces la universidad (GFE_2).

Al llegar a la universidad no estábamos informados con las formación, cómo se trabaja, cómo se evalúa y desde mi percepción no lo he asimilado hasta ahora y eso me ha causado algunos problemas hay falta de información de los docentes hacia nosotros respecto a la evaluación al principio había una pérdida de comprensión con el docente de economía por ejemplo su plan estaba en el mail y nos ha generado mucha duda de cómo, de dónde. Es necesario que vayan con más calma (GFE_6).

En las competencias no se está tomando en cuenta la transición y esta transición se ve en la forma de evaluar, por ejemplo la habilitación los productos es una nueva forma de aprender (GFE_2).

Entendemos lo que es competencia y creo que en administración justamente eso hace la mayoría de los docentes otros no. deberían darnos fotocopias sobre que es una competencia Cómo se forma en competencias nosotros vamos a leer y de podemos debatir con los docentes pero no hay eso (GFE_4).

Elegí a la U por las competencias. Y consume mucha tarea. Bueno yo creo que he tenido muchas opciones de escoger la una universidad y la mayoría me habla de la UCB por su prestigio y así escogí. Pero este nuevo pensum que han construido en la carrera veo que consume mucho tiempo y mucha tarea (GFE_17).

La formación basada en competencias puede mejorarse, que los estudiantes sepan y los docentes también sepan qué es y lo que se está aprendiendo (GFE_15).

Las actividades al inicio esas que hacen en las actividades Cato, con todas las carreras para conocerlas, son muy importantes no solamente para elegir la carrera sino que la hagan más profunda y con mayor explicación de la carrera necesitamos por ejemplo saber desde antes cuando nos hacen la inducción orientación vocacional a las carreras Qué tipo de textos vamos a poder leer para poder ya leer investigar antes que es la carrera y tener bases y poder decidir mejor (GFE_22).

Yo siempre quise estudiar Economía y me vine del interior porque aquí es la más renombrada. Pero al llegar aquí la información que me dieron fue muy limitada, no fue la información necesaria. Más me hablaron de Admi. Fueron otras personas las que me dieron la información de la carrera. Y ahora la carrera para mí está muy bien, me gusta bastante (GFE_23).

No entiendo bien aún el concepto. Creo que la idea está muy buena y al final se termina en un producto que evidenciamos. Pero no todas las materias se cumple, ejemplo en Desarrollo con el docente de [...] yo la he visto como una materia más magistral no tan basada en competencias (GFE_8).

Lo bueno de estar en primer semestre es la materia de métodos y técnicas de investigación porque cada miércoles hay un taller e invitan a otros expertos que nos orientan sobre el futuro y la es la única que nos dice lo que vamos a necesitar para hacer un buen administrador y buenos profesionales (GFE_4).

Yo estoy en primer semestre y estuve en primer semestre en otra Universidad y hay un cambio muy grande y también un cambio desde el cole, aquí es más exigente, al principio un poco estamos abrumados porque el cambio es radical, al principio no sabemos cómo hacerlo (GFE_7).

En nuestro caso a la adaptación administración yo sí creo que se hizo lo correcto y se explicó paso por paso cómo somos diferentes paralelos tenemos diferentes percepciones y que le pregunten hemos hecho con un docente preguntas y las dos primeras clases, de: cómo se maneja la universidad, cómo se maneja la carrera y también hemos hecho preguntas en el correo y éste docente te responde inmediatamente y eso me gustó (GFE_17).

Además mencionan que requieren mayor nivelación en la universidad que las bases del colegio son insuficientes y que en la universidad se desorientan no solo en contenidos sino también en estrategias.

Y también depende que te vaya bien con un docente, de la base que has tenido en el colegio en el colegio, enseñan también diferente y aquí a veces hay que volver a tomar las estrategias del colegio (GFE_16).

Yo noto que requerimos nivelación de los estudiantes y si, hay cosas que no tenemos y a veces no sabemos cómo actuar con los docentes (GFE_2).

Deben incentivar grupos de apoyo con personas con dificultades, eso debería existir porque perjudican en el avance y en cálculo (GFE_15).

Debería existir una mejor orientación vocacional, la información sirve muchísimo y debería estar en la página web, es algo sencillo (GFE_23).

Conocí a algunos docentes empiezan como si tú ya tuvieras conocimiento de todo entonces necesitamos ayudantías (GFE_2).

Que exista un proceso de adaptación en muchas materias cuando venimos con una mala base del colegio o venimos de un sistema en el que se evalúa diferente se forma diferente necesitamos que la universidad nos ofrezca una oportunidad (GFE_4).

Una segunda conclusión derivada de estos grupos focales, aparece lo que los estudiantes comprenden del enfoque de formación basado en competencias, esta pregunta se realizó con los estudiantes en el grupo focal con el fin de verificar cuál es su concepción sobre ellas y su formación y las respuestas en su generalidad son acertadas. Sobre todo perciben que cambió la forma de enseñanza y también de aprendizaje. También mencionan el énfasis en mejorar el nivel y la interacción que les permite entre otras carreras y su profesión conociendo su trabajo futuro.

Dentro de este, un aspecto mencionado es la relación entre la teoría y práctica y la búsqueda de un equilibrio entre ambos.

Nos forman para entrar al ámbito laboral, lo que hacemos en clase es lo que haremos en el ámbito laboral (GFE_10).

Que es una formación integral, saber hacer, ser y conocer (GFE_10).

Que no se refiere a competencia de competir, sino unir la teoría con la práctica (GFE_10).

Practican estrategias para que los contenidos teóricos puedas aprenderlos relacionándolos con situaciones que suceden a los abogados (GFE_13).

Aprendizaje más que sólo la teoría y conocimientos. Nos hace ir de la teoría a la práctica. Estamos conversando siempre sobre los diferentes temas (GFE_20).

Si sabemos que es una formación basada en competencias, implica que en cada asignatura existen las capacidades para hacer las cosas y hacer los productos (GFE_9).

Competencias son un conjunto de comportamientos y habilidades que nos preparan para la vida empresarial y preparan para un amplio abanico de puestos (GFE_3).

Estamos satisfechos con la formación a comparación de otras universidades está es más compleja y realmente se asemejan mucho las clases al trabajo que vamos a realizar, está enfocado en el trabajo y en lo laboral (GFE_4).

Cambia la forma de aprendizaje para nosotros, según y depende del docente. De tomar apuntes sin tener un solo libro hasta leer y debatir en el aula (GFE_5).

Por ejemplo las diapositivas no solo se exponen, el estudiante tiene que tener mayor esfuerzo. Antes estaba yo en la EMI (otra Universidad), y se ve que la manera de aplicar es muy distinta. Aquí ya no te enseñan y te dan todo, si no hacen que tú trabajes y son más considerados con las notas también (GFE_2)

Está en competencias cuando haces metacognición, yo lo veo bien útil cuando repasas y es efectivo (GFE_10).

Sí, a diferencia del anterior pensum creo que en el actual se aumentaron más materias en ciencias económicas y comparé con otros estudiantes y ahora nuestro pensum está más enfocado a la carrera, a la profesión (GFE_21).

Aprender con ejemplos, análisis y reflexión y nada de Data, aprendes todo (GFE_1).

Es verdad hay interacción además con otras carreras, así nos vamos conociendo también entre compañeros y entre futuros profesionales que vamos a trabajar multidisciplinariamente y eso mejora nuestro desempeño a futuro y nos vamos a encontrar en algún momento y eso entonces es beneficioso (GFE_4).

Lo de entender va de cada uno, es un enfoque en el que depende de ti. Cada uno pone el empeño para aprender. Yo también trabajo y mi promedio no baja de 87 y a mí me encanta leer ejemplo el libro de Teoría del Estado en un semestre lo leí y eso entonces depende de cada uno más (GFE_12).

Otro aspecto de economía, con la que difiero de lo que mencionaron mis compañeros, cuando más aprende uno es cuando lo llevas a la práctica, no solo podemos teorizar sino también la aplicación (GFE_15).

A mí en lo personal me gusta la nueva forma de diseñar la carrera la nueva malla y veo que la nueva está más para que algunos salgamos con un nivel mucho más alto. Y si tiene mucha carga de tarea es excesiva pero lo hacen para que no seamos mediocres (GFE_17).

La tercera conclusión y categoría se identificó como algunas acciones que se hacen antes de la formación en cada inicio de diseño curricular, semestre o asignaturas que los ayudan a situarse en el enfoque de desarrollo de competencias. Y mencionan que algunos directores les muestran la planificación de la carrera y todo su diseño curricular, incluye el perfil. Otros identifican la formación a partir de la planificación que hacen los docentes en sus asignaturas.

Los estudiantes valoran la planificación sobre todo cuando esta se refiere a las asignaturas, cuando tiene claridad y los docentes explican.

Bueno la formación, lo que nos mostraron al principio del diseño curricular y los planes de los docentes todo se ha ido cumpliendo (GFE_21).

Respecto a la planificación, a esa pregunta, al principio no sabía que esperar pero el desarrollo de la carrera en el tiempo pienso que si cumple con mis expectativas, yo sé que voy a poder realizar todo lo que estoy aprendiendo en el mundo laboral y yo me siento contento con el avance (GFE_19).

Otro estudiante de primer semestre: También nosotros estamos satisfechos la planificación de cada docente es adecuada lo que esperamos y nos dicen que eso es lo que se hace en la profesión (GFE_13).

Es buena la carrera estamos bien sólo un docente no avanza y explico por qué y ya está todo lo demás se observa adecuadamente planificado (GFE_14).

Yo creo, (yo estoy en segundo semestre), yo creo que la Universidad Católica en derecho está muy bien y no nos da buena formación en temas que necesitamos, esa formación en competencias que ofrecen (GFE_12).

Su planificación en competencias nos favorece (GFE_6).

Hay docentes que te explican la planificación de cada asignatura, pero la mayoría no, y creo que desde ahí falla todo entonces yo creo que mis compañeros me están explicando de dónde y cómo se califica y algunos no entienden. Y esto se debe explicar desde el plan para que les despierte y no se dan cuenta que es muy diferente en otras universidades (GFE_4).

Llevamos economía y evaluación de la Ingeniería Industrial, nos dio una perspectiva más amplia (GFE_20).

Aún con los términos los explica en su plan y el plan está hecho por competencias hemos tenido tres clases solamente revisando el plan. Es un medio para comunicarnos con él y con nuestro aprendizaje y también trabaja con plataformas para eso él da todo de Sí en cambio otros docentes no (GFE_4).

Los docentes nos dicen, pero estoy ustedes ya deberían aprender en el colegio, ya deberían llegar con estos conocimientos y habilidades. Y no, no los tenemos, no hemos visto nada de esto en el colegio (GFE_19).

Debería servir para saber que vamos a aprender, en qué tema estamos pero sobretodo debería servir para saber y entender cómo vamos a ser evaluados (GFE_5).

Tiene un plan en un documento, nos dio el plan, nos explicó y lo entendemos (GFE_20).

La carrera cumple las expectativas, solo tenemos una asignatura que pertenece a la carrera, un solo ingeniero que está trabajando con nosotros en competencias y busca lo más Industrial que no parezca administración de empresas (GFE_20).

Con otra docente todo es perfecto, trabaja las 3 primeras clases en su plan y como dice que será va a ser así. Es muy ordenada, sabemos lo que estamos aprendiendo y cuando lo hacemos (GFE_13).

Esta planificación hace que estemos trabajando más bien temas que sean de memoria y no que estemos practicando lo que deberíamos hacer en la profesión estamos en tercer y cuarto semestre y aún hay muchas cosas que no están sólidas bien los conceptos pero tampoco en la práctica (GFE_14).

Plan de asignatura. Respecto a la planificación también en el plan de asignatura los docentes no lo siguen como tal y al final al final no es ya una guía (GFE_14).

Yo apoyo, cubrió todas mis expectativas los docentes son muy buenos me aclaran dudas y llevan lo que se debe los exámenes evalúan también lo que se debe. Todo bien planificado (GFE_13).

Yo creo que sí los docentes planifican mucho desde la competencia. Me gusta esta carrera está muy bien planificada (GFE_19).

En Eco sí el primer día y el Lic. nos explica, la primera clase es eso y luego el docente se base en eso. Y si ve que no podemos en el examen, entonces nos pone un ayudante. Busca que aprobemos y sigue su Plan, se asegura que lo cumpla. Yo creo que para eso le sirve al docente el Plan de Asignatura (GFE_5).

La carrera cumple una adecuada planificación se ha definido mucho mejor lo que hace el ingeniero comercial estamos satisfechos, muy satisfechos (GFE_16).

Valoramos mucho la planificación de la carrera hay mucho más que conocimiento hay análisis y el desarrollo de un pensamiento crítico (GFE_11).

Otra conclusión, la cuarta en el grupo focal a estudiantes son las estrategias de formación que aplican los docentes. Y en esta es donde más se explayaron en los grupos focales fueron en las estrategias nuevas que utilizan los docentes cuando los forman. A la pregunta cómo se desarrolla su formación y qué hacen los docentes, mencionan una gran variedad de ellas. Una de las que más se mencionó fueron los casos como la que más se usa y también la consideran importante, es valorada.

Por otro lado, también identifican como diferencia en la formación que los docentes valoran la experiencia y por ello la recuperan, así como que valoran que los docentes relacionen los aprendizajes con la experiencia. Teoría y experiencia es un código que es mencionado varias veces.

Existe un grupo importante de estudiantes que al considerar las estrategias y lo que hacen los docentes en la formación, identifican una gran variedad de estrategias y que su eficacia y valor de uso que dependen mucho del docente y de la asignatura. Mostrando con ello que no todas las estrategias son útiles sino que dependen de quién, cómo y para que las usa.

Asimismo, varios estudiantes mencionan que no todos los docentes forman así como mencionaron anteriormente con estrategias relacionadas a la experiencia, la práctica y la reflexión. Identifican que hay clases que ellos mencionan como aburridas, y a la profundización de este aspecto se reconocen estas estrategias como expositivas. Y las características que las asocian los estudiantes son repetitivas, memorísticas, antiguas y que en algunos casos son un problema.

Entre las estrategias que ameritan formación de una categoría son aquellas vinculadas a los trabajos grupales, a las cuales también identifican que a veces son adecuadamente utilizadas pero la mayoría de las veces no. Los docentes no saben manejarlas dicen y las identifican como un problema, más aún cuando éstas están vinculadas a la evaluación.

Con todos estos aspectos se crea también otra categoría que son las críticas que hacen los estudiantes a las estrategias que aplican en su formación y aparentemente también las vinculan al enfoque de competencias, a la capacitación docente y a la estructuración u orden que se desarrolla en la asignatura.

Y finalmente también se recogieron recomendaciones que hicieron a la aplicación de las estrategias a la formación que desarrollan los docentes en las diferentes asignaturas y que también alcanzan a algunas ideas asociadas al enfoque, que también puede ser desde la percepción de los docentes. Estas recomendaciones son finalmente necesidades que manifiestan los estudiantes respecto a su formación.

En todas las carreras los estudiantes mencionaron una variedad de estrategias. La más nombrada fue la estrategia de casos. También se dan cuenta que los docentes son más conversadores, dialogan más, que les dan lecturas para generar reflexión. Utilizan minicasos y en varias asignaturas las simulaciones, debates, ejemplos investigaciones, solución de problemas y videos con los cuales vinculan a las competencias y a la interacción con otras carreras y al campo del futuro ejercicio de la profesión. En general se identifica que las clases son más dinámicas y los ayudan a aprender.

En la materia de Modelos nos dio un trabajo y un diseño de calases de 070, competencias, por casos. Es la materia que mas contacto tiene con el mundo laboral (GFE_10).

Con la docente hicimos casos, es una buena práctica, en el examen te da un caso y ella es bien práctica, en el examen de un caso y ella pide que argumentes de forma doctrinal entonces para eso hay que leer y respeta las varias posiciones porque todas ellas se aplican y no es algo que único que es lo correcto (GFE_12).

[...] también usa casos y lo mezcla con la teoría y así también aprendemos juntos (GFE_12).

Ayudan mucho los casos y te identifica el dilema y te pones en ese lugar entonces piensas. Pero si lees y te piden informes y siempre lo mismo que vamos a avanzar contenidos, no me sirve (GFE_1).

Ayudan mucho los casos y te identifican, el dilema y te pones en ese lugar entonces ya es experiencia, piensas. Pero si lees informes y controles todo el tiempo no nos sirve (GFE_5).

El Dr. [...] también en clases explica que es práctico nos da casos y la nota te la juegas en dos o tres exámenes es riesgoso pero la verdad es que aprendes (GFE_12).

En sujetos del derecho, hace definiciones exactas y explica, el método que más funciona, el que uno utiliza aplicar conocimientos a la práctica utilizamos casos en sujeto del derecho (GFE_13).

Hay una docente que trabaja con casos reales a la vez la clase la hace divertida y te gusta mucho la clase. Fomentan la participación en clases pizarrón o qué te hacen preguntas a nuestras dudas y eso me sirve mucho (GFE_17).

Lo bueno del Dr. [...]es que hace el derecho es más práctico, no es de memoria, usa casos y te deja utilizar apuntes libros todo para resolver el caso (GFE_12).

Otros nos dan casos que vamos a aplicar y ahí también aplicamos lo que se nos enseña o lo que leemos (GFE_16).

Para mí algo interesante son la utilización de los casos. Son bastante interesantes y te das cuenta que en que te has equivocado y que podrías hacer y te acuerdas de los contenidos anteriores (GFE_18).

Pero el otro docente que lo reemplaza es un gran docente hace un gran esfuerzo y con él aprendemos más y le ponemos más interés, trabaja con casos (GFE_14).

Yo estoy repitiendo esa asignatura, la primera vez me fue mal porque todo era control y control, la materia era super pesada no aprendí nada. Hizo que la materia fuera odiosa. Ahora con este otro docente es increíble si hay controles pero para que aprendas. Él nos enseña super, con casos (GFE_1).

Yo también estoy repitiendo la materia de Administración, la primera vez pues me fue mal porque todo era control, control y control, era super pesada no había aprendizaje de nada. Hizo que odiara la materia. Ahora con el otro docente me parece increíble, hace que aprendas él nos enseña súper bien, nos pone casos, nos pone ejemplos, nos pone reflexión para aplicar los conceptos (GFE_5).

Hemos hecho por casos y otras actividades. También actividades extracurriculares que nos llevan a desarrollar una formación más humana. Nos da confianza para participar y te aclara tus dudas ejemplo es una clase muy buena cuando está de buen humor también nos cuenta su experiencia y además complementa con lecturas. Estrategias son buenas para llegar a entender lo que es el mundo laboral (GFE_17).

Se ha podido mostrar que en todos los grupos focales hubo referencia a los casos. Y en menor frecuencia otras variadas estrategias valoradas por los estudiantes.

En mi caso yo veo que hay materias como en administración lo que avanzamos es más aplicado todo el tiempo estamos en un nivel de pensamiento y reflexión (GFE_16).

Algunos te dan la opción de argumentar de razonar y pensar Pero otros no, esos exámenes los mejores exámenes son los que tu argumentas tú piensas eso son los que más deberían haber debe saber entender y a traer ese conocimiento para argumentarlo, eso está muy bien la carrera (GFE_12).

Yo estoy de acuerdo en cómo te enseñan te hacen leer más y cada docente es diferente uno del otro y eso está muy bien prepararnos para leer e informarnos más y con diferentes métodos (GFE_12).

Las estrategias que maneja debates y te hacen pensar mucho. Los debates son los que más sirven acá (GFE_7).

En mi opinión han sobrepasado lo que se dice yo vengo de otra Universidad y depende sólo de ti pero en cambio aquí hay un cambio porque aprendes a través del diálogo y los docentes te aclaran y me ha cambiado esto la vida (GFE_2).

Creo que la mayoría tiene sus estrategias y elige las mejores para enseñar. A mi la mayoría de los docentes me gustan mucho hay algunos que son más dinámicos, que no son solo diapositivas o que utilizan plataformas y así vemos más ejemplos de nuestra carrera (GFE_16).

Hay otro docente de Economía que es muy bueno que enseña muy bien que tengo un paralelo porque realmente se dedica a explicarnos con ejemplos como esa materia se aplica en nuestra vida profesional (GFE_17).

Hay una estrategia que nos ayuda mucho considero yo en la didáctica y son los ejemplos porque relacionamos con todo lo que hacemos y estamos siempre pudiendo tener variedad o alternativas de respuesta ante situaciones que son problemas (GFE_16).

Los ejemplos son cables a tierra cuando son detallados explican muy bien (GFE_21).

Yo he visto la diferencia en los docentes y en la formación. En una asignatura no tomábamos apuntes, era más reflexionar y hacer y cambió mucho en la otra en donde leemos libros, tenemos que escribir más en hojas. Entonces cambia mucho el tema de aprendizaje (GFE_1).

Recopilar videos de YouTube y tantos videos en administración y comercial y no solamente avanzar dictado explicaciones que busquen las maneras para que nosotros nos sintamos atraídos por escucharme y por aprender (GFE_16).

Los ejemplos el análisis y la reflexión y nada de data entonces aprendemos todo (GFE_5).

En pluralismo jurídico no solamente habla de Bolivia va a autores más remotos y fuera de Bolivia para explicar por qué cada uno de los conceptos, por qué es importante y cuál la diferencia entre los

diferentes aprendizajes o posturas sus exámenes no son difíciles basta haber estado en una clase haber escuchado y has aprendido un montón (GFE_12).

Creo que mi caso es Economía General porque he aprendido mucho y me docente era muy entendible y nos hacía aterrizar la teoría y la práctica (GFE_3).

Los docentes de comunicación, que pasamos algunas asignaturas con ellos, nos gustan mucho y que nos den incentivo para ir motivar verbalmente que nos inviten que coordinen más cosas para hacer con ellos es una forma de interactuar con otras carreras (GFE_11).

Hay materias como marketing social que me gustan los docentes, me gusta el docente es muy capo enseñando porque me gusta ir a sus clases. Sus clases son siempre dinámicas además aprendes que te diviertes y te hace pensar y te dice con ejemplos que hacemos en la profesión y hace que todo esto se te quede (GFE_16).

El otro docente, sus clases son dinámicas muy buenas pero el carácter que tiene no nos deja aprender sus normas y su severidad. Tiene un buen plan es muy bueno te da material para interactuar y para investigar. Me parece muy bien que los cursos sean más reducidos, trabajamos en equipo y nos conocemos y con él también (GFE_17).

Las clases magistrales también son buenas para nosotros las necesitamos, por tanto contenido teórico de nuestra carrera (GFE_7).

Yo Considero que hay 3 docentes que son los que más me hacen gustar por su formación. El Dr. [...], nos hace leer para el día siguiente y si no sabes y te toca exponer entonces te va mal pero todos tenemos que estar listos y te das cuenta entonces qué estás aprendiendo. Otra doctora que nos ayuda es la Dra. [...] mediante exposiciones nos va enseñando y el Dr. [...], que nos da lecturas y puedes ver otros autores, él te da sólo una base y la siguiente clase es todo un cuestionamiento a lo que hemos leído y con él aprendemos (GFE_12).

La evaluación en la carrera y las materias que hemos pasado es buena por ejemplo en marketing nos dan trabajos para estudiar y tareas para hacer investigación y a veces vamos a hacer investigaciones de campos, entrevistas a personas que trabajan en nuestra profesión (GFE_16).

Hay otra docente que también aplica juegos dentro de la sala y tener que ser actuando entonces vemos roles aprendemos cómo hacer las cosas te diviertes y vemos los temas y ejemplos de la profesión (GFE_17).

Tenemos también un docente que tiene un método muy didáctico parte de una lectura y luego una presentación que él explica y nos ayuda mucho y lo hace muy didáctico es de administración. Él es muy interesante y formuló su propio libro que también es interesante la verdad. De la lectura a la reflexión y luego acción (GFE_4).

Yo creo que las lecturas son muy buenas cuando nos explican de qué se trata cuando hay términos o ejemplos que no son claros (GFE_17).

Otros recursos son las presentaciones a las lecturas de los trabajos complementando a una explicación y la relacionan con un ejemplo de acción (GFE_18).

Hay docentes que incentivan a la lectura y siempre te explican y reflexionan qué es lo importante de cada una de ellas la evaluación es acumulativa con algunos docentes y no hay más oportunidades algo que con la calificación me motiva y si me gusta (GFE_2).

La lectura siempre es necesaria, apoyarse de un texto y a veces hay materias que no tienen ese texto (GFE_19).

Lo que más nos ayuda para mí son los esquemas mentales o los mapas mentales que te ayudan mucho y se te queda el contenido varios semestres (GFE_18).

Ahora en Recursos Humanos es más trabajo de investigación en casa ya no tanto exámenes (GFE_1). Por competencias enseña el docente de contabilidad yo no sabía nada y ahora se mucho y ver de dónde salen las planillas me parece fascinante. Demuestra con ejemplos y vemos minicasos (GFE_3).

Necesitamos más teoría. La verdad a mi mu gustó la asignatura sin apuntes pero también necesitaba más teoría. Y por lo tanto fue muy diferente (GFE_1).

Tenemos buenos docentes como la de metodología, ella es muy buena y te da oportunidades para aprender (GFE_2).

Bueno. Creo que la mejor que usan es en Contabilidad nos hace participar, repite, da ejemplos, cosa que nosotros nos demos cuenta (GFE_21).

El Dr. [...], es buenísimo y con él también depende de cada uno participar tienes que prepararte y participar (GFE_12).

La Lic. [...] es muy capa, nos ha enseñado todo lo que fue mediación, vamos a un centro de práctica y hacemos apoyo escolar en sus horarios. La teoría que nos ha dado realmente nos ha ayudado. El libro que nos dio es muy bueno. Además ella es super organizada (GFE_10).

Algo que quiero hacer notar es que si vamos a juzgados y si vemos audiencias nos llevan para ver eso Y eso es la parte práctica de la carrera (GFE_12).

Derecho no es exacto eso nos dicen siempre, no hay una sola forma depende de cómo argumentes. Así nos preparan (GFE_12).

También aplican simulaciones y que tú mismo desarrollas tu conocimiento y eso me parece que es con lo que mejor aprendes (GFE_19).

El anterior semestre con la docente, el trabajo final consistió en ir a buscar pautas para fundar nuestra propia empresa, como si fuera de verdad y creo que eso fue importante para nuestro aprendizaje. En su clase nos pone ejemplos de empresas bolivianas (GFE_3).

La Dra. [...] ella nos hace participar a todos nos haces el trabajo de teatro. Yo sé que muchos a muchos esto no les gusta pero nos ayuda a aprender es cómo enseñarte hablar en función a un juicio Entonces nos da la posibilidad de argumentar de pensar de razonar Y lograr seguridad también para expresar nuestras ideas (GFE_12).

Yo creo que una asignatura que nos ha gustado mucho es la que da [...], nos anima a buscar su libros y también internet y ahora igual en Administración II y tiene un método de competencias bueno para explicar estamos aprendiendo mucho. Hace simulaciones (GFE_3).

Nos pone videos que son buenos los que nos presenta el docente y son para hacernos pensar y reflexionar (GFE_20).

Siempre sus clases son didácticas, con videos fotos para explicar, experimentos, nos hace experimentar acciones de lo que trabajaremos a futuro (GFE_20).

La experiencia, es un aspecto nombrado varias veces en varios grupos, valorado como elemento de aprendizaje y necesario para la formación. Así lo mencionan como útil, como de gran aprendizaje, motivación y que la identifican como el eje que articula con la profesión, el perfil de la carrera así como visibilizar las diferentes

funciones que desarrollarán en el futuro pero que les permita ganar experiencia con anticipación, que es el fin de la formación en competencias.

Existen algunos docentes que ya no van a aprender, por ejemplo didáctica, son mayores, tienen experiencia y su experiencia no es muy útil. Entonces no les podemos exigir tanto (GFE_11).

En Métodos de Investigación el docente con su experiencia y ejemplos nos está enseñando sobre todo investigaciones (GFE_3).

En Contabilidad hay un docente que enseña teoría y práctica nos hace resolver prácticas en la pizarra y es lo que se te queda y no te queda duda con el puedes preguntar y despeja todas las dudas. Esa estrategia de práctica en clase o pasar a la pizarra te hace aprender más. Te incentiva a tener apuntes (GFE_17).

La esencia de las competencias considero que es ganar experiencia, esta es la experiencia que queremos y más aún, queremos más. Pero que hay docentes que lo logran es totalmente real (GFE_8).

Nuestro perfil de carrera, algunos lo conocemos y la manera de llegar a él es que las diferentes asignaturas te permitan hacer y experimentar. Finalmente ganar experiencias es la forma de aprender ahora (GFE_12)

Nos ayuda que los docentes nos digan que experiencia tenemos con algo y luego de ahí nos expliquen más para desarrollar una habilidad más completa. Esto es muy positivo, le damos una gran importancia que los docentes las planifiquen, la ejecuten y finalmente las reflexionemos (GFE_22).

Algunos docentes presentan esto y en otras materias no, no están relacionadas a productos algunos presentan sus planes de asignatura y otros no ni siquiera sabemos cómo lo van a hacer (GFE_9).

Así como se han recuperado una variedad importante de estrategias que se aplican para la formación, también los estudiantes reconocen que no se puede generalizar. Si bien esas estrategias las aplican la mayoría de los docentes, si es relativo al tipo de asignaturas y también a los docentes. Y dicen entonces algunos lo hacen pero otros no y depende también de la asignatura.

Estas afirmaciones relacionan con la reflexión que hacen los estudiantes referidas a que existen asignaturas que serán más prácticas, de más experiencia y más dinámica. Pero habrán otras que no serán así, y en algunos casos reconocen también que deben ser más de fundamento y explicación.

Respecto a la formación de los profesores, hay profesores que saben enseñar y hay otros que no, deberían darles un poco de pedagogía por ejemplo el uso de historias pensamos que son dinámicas que nos ayudan también a pensar o los casos exponiendo actuando y esas son buenas oportunidades de aprender (GFE_16).

Algunos son buenos de la didáctica pero cambia mucho las estrategias por ejemplo algunos utilizan tecnologías plickers y otros muy radicalmente diferente sólo controles y parciales (GFE_14).

Yo creo que todo depende del docente y ayuda cuando te dan ejemplos para el futuro también cómo te tratan y hay docentes que te desaniman y otros que te levantan (GFE_2).

Las clases en primer semestre son multifacéticas desde lo magistral y al debate. Cada docente tiene su propia personalidad, es una clase súper práctica. Cada uno a su estilo, pero funcionan (GFE_7).

Situaciones hipotéticas y de áreas profesionales. Entonces también depende del docente el que tenemos nos muestra un poco de todo y tenemos cada grupo que exponer un tema y son situaciones hipotéticas casos de qué hacer en cierto tipo de situaciones y como los resuelven. Todo depende del ingeniero o docente nosotros tenemos un ingeniero que nos enseña muy bien en planta en administración en marketing en todo lo que tiene que hacer el ingeniero industrial (GFE_22).

Si consideramos que el docente bueno es el que te enseña bien. Y si consideramos que la didáctica varía con el docente, entonces en algunas materias eso de la didáctica ayuda y mejora el aprendizaje, pero en cambio en otras perjudican el aprendizaje especialmente en las matemáticas, en las ciencias básicas en general la mayoría han usado la didáctica necesaria pero tienen mucho que ver con la materia y el docente (GFE_15).

También depende de la materia. Cálculo I por ejemplo no puede ser diferente o con reflexión. En Recursos Humanos es muy importante que el docente utilice ejemplo (GFE_1).

Algunos docentes son exigentes al principio pero luego cuando ya les entiendes te das cuenta que todo lo que aprendes con ellos es muy valioso los docentes que exigen demasiado y luego también aclaran dudas tienen una combinación (GFE_2).

Yo creo que no debería variar el método de los docentes (GFE_1).

En cambio yo creo que sí debería variar en función al tipo de asignatura, a veces necesitamos explicación y demostración (GFE_1).

La didáctica es práctica, pero no le entendemos bien se sale constantemente del tema y hay otros que no son didácticos otros docentes pero que igual aprendemos y entendemos (GFE_13).

Otra sub-categoría generada se refiere a las estrategias basadas en la exposición, como único recurso, al uso de las diapositivas como medio de gestionar todas las clases. Estas son percibidas como repetitivas, aburridas, memorísticas y que finalmente no los ayudan a aprender.

Este aspecto que emerge requiere de un análisis cuidadoso, porque muestra la aplicabilidad de estas estrategias que han sido utilizadas durante muchos años como le mejor recurso de enseñanza pero que no está siendo de trascendencia actual. No tanto su uso pertinente sino más bien se entiende que es el abuso del uso y aplicación del mismo por parte de los docentes.

Estoy en descontento con los docentes que son más tradicionales porque sus clases son monótonas aburridas muy magistrales entonces necesitamos que ellos sean diferentes (GFE_11).

Con algunos docentes aún tenemos dos parciales exámenes que son sólo de conocimiento y eso no es bueno no nos damos cuenta que es lo que estamos aprendiendo que nos va ayudar a desarrollar

competencias o a veces también te toman examen de los libros que no te explicaron y que no desarrollamos en clases a veces yo tengo que buscar material de otros docentes asistir de oyente a otras clases o buscar docentes particulares (GFE_2).

Con esa misma docente de la que estamos hablando hace rato esta profesora nos riñe porque no llegamos a los objetivos que ella planea pero tampoco te dice cómo tienes que llegar a eso. Otra cosa de ella es que sus diapositivas no se leen nada. Es súper sarcástica y con pocas palabras te destroza (GFE_4).

No usan un método, de muchos es llegar y prender el Data. Hay docentes que te muestran otra forma y un aprendizaje positivo. Con el Data te cansas te aburren (GFE_5).

Pero con la docente de administración que mencionamos antes no sabemos nada y sólo pasa y pasa sus diapositivas (GFE_4).

Yo creo que depende del docente por ejemplo Pluralismo Jurídico sí, ni siquiera sabemos el nombre del docente y yo no aprendí nada casi no hemos ido a clases. El hecho que dábamos exámenes de las presentaciones y avanzábamos y no podíamos ni copiar las presentaciones y sólo en eso se basaba la clase presentaciones y karaoke (GFE_12).

A mí no me gustan los docentes que hacen exposiciones que piden a los estudiantes que expongan porque no siempre estamos bien preparados y a veces son malas las exposiciones Y eso evalúa o cuando no puedes responder preguntas del tema que tenías que exponer pero después nadie te explica y se evalúa sobre eso (GFE_18).

Y sí, hay docentes que no vienen porque están en audiencia y no cuando vienen y hacen una presentación en Power Point leen su libro y listo eso es todo. Por ejemplo eso sucede en derecho natural y derecho procesal. Esta no es la formación en competencias (GFE_14).

Creo que es lo que dice mi compañero un equilibrio entre la asignatura entre la teoría y la práctica. No sólo conocimiento teórico sino también productos que reflejan lo que cada estudiante tiene y puede aprovechar y lo tiene que hacer luego en el espacio laboral (GFE_9).

La mejor forma de aprender que hemos tenido es cuando se desarrolla la teoría y la práctica. Y no con un docente la teoría y con otro la práctica. El docente de la materia debería dar ambas integradas (GFE_23).

Eso pasa con Derecho Romano también el docente divaga y divaga a veces escribe cosas en la pizarra necesitamos que se escriba, sólo habla, parecen sólo pensamientos y es algo que no se te queda (GFE_13).

No me gusta el docente de derecho canónico, explica magistralmente sin apoyo no relacionan ordena con subtítulos de temas me cuesta mucho estudiar y el plan tiene temas pero son muy grandes (GFE_13).

Hay otros docentes que hacen bien pesada la materia, docentes que tienen muchos problemas al explicar en la forma en que te muestran las situaciones los problemas de tu profesión (GFE_14).

Recomiendo que las materias no sean solo teoría que sean más completas (GFE_23).

Por ejemplo memorizar es una estrategia negativa (GFE_12).

También quisiera apoyo para los que estamos en el anterior semestre de desarrollo humano II y vi más a la docente pero no hemos avanzado mucho contenido. No comprendemos cuando nos dan tanto contenido (GFE_18).

Hay otros que son poco dinámicos que aburren, que no tienen incentivos y esas son las materias que menos nos gustan (GFE_16).

Otro no se basan en el contenido sino en los exámenes, y buscan más cantidad que calidad. Él otro docente te muestra otra forma y aprendes más. Y con el Data te cansas y te aburres (GFE_1).

Algo que hay que rescatar es que el ingeniero es muy bueno al ayudar a comprender qué es un ingeniero industrial. Pero cuando las exposiciones las hacemos nosotros no ayuda, queremos más prácticas y que nos muestre más (GFE_22).

En cuanto a las exposiciones, me gustan, aprendes enseñando, pero que sean más dinámicas, las clases se vuelven aburridas. Por ejemplo, que sean grupales, ahora son individuales y voluntarias. Son cuatro personas, y siempre los mismos (GFE_23).

7 Solo data show y explicación. Es malo cuando sólo dictan o explican en la pizarra o aparecen con su presentación en el Data show y no dice nada asumen que ya sabemos, entonces no nos explican y nosotros la verdad no entendemos (GFE_21).

Yo me aburro en las clases que los docentes exponen de textos que podemos ver por nuestra cuenta y ella las está repitiendo, la clase es monótona no cuestiono su conocimientos sino su forma de enseñar (GFE_6).

El Dr. [...] con él nadie escucha nadie participa y casi nadie va. Son clases totalmente expositivas, nada nuevo. Todo lo puedes leer (GFE_12).

Hay otra docente con la que éramos 50 estudiantes y hemos quedado 15 porque ella escribe en la pizarra y sólo explica y no nos explica nosotros, ella se explica y nos da luego una práctica nosotros no sabemos cómo hacer. Yo pasé con ella el primer semestre, ella pone diapositivas y nos da ejercicios y ejercicios en la pizarra, entonces no enseñé perdí la materia y me frustré (GFE_17).

El Dr. [...], nos da el título y luego avanza. Y eso no está en el libro, nos deja muchos vacíos. Todo lo que nos da como materia no se encuentra en el texto, no tenemos dónde estudiar, estamos muy perdidos de todos los temas (GFE_13).

La estrategia y también metodología de trabajo en grupo, también mereció una consideración especial por parte de los comentarios de los estudiantes. El trabajo en grupo fue mencionado de manera recurrente y que por lo tanto se constituye en una categoría de análisis.

En esta categoría se encuentran dos tipos de comprensiones, aquella relacionadas a que los grupos constituyen un recurso positivo de aprendizaje y aquellas relacionadas a la dificultad que encuentran cuando los docentes les dicen que deben trabajar en grupo.

Se toma en cuenta esta categoría, porque es un recurso considerado potente para el desarrollo de competencias, porque recrea las relaciones interpersonales y laborales que los estudiantes tendrán que experimentar en su trabajo y en su vida.

Hay otro docente en economía que es muy bueno te enseña interactúa contigo te muestra la parte práctica y teórica y nos muestra cómo se conjugan. Es estricto pero es muy bueno. Muchos tenemos buena nota con él porque comprendes al Cacho (GFE_17).

Si, y si se cumple listo, es suficiente, no importa si se aprendió, importa que hagas el producto o no y quién lo hizo. Como sucede en el campo de trabajo dicen los profes (GFE_9).

Creo que donde mejora el rendimiento y aprendizaje es cuando estamos entre solo los de la carrera, solo los economistas, y que no nos mezclen en algunas materias con otras carreras. Clases sólo para la carrera de economía y con contenidos sólo para economistas, ahí va a mejorar la formación (GFE_15).

Hay otro docente en Microeconomía I que tenemos que hacer grupos de dos personas y tienen que aprender un tema y si a uno no le va bien y al otro mal entonces hay una sanción al que le va bien como al que le va mal entonces bien y por tanto te esfuerzas para que al otro no le vaya mal. Es algo que se debe mejorar, creo que los docentes no saben hacerlo (GFE_17).

Con la Dra. [...] hacemos grupos y exponemos y al final ella vuelve a explicar e integra todo (GFE_13).

En competencias se centran en los productos y en los grupos, es lo importante. Y a veces lo que aprendiste en los grupos qué hacemos con algunos aprendes y con otros no. Y te vuelves especialista en un rol y no en otro. Eso deberían considerar más los docentes (GFE_9).

A mí me sirve mucho Cálculo cuando dividen en grupos de cuatro estudiantes y escucho de mis compañeros cómo hacer los ejercicios y me sirve mucho (GFE_21).

De los trabajos grupales, que los grupos se mezclen que todos aprendamos que los grupos no sean siempre los mismos, los mismos roles y no cambiamos los roles en el grupo, entonces no aprendemos lo que el otro sabe. Yo haciendo otra cosa pude aprender y cosas distintas, los grupos nos han perjudicado mucho cuando hacemos siempre los mismos grupos (GFE_9).

Actualizar clínica. En el área de clínica lo que he podido escuchar es que hay técnicas mas novedosas y mejores (GFE_10).

Y así como se leen críticas a algunas aplicaciones de trabajo grupal por su inadecuado uso o procedimiento, también manifestaron algunas críticas a la didáctica que han experimentado en la formación profesional.

Estas críticas están relacionadas a los contenidos, a que no todos los docentes trabajan por competencias, a la cantidad excesiva de tarea y los tiempos asignados para ello y a la diversidad grande de estrategias. Las críticas hacia los docentes involucran a su estructuración a la claridad de su planificación y a la organización de su gestión de aprendizaje.

Un elemento a considerar es que como mencionan al estar en competencia las asignaturas ya no se centran tanto en contenidos, lo cual lo comprenden, pero se centran tanto el producto final que evidencia el logro de la competencia que se pierde de vista el aprendizaje del estudiante porque la meta es lograr el producto y se pierde también la experiencia del docente. También mencionan que el logro de la evidencia genera mucha tarea.

Al final yo creo que está bien de una semana a otros de un semestre a otro se nota la diferencia cada vez es más difícil Si antes te daban 20 páginas para leer luego te van a dar 60 y eso ayuda a que estudies que te enriquezcas no tener sólo lo que los docentes te dicen no hacer solamente eso (GFE_12).

Con la Ing. [...], la verdad a mí no me convence mucho, por aprender contenidos que no vamos a utilizar a comparación con otros ingenieros que avanzan otras cosas en otros paralelos, avanzan otras cosas, por eso lo que ella avanza yo no lo veo relevante, y ella dice que lo que llevamos con ella es más fácil y además es en español. La verdad eso creo que no nos va a servir en la profesión (GFE_20).

Otra que puede ser negativa es el desorden que algunos docentes tienen (GFE_12).

Con un docente, nos vemos en conflicto en los exámenes, tenemos dos, dos controles de un parcial Ya veces nos quedamos sin bolígrafos de tanto escribir. Me gustaría que nos diga parámetros de evaluación, con él todo es más ambiguos queremos que nos diga que quiere que tengamos fechas pero él no desarrolla competencias nos dijo (GFE_11).

Yo creo que eso está muy bien, yo creo que eso es la universidad y se trata de leer de prepararse si te dejan eso es justamente para aprender y es importante que te den lo más importante (GFE_12).

Hay un docente que parece más de colegio tiene una metodología también pobre, exposiciones nos hace hacer como si tuviéramos en colegio trabaja en co evaluación y lo hace para quitarse carga ni siquiera la planifica bien no da la clase cómo se debería y no aprendemos nada bueno de él (GFE_14).

Yo creo que la gente no debería irse sin saber investigar eso sí es cierto. Y eso nos dan demasiado en la carrera pero no es lo que vamos a hacer cuando nos toque trabajar (GFE_8).

Eso sucede con los docentes qué piensan que sólo tienen una materia y que lo otro no es importante y nos piden de un día a otro 20 páginas para leer además controles y exposiciones y todo eso tenemos en un día y es mucho. Deberían ser trabajos más integrados (GFE_12).

Hay otros docentes en cambio que sólo explican y no hacen mucho para que practiquemos. Pero ahora esa docente empezó a trabajar con puntos y la gente ya no se distrae y encuentra formas para hacer puntos que son incentivos para aprender pero hay poco ejercicio para que resolvamos (GFE_16).

Se centran en lo que hay que presentar y no lo que está llevando el alumno, a veces yo solo aprendo y tuve que buscar por mí mismo y porque la vida es así. Y no parece muy bien que nos enseñen así. Importante es que aprenda y eso es débil en la formación (GFE_21).

Las asignaturas como Periodismo, Marketing, en varias he sentido que los docentes se enfocan en su producto y no llegan a transmitir su experiencia de vida que ellos tienen porque se sienten presionados por los productos que hay que presentar y por el tiempo (GFE_9).

Si hay tarea pero también hay docentes que no dan tiempo para hacer esa tarea y considero que eso es excesivo (GFE_17).

Y finalmente en este tema de las estrategias están las recomendaciones que emergieron. Recomendaciones al enfoque, a la aplicación y a los aspectos que mejorarían su aprendizaje y su experiencia de formación en este enfoque.

Estas recomendaciones también son necesidades percibidas por los estudiante para trabajar en los espacios de formación docente mencionaron. Las recomendaciones son variadas, a la didáctica y estrategias, a interactuar con otras carreras a la búsqueda de más actividades complementarias. Y un elemento mencionado varias veces es la recomendación del equilibrio entre la teoría y la práctica. No es tanta práctica lo que buscan sino también explicación mencionaron.

Entre las didácticas mencionan más proyectos, más salidas a situaciones vinculadas a la profesión, más conferencias de expertos, más casos y también mayor relación con estudiantes de otras carreras.

Ahora si tiene muy buena didáctica el docente y nos ayuda entender lo que es la introducción a la Ingeniería Industrial (GFE_20).

Mejor es la asignatura que es una mezcla de las dos (GFE_1).

Mucho depende del licenciado que te toca es necesario un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, que salgamos con los competencias que vamos a tener cuando salgamos a trabajar (GFE_1).

Que se propongan actividades, cursos, seminarios, charlas, que vengan otras personas como expertos a hablarnos sobre su experiencia nacional o internacional (GFE_3).

Equilibrio ente teoría y práctica. Mucho depende del licenciado que te toca. Es necesario un equilibrio entre lo teórico y lo práctico y que salgamos a la a las competencias que vamos a hacer en el trabajo (GFE_5).

Los docentes ahora en las competencias quieren que participes, te preguntan, siempre busca que aprendes y aprendes. Las evaluaciones son bien pensadas sabes lo que estás respondiendo porque lo has practicado porque lo has visto porque lo has argumentado (GFE_11).

Debería haber un poco más de equilibrio entre teoría y práctica (GFE_8).

Nosotros de segundo semestre: a mí la verdad hemos experimentado en este semestre es que hemos consolidado tanto la teoría como la práctica para enfrentarnos adecuadamente a la vida política ahora. La formación en competencias hemos visto que nos ayuda (GFE_7).

Y el docente de cognitiva ha hecho un gran esfuerzo de llevar a alguien que sabe de intervención y nos ha ayudado mucho. Esto es fundamental pero sale de su propia iniciativa (GFE_18).

De hecho nosotros notamos en la materia de [...], y dice que el problema es de Desarrollo Humano el problema, que no tenemos las bases suficientes para realizar análisis de las evaluaciones que hacemos (GFE_18).

Se integra al ir haciendo dinámicas, planificación de clase y que sea organizada (GFE_10).

Hay docentes que enseñan muy bien por ejemplo hay uno que cuando voy a clases me emociono lo que te dice te llega sabe mucho de marketing y me llega al corazón. Interactúa con sus alumnos aplica su experiencia laboral es muy bueno (GFE_17).

Tenemos un docente con el que hemos interactuado con otros docentes y también con otros estudiantes de ingeniería de sistemas, interesante para nosotros (GFE_2).

Hay docentes que además de utilizar las plataformas también permiten que vengan otros expertos otros docentes. Saber sobre temas importantes o también interactuar con otras carreras (GFE_2).

Las clases con esa docente son muy aburridas son difíciles de seguir y a veces pone un video que sólo una persona habla y no siento que estemos aprendiendo mucho y no hay explicaciones (GFE_6).

Que nos den también más actividades que involucran a los estudiantes por ejemplo en ingenierías vemos que tienen congresos que tienen mucha más participación tengo compañeros en ingeniería mecatrónica qué hacer muchas cosas hacen ferias hacen salidas etcétera en derecho eso necesitamos un poco más nosotros podríamos hacer ferias para mostrar todo lo que sabemos (GFE_12).

Es necesario trabajar más las estrategias relacionadas a situaciones o casos que podamos nosotros ya ir practicando y no solamente teoría y teoría (GFE_19).

Quisiéramos también dar conferencias y charlas articular y fomentar esto (GFE_11).

En la asignatura de Administración, que hubieran más prácticas como ver empresas y traer expertos mucho mejor escribirlo (GFE_3).

No estoy de acuerdo con el examen de grado desde mi percepción no satisface la comunicación que más bien es acción que eso es lo que deberíamos hacer es más lo que hacemos, no somos como derecho deberíamos hacer más proyectos (GFE_8).

Diferentes métodos confunden. Creo que no debería variar tanto el método de los docentes (GFE_5).

En la asignatura [...]. Es divertido pero no explica nada, tú tienes que hacer, puede servir pero no nos explica mucho, nos perdemos en los informes. Es muy pesado hacer informes y mapas todo el tiempo (GFE_1).

Yo creo que lo del libro depende, yo más teoría y práctica tiene que ver los dos elementos entonces un equilibrio y me parece que está bien no tener un solo libro, sino variar (GFE_19).

Una siguiente conclusión se derivó de los grupos focales está relacionada a un aspecto central de la formación en competencias y es la evaluación.

Se identificaron dos categorías polarizadas de la evaluación, los aspectos considerados como positivos y los aspectos considerados como negativos. Los negativos son mucho más numerosos. Existen más problemas y dificultades con la evaluación según la experiencia de los estudiantes.

Entre los aspectos positivos se nombran la retroalimentación como una buena y útil práctica, el evaluar no solo los conocimientos, sino los productos, que están relacionados a las habilidades. La evaluación activa y dinámica, los recuperatorios, así como las diferentes formas de evaluar que se central en saberes y dimensiones diferentes. Y finalmente unos muy pocos mencionaron que la evaluación es clara y bien balanceada entre la teoría y la práctica.

Entre los aspectos negativos que son más en frecuencia y códigos, se menciona que la evaluación tiene dificultades, que no es clara para los estudiantes, que cada docente sigue un método distinto, que ellos se encuentran confundidos en la evaluación, porque no saben qué evalúan. Por otro lado no tienen sus notas que les permita identificar sus logros y progreso. Y algunos docentes aún utilizan evaluaciones únicamente basadas en los conocimientos

Entre los aspectos positivos:

Además está docente maneja tecnologías, existe una retroalimentación constante la nota la revista contigo y ya sabes entonces cómo tienes que desempeñar te explica para cada nota y le puedes preguntar y saber porque te calificado de una otra manera. Porque además trabaja con grillas entonces sabes por qué te está evaluando se nota que le gusta enseñar (GFE_11).

Algo que valoro es cuando el docente te da retroalimentación del trabajo que hiciste o del trabajo final que se espera y tenemos constante apoyo y nos vamos dando cuenta de lo que estamos haciendo bien y de lo que nos falta para aprender ese apoyo constante es necesario (GFE_2).

En una asignatura de Economía, antes de devolvernos el examen lo resuelve en la pizarra, para que veamos en qué nos hemos equivocado y qué hicimos bien y luego podemos ir a reclamar. Nos sirve esto para poder aprender (GFE_3).

No sólo exámenes y tareas deberían haber otras cosas más. Algo que nos gusta de los docentes de administración, que ayudan siempre de manera abierta Ver notas y trabajos. Y si no esta de acuerdo te muestra y no todos los docentes tienen eso (GFE_5).

También un docente que trabaja la retroalimentación es el Ing [...], él sí se preocupa harto porque entendamos y los que tenemos dudas se acercan para que nos explique y está siempre predispuerto enseñarnos. Nos dice lo que está bien y lo que está mal (GFE_3).

Todos los docentes realizan la retroalimentación nos ayuda a saber en qué estamos mal y cómo podemos mejorar (GFE_10).

Yo tengo un docente que te evalúa todo el tiempo y nos califique te devuelve los trabajos siempre, todo es operativo y todo es oportuno y con tiempo (GFE_3).

Con algunos docentes tenemos la posibilidad de dar un recuperatorio, otro examen que se pueda demostrar lo que has aprendido, depende de la distribución del curso (GFE_15).

Lo que si vemos el que diferentes formas de evaluar, diferente en ciencias básicas y nuestra carrera (GFE_17).

Si en la carrera se evalúa de distintas maneras no solamente a través de exámenes de conocimiento parciales, ejercicios, también hay tareas, exposiciones, hay simulaciones hay prácticas, hay trabajos de investigación al búsqueda de noticias de análisis pero con muy buenas estrategias para evaluar en sistemas esas noticias nos ayudan a lo que estamos haciendo y a saber qué pasa en nuestra profesión (GFE_19).

Hay otra docente que todo lo que tienen evaluación lo tiene, trabajamos con dinámicas con videos usa de todo hasta teatro en las clases es súper dinámica. Pero la evaluación es constante control además de trabajos apuntes y eso nos mantiene constantemente motivados (GFE_11).

La mayoría todos los docentes muestran las notas y si cumplen con los controles de la asignatura (GFE_17).

En la carrera de Ingeniería de Sistemas, las notas siempre están a tiempo, los docentes suben sus notas al sistema para que nosotros podamos observar las y nos dan su retroalimentación después de las pruebas (GFE_19).

Con el Dr. [...], el método de evaluación es con devolución rápido porque los exámenes tiene código y nos hace autorrevisarnos y nos hace corregir (GFE_23).

La evaluación está bien balanceada entre la práctica los conocimientos, es adecuada la evaluación (GFE_19).

La evaluación es clara desde el principio y en todos los programas también está clara (GFE_15).

Reiteramos que la evaluación de los docentes es clara no tenemos dificultades, más cuando son tres parciales y listo (GFE_15).

Personalmente veo que está todo en el sistema (las notas). Y todo está bien. Ya se subieron las notas (GFE_20).

Realizamos la evaluación por parejas, nos retroalimentamos y vemos cómo podemos mejorar. Es sano, ya que la evaluación no es sólo del docente sino también de parte del estudiante. (GFE_10).

Sabemos nuestras notas. A veces tardan un poco en Introducción a la Programación porque es evaluación escrita entonces cada uno va subiendo uno por uno y a veces es tarde pero comprendemos y se sabe siempre cuáles son las notas todos entregan sus calificaciones todo está bien también nos dan retroalimentación continúa (GFE_20).

En economía seguimos con tres parciales de conocimiento qué van a valer todo el puntaje de la asignatura, pero sabemos (GFE_5).

Y para la próxima clase nos va a explicar hasta Cómo deberíamos responder en los controles y si no estamos conformes aún podemos presentar quejas de la evaluación. Administración es la materia que amo por cómo explica ese docente (GFE_4).

Las prácticas es lo que más se usa en ciencias básicas. En programación hacemos prácticas de programación directamente en la computadora en base a algoritmos tienen que correr los programas, siempre verificando en lo que vas a hacer luego (GFE_19).

Entre los aspectos negativos de la evaluación:

Hay formas de evaluar que también son muy exigentes como que cada docente tiene su propia metodología de evaluación y en algunos casos incentivan, pero hay otras que no (GFE_2).

El método de evaluación de cada docente tiene su estilo y no te acostumbras a cada uno de ellos y ahí te hacen variar, te confundes algunos te preguntan algunos te hacen pruebas otros que tienes que leer otros que solamente la explicación y la participación yo creo que también se recomienda más práctica (GFE_2).

En administración no sabemos cómo evalúan, cuánto valen y no sabemos ni tareas o trabajos y no sabemos notas porque no la suben al sistema, entonces el sistema no nos sirve (GFE_5).

Aún no entiendo cómo se evalúa en estas materia (GFE_2).

Pero también a veces eso ocasiona que tengamos problemas con las notas porque hacemos actividades y pensamos que valían y luego no hacemos otras y no valían o al revés (GFE_7).

Bueno, como habíamos dicho que en algunas materias no tenemos nota, no sabemos cómo califican los docentes hay otros docentes que sabemos que no nos van a dar notas hasta el final pero nos avisan (GFE_7).

Piden recuperatorios o formas de aumentar la nota. Motiva que como no hay recuperatorios en las materias de economía, si te den controles de lectura, o revisión de papers que aumentan la nota (GFE_23).

En algunos no sabemos cómo evalúan solo aparece una nota en el sistema y no sabemos de donde sale y el docente no explica (GFE_23).

En esta carrera no sabemos cómo nos califican las tareas o los trabajos y hasta ahora no sabemos las notas, lo poco que cargan en el sistema, no nos sirve, en poco (GFE_1).

La evaluación en Historia del Pensamiento Económico es en forma de ensayos, en vez de control de lectura. Al hacer el ensayo comprendía las teorías y eso es muy bueno. Los ensayos son importantes para razonar y entender más la problemática. En contraste con las exposiciones (GFE_23).

Hay otros docentes que utilizan parciales de 25 y luego cambian una lectura con 15 punto no se sabe cómo califican tampoco hay un feedback en las notas ni de los contenidos y las lecturas son complejas cuando toman control de lectura (GFE_13).

En cuanto a la Evaluación cada profe tiene su método. Algunos control asistencia a la asistencia se ve que otro día más lista hay parciales y finales controles de lectura trabajos presentaciones exámenes parciales exámenes finales, si no te va bien en algún parcial en algunos casos los docentes (GFE_15).

No nos ayuda mucho, respecto a la evaluación también a algunas veces podemos tratar de entender la evaluación a partir de los planes de asignatura que presentan los docentes pero cuando eso no está claro o cuando los docentes cambian la evaluación constantemente o la alteran definitivamente del plan, entonces el plan ya no es una guía (GFE_2).

Respecto a la evaluación sería bueno que se suban las notas a tiempo en la página así sabemos que notas nos ponen para poder también habilitar y poder saber cómo estamos (GFE_16).

Los docentes tampoco saben cómo hacer la prueba final y no cómo hacernos preguntas a nosotros y con eso falla también la carrera (GFE_14).

La evaluación con algunos docentes no muestran la nota pero no el procedimiento y no sabemos las notas tampoco en el sistema con el blanco no sabemos las notas (GFE_13).

Yo me estreso, si no sé mi nota inmediatamente y me gusta saber cuándo he dado un examen pero la mayoría de los docentes no sube sus notas, nos dicen después de un mes o en el siguiente parcial. Pocos docentes ponen por enseguida las notas (GFE_12).

Algo sobre algunos docentes es que ya estamos a más de la mitad del semestre y no tenemos notas. Estamos a un mes y un poco de terminar el semestre nos preocupa porque no sabemos de nuestros informes. Le hemos dicho pero no nos ha avisado. Eso de que no avisen notas nos preocupa (GFE_21).

Su evaluación es inadecuada ni siquiera sabemos si va bien y no sabemos si cambia el plan porque no nos dice nada no sabemos lo que estamos aprendiendo (GFE_6).

También tenía una observación respecto al proceso de evaluación personalmente estoy disconforme, existen dos clases de evaluación una continua y otra final. Con otros docentes una evaluación que es tribunal un docente evalúa algunos temas que no has visto con otro docente. Entonces se toman bajo criterios que no llega nunca a un al punto de vista que se quiere llegar (GFE_14).

Yo sí creo que estoy contenta si respecto a eso. A mí tampoco me parece que se desarrolla adecuadamente la el tema de la evaluación y te preguntas en el examen final nos evalúan temas que no llevemos o que no vimos en el semestre y te aplazas. Entonces es súper Injusto sólo tú docente debería evaluarte (GFE_14).

Yo también observo la forma de evaluar y vamos con una nota una nota bien con la habilitación y en el examen final ya no nos pasa eso todo depende del Jurado hay discrepancia y baja la nota terriblemente en evaluación final bajaron las notas de todos y esto es perjudicial (GFE_14).

Sin notas. Si no sabes las notas, esto muy malo, si no sube las notas es muy malo para prevenir, saber cómo te está yendo y saber qué hacer (GFE_12).

Se extendió en los exámenes la primera vez, eran impresas y ahora las evaluaciones son virtuales pero ahorita no sabemos cómo estamos aún (GFE_20).

El problema de todos estos docentes es que no suben notas (GFE_5).

Que te digan cómo forman y cómo evalúan no hay formalidad en Administración (GFE_5).

Yo creo que deberían tener todos, el mismo modelo de evaluación ejemplo 25% de asistencia etcétera. Pero unos tienen y otros no tienen nada (GFE_5).

Es mucha tarea para revisar para realizar pero tampoco sabemos que evalúan los ayudantes ni los docentes (GFE_5).

Evaluación inadecuada. Falta poco tiempo para que finalice el semestre y nuestras notas ya deberían salir para verlas y no las tenemos (GFE_6).

Depende de los docentes algunos preparan y otros no a veces a mí me ha pasado que algunos docentes dan una guía pero otros los docentes que no la dan. Deberían preparar al estudiante para esa evaluación final para tener un poco más de visión de en qué consiste una evaluación oral (GFE_14).

A mí no me gustan las pruebas de selección múltiple, no me agrada porque es una forma de estudiar de manera mecánica, te obliga a responder de una manera mecánica (GFE_12).

Con otros docentes, sí tenemos retroalimentación, pero no notas en el sistema. Son materias que nos sentimos como en el limbo, hay incertidumbre (GFE_23).

La retroalimentación ayuda. Ayuda también aprender que tengas notas y que sepas de dónde sale cómo fuimos evaluados. Sabes con los buenos como y que evalúan en cambio con los malos no sabes que estudiar. Cuando nos devuelven los trabajos inmediatamente y sabemos que tenemos que mejorar para la próxima clase la próxima evaluación (GFE_18).

La sexta gran categoría derivada es la tecnología en la formación basada en competencias. Este tema podría entenderse desde dos perspectivas, una relacionada a la enseñanza y otra relacionada a las competencias profesionales, más específicamente competencias tecnológicas. Sin embargo, los estudiantes no identifican que se les esté formando en competencias profesionales tecnológicas, cuando se aborda el tema de las tecnologías en el desarrollo de competencias ellos lo ven como recursos tecnológicos que utilizan los docentes para la enseñanza.

Y desde esta perspectiva se pueden encontrar dos categorías el uso de diferentes recursos como redes sociales, tecnología educativa, aplicaciones, software y por otro lado plataformas entre ellas bibliotecas digitales que usan los docentes como medio complementario a la formación.

Respecto a las diferentes tecnologías para la enseñanza, los estudiantes mencionan cuáles usan y en algunos casos para qué, varios otros mencionan que deberían trabajarse con más tecnologías, que no todos las utilizan.

La mayoría solo usan datashow los docentes. Uno usa plickers como habíamos dicho antes (GFE_13).

Ahora la tecnología está avanzando y eso no nos enseñan ni nos piden mucho. Y quieren que sea incluso a mano y con dibujos y no aprender lo necesario, entonces es una pérdida de tiempo (GFE_1).

El correo de la universidad no se usa. En cambio facebook y WhatsApp son herramientas que usamos más los estudiantes y podrían utilizarlas más los docentes. En el Google Drive que hacemos grupos virtuales Y estos bien interesante porque nos permiten trabajar desde nuestras casas pero trabajando en un documento (GFE_2).

El docente de laboratorio tiene correo y nos pasa también sus diapositivas, fotos al grupo y al WhatsApp (GFE_21).

Algunos evalúan con una aplicación que se llama plickers, algunos usan bien pero con otros es muy rápido y cuando nos pregunta un docente de con esta aplicación no nos da el tiempo para contestar a todas las preguntas y eso a mí no me gustaba (GFE_5).

También usamos WhatsApp y con otros Facebook.

Respecto a las tecnologías utilizamos One Drive nos obliga a leer hay docentes que nos obligan a complementar a están sus diapositivas en la plataforma los temas fundamentales y artículos están bien organizados otros utilizan evernote y ahí también nos dan mensajes nos cuelgan artículos en la biblioteca virtual (GFE_2).

Los docentes utilizan muchas y variadas estrategias para poder desarrollar tecnologías de la información por ejemplo utilizan plataformas como Moodle, Schoology, Facebook y para comunicarnos también utilizamos el WhatsApp para intercambiar documentos (GFE_19).

Y hay también una docente que se graba pequeños videos haciendo ejercicios de Cálculo y luego sube el ejercicio al Facebook para que nosotros veamos y nos pone otros ejercicios. Hace el flipped Classroom (GFE_21).

Y respecto a las Plataformas de manejo de contenido de enseñanza se encuentra que cada vez se usa más y esto es valorado por los estudiantes por encontrarlo útil, que les permite ordenarse, identifican las bibliotecas digitales como interesantes para buscar información y motivarlos a seguir aprendiendo.

En Introducción a la Programación usamos el Moodle, es el que mejor usa la plataforma, es para hacer foros evaluaciones videos (GFE_20).

En economía hay un docente que usa la plataforma dos clases antes, entonces ya sabemos bien todo lo que se va a llevar en las clases, muy útil (GFE_4).

El Moodle es bonito, nos ayuda, nos facilita mucho, al principio no era tanto pero ahora ya lo entendemos (GFE_20).

Lo bueno de la Dra. [...]es que usa la plataforma Moodle, allí sube documentos, presentaciones y tiene todo muy bien organizado, muy bien ordenado uno puede consultar y revisar todos los docentes deberían tener eso, un orden (GFE_12).

Mayormente usamos la plataforma de la Católica que es el Moodle y a veces con dificultad porque no podemos subir los documentos porque dice que son muy pesados o porque el tiempo que tenemos es muy corto (GFE_17).

La idea es generar espacios de consulta con los docentes y en eso nos ayudan las plataformas (GFE_2).

Utilizamos plataformas como Facebook Y Moodle, Facebook como red social pero educativa y WhatsApp para comunicarnos nada más (GFE_18).

Son una manera de innovar y facilitan el aprendizaje creo que hay un licenciado que lo usa Y es más relajante yo creo que sí es bueno (plataformas) (GFE_17).

Respecto a las tics tenemos plataformas en Moodle Y eso también nos ayuda para nuestras tareas y Schoology son una buena manera y una diferente manera de aprender (GFE_16).

Hay docentes que trabajan con plataforma y desde el principio tienes toda la información ahí, no una noche antes, desde el principio todo estado muy ordenado muy planificado me gusta la vez en que se enseña y además que es didáctico (GFE_2).

La didáctica el uso de tecnologías hay todo tipo de tecnologías que utilizan docentes Lo importante es que lo utilicen bien Por ejemplo plickers hay otros que utilizan Facebook ponen fotos y algunas problemas que son de utilidad y reflexiones en foros. Por Whatsapp se lo utiliza más para avisarnos, más avisos de si hay clases no hay clases o cambiamos de aula (GFE_14).

Utilizamos varias tecnologías con ejercicios con ejemplos con foros nos hemos manejado bien Por ejemplo hay docentes que utilizan moodle, otros utilizan schoology, otros Gmail, Google Drive, Dropbox, Edmodo. plickers y nos incentivan a estar pendientes de esas plataformas porque ahí van trabajando su material (GFE_4).

En marketing usamos una plataforma que se llama Schoology para evaluar y a veces se cuelga y ya no se sabe qué se puede hacer y nos podemos sacar mala nota (GFE_17).

Pero podrían a usar el Facebook donde los visten los ponga lecturas hay docentes que utilizan plataformas como moodle y otros que no necesitan las plataformas porque siguen su programa claramente (GFE_13).

Si hay mejoras algunos están utilizando plataformas, una forma de apoyo para poder desarrollar los conocimientos Pero la única que cumple realmente todo es una docente que es docente tiempo completo de la carrera hay otro docente que trabaja Facebook súper lindo hablamos conversamos es muy útil su clase Y luego el refuerzo que hace en Facebook (GFE_11).

Tecnologías de la información utilizamos las plataformas: Moodle, Schoology, utilizamos aplicaciones como plickers, también Whatsapp. En Escritura Académica usamos Facebook en otras materias también utilizamos One Drive (GFE_5).

Utilizamos plataformas como en el Facebook también te usamos repositorios como el Dropbox y algunas aplicaciones como Whatsapp también usamos email todo muy bien (GFE_7).

Como sugerencia que antes de usar una plataforma o algo similar se explique claramente a los estudiantes cómo se usa eso, para qué se va usar, qué se va a poder encontrar y cuál va a ser el beneficio (GFE_2).

Hay un docente que nos ha llevado a la biblioteca virtual y es muy interesante porque nos ha enseñado a buscar información valiosa y nos incentiva ese docente a ir a la biblioteca constantemente, porque los trabajos que nos pide tienen que ser revisados con bibliografía que está en las revistas. Entonces nos genera interés por aprender (GFE_4).

Que también el manejo y uso de la biblioteca sea para todos los que están entrando desde el principio. Debería ser una de las primeras clases y deberíamos tener horas de consulta del docente y que los docentes a tiempo completo incrementen (GFE_4).

Y entre algunas menciones referidas a la formación en competencias profesionales tecnológicas o digitales solo dos personas mencionaron que esto no existe, No emergió esta posible categoría de análisis.

Las tecnologías de información y comunicación por ejemplo si utilizamos, los docentes utilizan diapositivas también con libros virtuales. Y en las otras materias que son necesarias algún software o programa, es suficiente (GFE_15).

Ahora la tecnología está avanzada y no nos piden mucho eso y algunos quieren que sea a mano todo con dibujos y no aprendemos lo necesario, perdemos tiempo (GFE_5).

La séptima conclusión y categoría está referida al rol del docente en la formación por competencias. Los estudiantes en su discurso también manifestaron a qué características consideran como buenos docentes y qué se espera de un docente que forman en competencias, así como la formación personal que esperan de los docentes, estas categorías se agruparon y derivaron en el tema rol del docente.

Entre lo que ellos esperan de un docente que forma en competencias mencionan que expliquen detalladamente, que tengan horarios de consulta, que puedan resolver las diferentes preguntas que estén conectados y dispuestos a ello. Por otro lado también mencionan que sepan bien lo que enseñan, que sean expertos en la profesión y nos puedan mostrar esta experiencia. Añaden que los lleven a vivir esas experiencias, que los saquen de las paredes de la universidad a ver la profesión y su realidad.

Y sobre lo que es ser un buen docente identifican al rol como el docente es un ejemplo, un buen docente es el o la que muestra la práctica. Pero más importante es empático, tiene buen humor y muestra cómo es la profesión de manera motivada.

Respecto a la formación personal, identificaron que los docentes en sus clases transmiten sus emociones, así como su buen humor y que esa es la carga con la que ellos sienten que los docentes impregnan la parte personal hasta en la relación a las temáticas de las asignaturas o las competencias. Que existen docentes que les permiten ese desarrollo personal en la imaginación, creatividad, valores y la espiritualidad. Y que esto docentes ayudan también al análisis personal y la propia vida.

En cuanto a lo que esperan de un docente que forma en competencias los estudiantes identifican lo que hace y lo que debe hacer para su desarrollo profesional. Y si bien tienen esos docentes como mencionan también esperan más de ellos, que sean el nexo entre universidad y profesión, entre academia y sociedad.

En Arquitectura, el docente es bueno enseña bien es paciente paso a paso y nos evalúa en cada clase, pero a todos nos va bien porque enseña muy bien. La retroalimentación es constante. En esa materia ya subieron sus notas (GFE_20).

Para la materias de Economía, sí existe motivación, me gusta venir porque el Lic. [...], tiene un buen conocimiento y me gusta la carrera por él (GFE_23).

Bueno la mayoría de los docentes son prácticos y aplican muy bien el conocimiento y su aplicación. También hacemos ejercicios y pronto nos llevan al campo modelado o cálculo con ejemplos y otros ejercicios (GFE_19).

La mayoría de los docentes está disponible siempre para estar conectado y responder a nuestros requerimientos y por otro lado también utilizamos algunos softwares o aplicaciones específicas para aprender mejor y esto nos ayuda no solamente aprender sino a desarrollar cierto tipo de conocimientos respecto a las formas y tipos de aplicaciones que existen para aprender y para desarrollarlas (GFE_19).

Yo también estoy de acuerdo con los horarios de consulta de los docentes, antes no había esto, ahora sí por las competencias (GFE_4).

Yo creo que la forma de enseñar y trato de docenes es bueno y ameno. Hace que aprendan mejor y en confianza (GFE_23).

El docente hace mucho en una formación, es quien posibilita que podamos aprender de nuestra profesión y más aún si nos muestra espacios en donde está la profesión misma (GFE_4).

En las competencias el docente tiene que ser la unión entre la universidad y la vida misma, la vida de ser ese profesional (GFE_15).

El docente tiene que ser un experto, quien este día a día con los logros y los problemas en esas asignaturas, y mostrarnos eso, cómo lo hizo, cómo lo resolvió y cómo no lo debemos hacer. Ese análisis tiene que hacer (GFE_23).

Que nos saque de las cuatro paredes del aula y no lleve a la práctica, a ver más instituciones, situaciones y podamos luego aprender de eso (GFE_22).

Respecto a lo que se puede identificar como lo que perciben como un buen docente, qué hace el buen docente y qué características tiene. Esto puede estar al margen de las competencias, sino ya hace a elementos más genéricos. Alguien que hace enamorar de algo que los inspira y va más allá.

Yo diría que es muy preparado un de los mejores docentes con los que pase es una materia nueva y es más práctica que todo, nos enseña realmente (GFE_14).

Yo quiero destacar la pedagogía de los docentes cuando ordenan sus materiales y son organizados y usan métodos para aprender y más aún cuando el sistema de evaluación es claro, cuando sabes cómo te va (GFE_18).

Otro bueno es el de Dibujo Técnico, también es genial tiene muy buenas estrategias para enseñarnos y hacernos comprender y enamorar de lo que hacemos (GFE_21).

Cuando nos dan muchas actividades que son exigentes nos presionan tienen una forma de enseñar que nunca te aburres en clases te explican, te hacen leer, bromean, se relaciona bien, aprende los nombres eso es un buen docente (GFE_11).

El docente nos ha inspirado para seguir en la carrera, él le pone pasión a darnos el amor a la carrera y a la profesión, me gusta como enseña y siento que él es en gran exponente de la docencia (GFE_23).
14 de noviembre del 2017

Yo creo que en Economía nos forman bien, los docentes de la carrera de economía si tienen una didáctica adecuada. Mucho análisis de la realidad (GFE_15).

Existen docentes que pueden ser recomendados para otras materias por su forma de enseñar, son prácticos, usan casos, usan ejemplos de la vida real que ponen en situaciones análogas a la realidad esos son dignos de ponerlos como ejemplos como docentes (GFE_13).

Los docentes en las competencias deberían enseñar también valores y deberían seguir una línea de comportamiento y valores que nos favorezcan en nuestra formación, como la tolerancia (GFE_1).

Los docentes deberían seguir una línea de comportamiento y valores que nos favorezcan, cuando logran eso, tú lo notas y es un buen docente (GFE_5).

Cuando nos muestran su experiencia pero además una empatía, esos son los buenos docentes y mejor aprendemos las competencias (GFE_5).

Respecto a la carrera de economía y su malla curricular no hay debilidades, los docentes son los mejores por ejemplo filosofía y pensamiento económico nivel muy avanzado, hasta ahora son excelentes. Realmente te ayudan no sólo te enseñan sino te ayudan con la intuición económica. Y aún continúan con las materias matemáticas y son impecables, son unos capos (GFE_15).

Al menos el Ing. [...] es muy bueno. Nos da muchos elementos y ramas de ingeniería industrial yo muy contenta con la carrera nos motiva a la carrera a que la podamos seguir y podamos seguir ampliando en los próximos semestres (GFE_22).

Nos hace hacer actividades con la carrera y ya también nosotros con el Director hemos hecho algunas actividades de carrera hemos visitado ya también algunos espacios donde se desarrolla la Ingeniería Industrial. Y estamos en primer semestre, increíble el docente (GFE_20).

Con el Dr. [...], él nos mantiene en suspenso siempre hay una sorpresa él nos motiva con su libro de Miguel Reale. Todo lo de ese libro se lo vuelve a ver en la carrera, es un libro base y te lo da claramente Y sí lo entiendes Entonces vas a tener una buena base en toda la carrera ejemplo en contratos. Y eso te da herramientas y él lo explica muy bien si sabes eso ya lo sabes. Y luego prácticas, hasta que logras hacerlo (GFE_12).

También está en el rol docente esta formación personal valorada por los estudiantes, porque mencionan que es también el reflejo del desarrollo personal del mismo docente.

Yo Considero que el Ing. [...] además de buen docente, lo veo como un guía espiritual y quiero que me muestre más cosas de Ingeniería Industrial no solamente hacernos responsables sino qué y cómo es la profesión, eso necesitamos (GFE_22).

Introducción a la programación: la materia está bien nos despierta la imaginación y nos hace hacer mucho análisis ahora no notamos la aplicación pero si nos ayuda mucho a trabajar el análisis. Es la que más se acerca a lo que haremos como profesionales (GFE_20).

Un docente de Administración, él docente es bueno uno va a la materia muy estresado, pero el profe enseña bien es muy capo te hace estar en estrés pero te enseña bien pero te mantienen un estrés total y eso se te queda del área que enseña el docente. En cambio lo contrario provoca el agrado y lo tienes en cuenta como (GFE_4).

La octava conclusión derivada de la gran categoría vinculación con el contexto y el espacio profesional. Esta temática fue preguntada a los estudiantes en los grupos focales porque es una de las principales características en la formación de competencias y en el desarrollo de las mismas. La vinculación que tienen desde los diseños curriculares, asignaturas y docentes con el contexto profesional, con la realidad laboral y social de cada contexto. El poder acercarse a la profesión en su ejercicio cotidiano, ligado a la solución de problemas y abordajes diversos, con sus alcances y limitaciones.

Desde esta temática se derivaron dos categorías, la vida real y profesional por un lado y por otro las prácticas en la formación profesional.

En cuanto la vida real y profesional los estudiantes identifican que existe este acercamiento en carreras, otros no lo ven tanto en las carreras como en algunas

asignaturas. En ambos casos consideran que es una profundización enriquecedora. De esta manera solicitan que existan más de estos acercamientos.

Se nota que la carrera está organizada en esa lógica, desde primer semestre hemos tenido esa interacción, primero solo observando, luego ya analizando, y dice que más adelante haremos proyectos con estas instituciones e industrias (GFE_20).

Eso es parte de mi carrera desde un inicio nos acercan a expertos, lugares y espacios de interacción hacemos yo diría la mitad adentro y la mitad afuera. Al principio afuera te da miedo pero aprendes mucho, con los proyectos (GFE_10).

Tenemos materias que nos permiten vincularnos a lo que hacemos en la profesión por ejemplo la materia de Métodos y Técnicas de Investigación, el docente trajo al gerente general de la feria del libro y esto fue una experiencia muy interesante y enriquecedora, nos gustaría que eso se haga en otras materias. Y que no solo nos hablen de empresas extranjeras y algunas que ya ni existen (GFE_3).

La materia de Diversidad te hace hacer metacognición, te hace una evaluación cada clase, hacen que lo que estés avanzando lo lleves a tu vida. Pide profundizar (GFE_10).

Me parece muy buena la materia de [...]el docente enseña muy bien y lo que hicimos hasta ahora está bien pero con el pasar del tiempo nos ayudado a darnos cuenta que es un aplicaciones de la vida y que vamos aprendiendo de a poco y que todo además vamos a aplicarlo en nuestra vida profesional (GFE_2).

Hay un ingeniero que también pone ejemplos de la vida cotidiana, ejemplos de cada carrera muy bueno (GFE_21).

Introducción a la programación es mejor, el docente nos habla acerca de la vida porque nos lleva a la vida real, el docente lo que en verdad nos hace es plantearnos algunos dilemas, algunas situaciones que vamos a vivir en nuestra vida profesional desde sus experiencia, teniendo en cuenta que es una materia de primer semestre (GFE_19).

Introducción a la programación con una docente es materia muy poco práctica y hacemos 20 ejercicios rápidamente y muy adelantados a veces no entendemos a los que ya han visto esa materia, porque muchos repiten. Pero los que venimos recién, no podemos entender a la docente, no es muy buena explicando. Y nosotros no tenemos buena base (GFE_19).

Yo tengo una queja en cuanto a eso de la vinculación con la profesión, en una asignatura la docente, ponía videos de YouTube, toda la clase con videos de qué hace el profesional en diferentes ámbitos. Sólo veíamos videos sólo eso y yo quería experimentar (GFE_3).

Desde mi punto de vista los docentes son muy buenos que saben y conocen mucho aunque intervención falta un poco más. Bueno hemos visto más investigación hemos hecho investigación y no tanto intervención (GFE_18).

Una forma de vinculación que fue mencionada por los grupos focales que hacen justamente a la vinculación profesional son las prácticas que se hacen. Las prácticas como ejercicio de formación y también como demanda de mayor posibilidad.

Yo estoy contenta por todo lo que he aprendido en la carrera. La práctica guiada, mi tesis y mucho más porque a pesar que nos preparan para un sentido pragmático también creo que nos falta un poco

de filosofía política. Creo que se necesita un refuerzo. O tal vez es nuestro problema por no leer (GFE_7).

Mi carrera es práctica y práctica, cada semestre la hacemos, no existe el no hacerla en dos o tres asignaturas juntas o en solo una pero te debe inscribir a la práctica (GFE_10).

Con la materia de diversidad hicimos bastantes actividades por ejemplo cebritas, y van a continuar las actividades (GFE_10).

Todas las carreras tienen práctica, está en las mallas, le llaman la práctica pre-profesional, en mi carrera, y creo que en todas las que están en competencias ahora tiene un docente guía y te pide tu plan, informes, y no he pasado todavía pero ya me va a tocar. Ahora las asignaturas todas casi tienen su práctica (GFE_19).

Las prácticas guiadas son parte de esta formación en competencias y en mi carrera las tenemos (GFE_8)

Yo veo los proyectos como práctica, porque vas a solucionar un problema o vas a resolver algo, y esto en mi carrera sucede con varias asignaturas (GFE_18).

Nosotros tenemos poca práctica, pedimos más y más. Y yo creo que en mi carrera se puede, pero no lo hacen mucho (GFE_12).

Con un docente salimos, él nos lleva otras partes y eso es excelente tiene iniciativa de darnos cosas extracurriculares y trabajo de campo eso es lo que para nosotros es formación en competencias (GFE_7).

La novena y última conclusión y categoría, la séptima es las recomendaciones a la aplicación del enfoque. En todo los grupos focales aparecen recomendaciones que van realizando los estudiantes a su formación en general, por la experiencia que ya tienen en este enfoque, algunos recién iniciando, otros ya terminando su carrera bajo esta lógica nueva de formación.

Estas recomendaciones han sido organizadas en dos tipos, aquellas vertidas hacia la institución o a las carreras y aquellas que más bien se dirigen a los docentes.

Las recomendaciones que mencionan los estudiantes a la formación en competencias y que se dirigen a la institución y a las carreras están relacionadas a aumentar convenios en la universidad y las carreras para tener estas oportunidades de prácticas, recomiendan también a la institución docentes de prestigio y alta talla.

Otro aspecto que es común en la institución es que las carreras brindan asignaturas de servicio a otras y los docentes pertenecen a las carreras que ofrecen, son de esa profesión, y lo que pertenecen a otras carreras mencionan que los docentes no

pueden vincular la asignaturas con estas otras carreras y por eso piden asignaturas propias a la profesión y no compartir con otros.

Hacen también recomendaciones a un departamento de servicio que es el de Ciencias Básicas, que no está en el enfoque de esta formación, y justamente los estudiantes perciben esto.

Yo creo que debemos ampliar la gama de posibilidades, más opciones. Tenemos en la carrera con pocos convenios, son un número determinado de instituciones. Y hacer en otro lugar es muy difícil (GFE_8).

De la universidad es justamente eso lo que yo esperaba de la universidad sólo me preocupa esto de cálculo los docentes de cálculo y la forma de enseñar (GFE_15).

En la carrera de comunicación, vemos que tienen hartos contactos en comunicación y con el derecho también nosotros también queremos esos docentes que los otros son buenos pero también podemos tener otros políticos (GFE_11).

Tenemos gente de alta talla, pero queremos más gente, más docentes de alta talla que sean conocidos socialmente y políticamente (GFE_11).

Yo estoy en desacuerdo siento que Introducción a la ingeniería industrial debe tener más profundización se puede mejorar que el docente que tiene más experiencia nos muestre no solamente nos haga exponer y visitas sino que nos explique (GFE_22).

Tenemos una formación bastante práctica. totalmente. La mayoría si, algunas son teóricas (GFE_10).

En Economía nos enseñan bien el proceso pero a veces requerimos más base, para llevar asignaturas como Micro o Estadística, en dónde no tenemos base. A veces el docente se centra más en el cómo se hace el ejercicio, más en el desarrollo que en la estructuración, o la resolución de problemas, a veces es mecánico (GFE_23).

Que separen, que contabilidad se tenga uno para sólo los Administradores por los ejemplos, por la forma de hablar, por el vocabulario por los ejemplos de profesión, etc. O que el profesor constantemente haga la diferencia de las diferentes carreras (GFE_5).

Es un problema pasar asignaturas de mi carrera en otras carreras, los docentes no nos toman en cuenta, y esto debería cambiar. Que nos pongan una asignatura en nuestra carrera con un docente de nuestra carrera (GFE_1).

Aquello que se puede mejorar pensamos que las materias que se pueden mejorar son las de exactas, en cambio, las de eco están priorizando lo que nos va a servir (GFE_15).

Ciencias básicas es el más débil de toda la Universidad porque no hacen algo con ese departamento (GFE_3).

Y las recomendaciones que hacen a los docentes, son las más numerosas y están relacionadas a las dificultades que tienen con los docentes a tiempo completo que les recomiendan no dar tantas asignaturas porque sienten que es repetitivo.

Por otro lado piden a los docentes más práctica y tareas, mayor interacción con el contexto, fomentar grupo de estudio, que si se comparten asignaturas entre carreras que los docentes ayuden en aplicaciones para todos los que cursan esas carreras.

Los docentes a tiempo completo qué hacen, ¿solo dan clases? Pues eso, no nos ayudan, son unos expertos en dar clases, pero ya no saben de las actualizaciones en la profesión, repiten como loros (GFE_1).

Creo que de los que más aprendo son de los docentes que están en el medio, de los que tienen la última experiencia, necesitamos más esos docentes, no de los tiempo completo (GFE_4)

Yo soy de primer semestre Se observa que el diseño curricular ha seguido un proceso de elaboración muy constructivo aunque la asignatura de Introducción es la única materia que tenemos de Ingeniería Industrial aún y debería haber una más por lo menos para motivarnos a seguir en la carrera (GFE_22).

Necesitamos mayor interacción profesional, necesitamos ir más al contexto (GFE_8).

Yo propondría un grupo de estudios para aprender y ayudarnos a estudiar muchas veces a otros nos gusta leer y yo ya puedo explicar. Esa sería una alternativa para ayudarnos para hacer una tarea. Pero la carrera no lo fomenta (GFE_12).

La universidad tiene buenos profesionales que debemos aprovechar. Que estos grupos estén organizados por la carrera y por el centro de estudiantes entonces tenemos más apoyo por ejemplo en la biblioteca se tienen muchos espacios y otros espacios de la universidad que no se utilizan esos podría ser una alternativa para los grupos de estudio (GFE_12).

Creo que igual, es más haciendo ejercicios que leyendo la teoría y eso nos hacen hacer los docentes para poner los conocimientos en práctica, más en esta carrera que no solamente es leer, es practicar (GFE_19).

Es más el trabajo del docente decirnos qué es como es sobre todo en primer semestre no que explique un alumno. Pero somos de primer semestre que él explique como complemento él ya tiene experiencia y él es el experto (GFE_22).

Es necesario reforzar la asignatura de [...], en los primeros semestres, que nos de mayores elementos para desarrollar una mayor argumentación. Leer más pensadores escoger un libro 2 por semestre y trabajarlos a profundidad, más debate para practicar la argumentación (GFE_11).

Pero la práctica ayuda a desarrollar y saber más y te motiva a buscar tus propios caminos pero a veces eso no sucede con algunos docentes (GFE_19).

Muchas cosas de las que leemos no entendemos, sólo yendo a la industria Embol hemos aprendido más de lo que es una fábrica que sólo con las exposiciones que sólo teórico ahora queremos más práctica (GFE_22).

Más práctica. Periodismo multimedia también yo pienso como mi compañero debía ser una área algo como *Community Manager* porque es lo que se hace más ahora (GFE_9).

Que salga de los estudiantes algo que nosotros podamos proponer innovar. Que nos enseñen herramientas TIC de la televisión y también invitar a otros que sí tengan la experiencia (GFE_9).

Yo recomienda más práctica. Sugiero que las clases sean más prácticas, a veces en el juzgado, poco se parece la práctica a la teoría y a veces nos dan más teorías (GFE_12).

Más tareas. Quisiéramos que la carrera nos presione que nos den más tareas que nos permitan organizarnos (GFE_11).

Necesidad de más práctica. Una carrera introductoria, la parte audiovisual faltan bases, una materia que de bases a todo lo audiovisual. No solo una materia que de base a lo audio, también se necesita una materia que nos enseñe a saber expresarnos, hablar en público, eso que tenemos que hacer los comunicadores (GFE_8).

Hay docentes que son de otras carreras con las que pasamos algunas materias que son docentes muy capos y que nos hacen entender esas materias como las de economía pero luego no sabemos cómo es o se aplican a nuestra carrera (GFE_16).

Una síntesis cuantitativa de la saturación de datos con los grupos focales a estudiantes, se puede observar en la siguiente tabla. De 1716 unidades de significado, 139 códigos, 22 sub-categorías y 9 categorías, la distribución se representa en porcentajes.

Tabla 116

Distribución porcentual categorías y sub-categorías de los grupos focales a estudiantes

Categoría	% Cate	Sub-categoría	% Sub
Transición colegio a universidad	6,18	Inducción	4,43
		Nivelación	1,75
Comprensión de las competencias	4,55	Significado de la competencia	4,55
Acciones de inicio o planificación	2,68	Plan de asignatura	2,68
Estrategias de la formación	35,78	Estrategias nuevas utilizadas en FBC	7,58
		Recuperación de la experiencia	3,26
		Dependen de la asignatura	2,21
		Estrategias basadas en la exposición	6,41
		Trabajo en grupos	2,97
		Críticas a las estrategias	4,60
Evaluación	14,57	Aspectos positivos en la evaluación	5,24
		Dificultades en la evaluación	9,32
Tecnología en la formación basada en competencias	5,77	Uso de Tecnología	1,75
		Plataformas de enseñanza	4,02
Rol docente	13,40	Que se espera de un docente DBC	4,55
		Buen docente	7,23
		Formación Personal	1,63

Vinculación con el contexto y el espacio profesional	9,62	Vida real y profesional	5,30
		Prácticas	4,31
Recomendaciones a la formación en competencias	7,46	A la institución y carreras	3,61
		A los docentes	3,85

12.2.5. Resultados de los grupos focales a titulados

Con el colectivo de informantes, estudiantes ya titulado, se pudieron organizar 3 grupos focales de las carreras que habían culminado su formación en una carrera que estaba bajo el enfoque de formación basado en competencias (un total de 3 para la gestión 2017).

Los grupos focales una vez codificados con el software MAXQDA, se derivan desde los códigos, las categorías y los temas que se muestran en la tabla 116.

Tabla 117

Código, sub-categorías y categorías de los grupos focales a titulados de la fase diagnóstica

Código	Sub-categoría	Categoría	
Se ha mejorado la formación	Diseño curricular y competencias	Percepción del enfoque Competencias	
Es completo y fue positivo			
Requería de mayor inducción			
Mejor relación con el contexto y con la profesión	Significado de las competencias		
Capacita mucho más	Otras asignaturas compartidas con otras carreras		
No se logra una buena formación			
Asignaturas no compartidas, sino exclusivas para cada carrera			
Buenos docentes	Logros en la formación		Formación que dieron los docentes a nivel pedagógico
No funciona con docentes desorganizados	Organización y planificación		
Buena preparación			
Práctica	Didáctica y facilitación		
Análisis y reflexión			
Proyectos			
Trabajo en grupos			
Fue un cambio para mal	Evaluación de aprendizajes		
Aún evalúa conocimientos			
Más proyectos	Mejoras en didáctica y evaluación	Mejoras en la formación	
Más prácticas			
Se requieren más habilidades de investigación	Mejorar la investigación		
Variar las modalidades	Modalidades de graduación		

Tesis		
Actualizar la formación en tecnologías	Actualización	Competencias tecnológicas
Existen falencias en estas competencias		
Fijarse constantemente en los cambios	Más tecnología que se usa en el campo laboral	
Se requiere mayor énfasis		
Prácticas ayudaron a quedarse y conseguir empleo	Prácticas en la formación	Vinculación con el contexto
Nos permitieron conocer personas		
Prácticas de asignaturas		
Inserción laboral		
Se requieren más convenios por parte de la universidad y carreras	Convenios	

Los principales resultados que se obtienen de los grupos focales realizados con los titulados se pueden organizar en 5 grandes apartados que constituyen las categorías derivadas y analizadas.

A partir de la codificación de la información brindada, emergen los siguientes temas: percepción que tienen del enfoque de competencias, formación que dieron los docentes y la pedagogía utilizada, mejoras en la formación, desarrollo de competencias tecnológicas y la vinculación con el contexto a través de las prácticas y estas cómo posibilitaron la inserción laboral.

La primera conclusión y categoría derivada con los titulados hace referencia a la percepción de los mismos sobre su formación en el enfoque de competencias. El primer tema a sistematizar es la percepción del enfoque de competencias y este deriva en categorías como la consideración del diseño curricular basado en competencias, también mencionan lo que significó para ellos las competencias y dentro de esta percepción también se incluyó aquellas asignaturas que eran compartidas con otras carreras, ya sean básicas o disciplinares comunes.

En cuanto al diseño curricular los titulados consideraron que el diseño curricular que han cursado y en el que se han formado fue completo, les permitió una formación buena como mencionan e inclusive agregan mejorada y que está acorde a lo que también piden en el mundo laboral competencias. Por otro lado, también

mencionan que no hubo una adecuada inducción, que tardaron en comprender, por ello. Además, así como ellos vivieron esto, también percibieron que los docentes tampoco comprendían muy bien lo que significaba.

El diseño curricular es bastante completo porque no es solamente teórico sino también práctico. Personalmente yo si estoy muy de acuerdo el haberlo transformado a competencias nos ha dado la posibilidad de salir afuera y mostrar que ya no estamos solamente llenos de teoría sino también sabemos hacer muchas cosas. Personalmente me siento satisfecho. Yo creo que es una buena formación y una linda sorpresa de tener esa oportunidad (GFT_2).

Nuestra formación es muy buena, y ha mejorado mucho en los últimos años, pero no se si es por las competencias (GFT_3).

Yo opino igual, que es positivo lo de competencias nos ayuda a no ser mediocres. A mejorar nuestras notas. Y esto en el momento de trabajar te evalúan por competencias. Entonces que se siga este modelo (GFT_2).

Si conocemos que hemos sido formados en ese diseño curricular, pero no ha habido mucha explicación, lo hemos ido entendiendo en el camino (GFT_3).

Si nos dicen los directores y docentes que estamos en esa formación pero ellos mismos admiten que no saben bien esto y otros nos dicen que no están de acuerdo, que no les parece (GFT_3).

Respecto al significado que le han dado a las competencias tiene que ver con una formación práctica, que cualifica la formación y así como los ha formado de manera disciplinar también le ha dado otras habilidades en otras áreas como personales. Mencionan que se ha generado una relación con la profesión y los profesionales, que ha existido práctica.

Yo creo que ha sido un cambio positivo que he visto. Yo también estaba en la UMSA y no tienen este modelo no tienen esa formación no saben hacer muchas cosas es puro teoría y ciencias. ¿Cómo saber hacer las cosas? No saben, en el modelo que tienen sólo en está basado en exámenes no existe retroalimentación para saber si estoy bien o mal. El nuestro estuvo contextualizado a los tiempos. (GFT_2).

Si competencias es más práctica y relación con la profesión y los profesionales, yo creo dos cosas: cuando salimos estamos capacitados para ser buenos profesionales y tenemos habilidades personales. Hemos tenido más práctica que antes, pero no hemos tenido mucha práctica ni mucho relacionamiento con la práctica (GFT_3).

Esto de las competencias yo sé que es para ser mejores como carrera y como universidad, y nosotros lo hemos logrado (GFT_3).

Yo creo que por las competencias hemos salido más a congresos, concursos, y proyectos en los que hemos ganado siempre, a otras universidades del país y también con reconocimientos internacionales, los profesores enseñan muy bien en su mayoría (GFT_3).

En cuanto al análisis que hacen sobre aquellas asignaturas que se comparten con otras carreras. Identifican que no logran una adecuada formación. Ya que el docente no diversifica la aplicación y lo ejemplos a la necesidades de cada profesión. Que las asignaturas deberían ser de cada carrera y no compartidas sino enfocadas a cada una.

Como dice mi compañera a nivel de administración tenemos una muy buena base eso sí es cierto pero a nivel de contabilidad no la tenemos más aplicada a nuestra carrera, nos dan contabilidad para contadores, no para nuestra profesión (GFT_1).

Cuando llevamos asignaturas de otras carreras, sería bueno primero lo general pero luego enfocarlo a lo que es nuestra profesión, a lo que nos corresponde (GFT_1).

Es cierto, no podemos pasar mezclados con ingenieros, son otras formas de ver y aplicar, no nos sirve. Necesitábamos más aplicación a nuestra carrera (GFT_3).

Exacto, no deberían haber asignaturas compartidas con otras carreras, si actividades diversas interdisciplinarias pero la formación de la profesión con nuestros profesionales (GFT_2).

He llevado contabilidad, pero no aplicada a la carrera, con otros ejemplos y cuando he ido al trabajo no he podido relacionar rápido, me han tenido que explicar, más que todo yo tenía mis dudas y como que iba preguntando a los contadores porque esto es así, entonces tal vez sería bueno que en esa materia tratar de llevar la contabilidad de la profesión (GFT_1).

Los de otras carreras no nos entendían y nosotros tampoco a ellos, sin menospreciar pero nosotros nos aburríamos con ellos. Y ellos se frustraban con nosotros (GFT_3).

Una de las dificultades que tenemos son las materias básicas del área de cálculo, la pasamos con otras carreras y los docentes no saben explicar cómo eso nos ayuda en nuestra carrera, son nuestros docentes los que nos están mostrando cómo se usa el cálculo por ejemplo. Pero esas materias las pasamos sin sentido, deberían ser economistas que enseñan cálculo a economistas (GFT_3).

Una segunda conclusión que también se derivó es el tema de formación de los docentes, y se les preguntó sobre la pedagogía que utilizaron para el desarrollo de competencias. Y mencionaron que con lo que hacían los docentes tuvieron logros en la formación porque en general eran buenos docentes y les brindaron una buena preparación. Identifican que existió planificación en la mayoría de las asignaturas, sin embargo, algunos docentes eran desorganizados y que eso generó debilidades.

Entre las estrategias didácticas que percibieron estuvieron las prácticas de las competencias, análisis y reflexión, proyectos y trabajo en grupos. Aunque existieron también mencionan que deberían haber más porque sus resultados fueron positivos.

La crítica se situó en la evaluación, que consideran que cambió para mal por no administrarla adecuadamente y generar confusión.

Se destaca la preparación y los buenos docentes que han guiado su formación, esto fue manifestado varias veces por varios titulados en los diferentes grupos focales de titulados. Los titulados consideran que esos son logros de la formación aunque no se identifica si eso tiene relación con la formación de competencias.

Lo que rescato de nuestra universidad es que contamos con docentes muy bien preparados y muy bien posicionados en el ámbito en el mercado profesional (GFT_1).

Los docentes son muy buenos algunos a nivel personal y profesional. Pero otros solo a nivel personal, y no sabemos de lo profesional, por ejemplo los docentes a tiempo completo, no sabemos si ya no están trabajando en el área (GFT_1).

Nuestros docentes han sabido mostrarnos la profesión a futuro, nos han guiado muy bien, eso no se puede menospreciar, agradezco mucho eso, no sé si eso es por la formación en competencias (GFT_2).

Todos nuestros docentes eran reconocidos en sus áreas, y esos que están en el medio son los que nos han mostrado con ejemplos cómo debíamos comportarnos (GFT_3).

Respecto a la didáctica que utilizaron los docentes, se menciona que no ha sido una formación clásica y magistral únicamente, unos valoran el trabajo con el análisis y la reflexión, otros la práctica que se percibió en las asignaturas, simulando tareas laborales y profesionales. En otros casos consideran que si facilitaron la formación pese a no utilizar muchas estrategias didácticas.

Se destacan los proyectos que fue algo nuevo para ellos pero que entrenaron en varias habilidades y recrearon el ejercicio que les tocaría realizara en el futuro.

Uno de los grupos de titulados de una carrera es la que más menciona al trabajo en grupos, que ha sido central y transversal en todo su proceso de aprendizaje. En esto valoran que se den y discuten si debería ser por afinidad o al azar, tal como sucede en el mismo entorno laboral. Y otros dan algunas recomendaciones a la hora de que el docente organiza grupos, que al asignar roles, los mismos han permanecido en el tiempo y que por lo tanto no han permitido rotar el rol haciéndose especialistas en una función de un área laboral y no en otras.

Si nuestras clases fueron de bastante análisis y reflexión, eso es cierto. Pero no hay mucho más. Con eso salimos muy bien formados, pero podríamos potenciar más nuestra formación con otro tipo de actividades en la formación (GFT_3).

Era como si estuviéramos en consultorías y nos hacían hacer programas, propuestas y entrega de productos, eso ha sido muy productivo (GFT_2).

Un docente cuando forma competencias, yo creo que debe facilitar la formación, investigación prepararte para tu profesión. Nos enseñaron mucho los docentes, pero no son muy facilitadores que digamos, me refiero a la didáctica, no son muy didácticos (GFT_3).

Considero que deben formar mejor en más ejemplos, más prácticas (GFT_3).

En la estrategia de proyectos se identifica como una de las más usadas en el caso de las tres carreras con las que se aplicaron los grupos focales. Aunque una de ellas menciona que también quieren que les enseñen a hacer proyectos, esto es no solo como método formativo sino también el hacer proyectos sociales.

Pero sí existen docentes que utilizan proyectos y nos enseñan esta parte bien, los proyectos para nosotros son vitales, eso sí hacemos. Ahora las nuevas tendencias de casos, problemas, eso que se enseña en el diplomado, eso no hay (GFT_3).

Los proyectos durante toda nuestra carrera, nuevo para mí. Si hemos tenido un cambio en la formación y nos damos cuenta que nos ha servido, pero se necesita que se trabaje más, en esto. Se nota que los docentes están aprendiendo, que están siendo formados, pero requieren un poco más (GFT_1).

Lo bueno es que en mi carrera hay hartos proyectos y esos han sido positivos para nuestra formación, nos ayudan a aprender muchas cosas a la vez (GFT_2).

Tal vez complementar que se debería mejorar cómo se desarrolla un proyecto cuáles son sus componentes que sea como consultoría porque siempre es bueno como que también todos sepan y rescatar lo que es y también cómo se hace consultorías (GFT_1).

Otra estrategia que usan los docentes, sobre todo en una de las carreras es el trabajo en equipos y trabajo en grupos. Los titulados de esta carrera los valoran y también brindan recomendaciones para mejorarlos ya que su aplicación puede generar especialización en ciertos roles profesionales. Y finalmente una sugerencia a la cantidad e miembros por grupo.

En varias materias, por no decir la mayoría los docentes nos hicieron actividades prácticas, en grupos con los proyectos, a veces reales a veces hipotéticos (GFT_2).

Del trabajo grupal a veces fue mucho, en su momento es bueno pero una vez que sales necesitas aplicar deseabas hacerlo solo. También ayuda porque te ayudamos a relacionarte socialmente, como

en el trabajo y es lo más rico del trabajo. He tenido buenos grupos de trabajo y he aprendido y ayudado a crear relaciones interpersonales (GFT_2).

Pienso que el trabajo en los grupos fue esencial en una carrera numerosa y con pocos equipos, debería suplirse en los talleres. Las mejores herramientas son los docentes que dan ejemplos y son tutores, nos dan su tiempo y sus horas y con cita y dándonos realmente un modelado de lo que debía ser (GFT_2).

Los trabajos en equipo no debieron ser por afinidad porque te acostumbras a las personas que quieres y en el trabajo. Entonces tienes que arriesgarte a estar con personas diferentes, al igual con quienes puedes encontrarte en el trabajo (GFT_2).

Yo creo que es bien importante que estudiantes escojan su grupo y sea más por afinidad y entonces sí en un grupo (GFT_2).

Yo creo que estoy de acuerdo que el trabajo en grupo pero no en todo trabajo puede haber eso en el trabajo te piden sólo a ti y otras cosas en grupo, lo coordinan de esa manera y no todo. Sé manejar una cámara pero no editar porque en ningún grupo había alguien que sea o que sepa eso Y eso es que necesitamos que cambian los roles en los grupos que no siempre sean los mismos (GFT_2).

Yo pienso que no ha sido nuestra formación por afinidad y no es tan malo que sea por afinidad lo que se excedió es el número de miembros en grupos, la mayoría de las materias ha manejado bien esto. En la U lo aprendí (GFT_2).

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes los titulados consideraron que en el enfoque de competencias la evaluación cambió en forma negativa.

La evaluación en algunos ha cambiado para mal, algunos evalúan los tres parciales, y otros evalúan todo, una lista grande de tareas, que si leíste, que si fuiste, que si participaste, hiciste una práctica, luego una tarea, exposiciones, son como treinta casillas. No sé si eso es evaluar competencias (GFT_3).

Otro aspecto es la evaluación, la evaluación aún es de conocimientos, con mucho análisis, pero no va más allá. Seguimos con parciales de ejercicios, números, conceptos y nada más (GFT_3).

Hay docentes que no supieron ni enseñar y peor evaluar, la evaluación, en cuanto al orden. Cuando aprendemos sin plan y todo desordenado y así nos cuesta aprender, peor fue con la evaluación, nos causó inseguridad y confusión (GFT_1).

Mi pregunta sobre esto es ¿qué se evalúa en competencias? ¿Qué debieron evaluar los docentes en las asignaturas? ¿no lo se? Con esa duda me fui y aún me queda (GFT_2).

La tercera conclusión con los titulados está en relación a la categoría mejoras en la formación. También manifestaron las mejoras en la formación que deben existir para los futuros profesionales que ahora son estudiantes. Aquello que perciben como necesidades al salir de la universidad y empezar su desempeño, o también aquellas mejores oportunidades

de aprendizaje que pudo trabajar la universidad. Consideran también en que tuvieron falencias o ausencias se derivan categorías como mejoras en la didáctica y evaluación, mejorar la investigación y también sobre las modalidades de graduación.

Respecto a las mejores didácticas señalaron que debería aún existir más práctica y más proyectos que posibiliten la aplicación e inserción laboral. Debido a que si bien han recibido estas oportunidades y les ha favorecido en sus profesiones consideran que se requiere tener mucha más experiencia como estas.

Son buenos en general pero sí pueden mejorar como dijeron mis colegas, didáctica y evaluación (GFT_3).

Yo creo que ya hay más práctica en la carrera, los docentes lo fomentan, pero debe haber más y no tan grupal, más bien mucho más individual (GFT_2).

En el trabajo nos exigen harto se debe aumentar mucho más la práctica. Y cuando tienes el título piensan que ya sabes todo (GFT_2).

La experiencia laboral se la hace en la carrera en interacción laboral entonces profundizar con mejores espacios de práctica (GFT_2).

Todo nos ha servido pero sería bueno reforzar esa parte y la práctica, en el mundo laboral es diferente (GFT_1).

Que los profes hagan y demuestren paso a paso más experiencia más práctica (GFT_1).

Si quisiera mejorar algo, yo diría que en algunas materias, porque se necesita más a fondo y profundidad. Incluso en programas de hacer diapositivas y aplicaciones que hay porque ahora pagan para exposiciones y esto sirve adjuntar una materia con esto (GFT_2).

A mi me parece que nos tienen que preparar mejor en el tema de proyectos, sabemos mucho de administración, pero falta el cómo hacer un proyecto, ahí creo que nos ha faltado (GFT_1).

Otra categoría identificada como punto de mejora tiene que ver con habilidades genéricas como valores, liderazgo, investigación y también emprendimiento. Además agregan la formación en aspectos legales generales y específicos a la profesión.

Yo diría que también formen algunos valores, en mi carrera era todo muy de la profesión (GFT_3).

Falta desarrollar habilidades de emprender (GFT_1)

Yo creo que sí, es relativamente completa pero no nos han preparado en estadística y en el trabajo necesitamos entender esto y tengo problemas en el trabajo por no saber esto. Si bien a veces se piensa que entramos a comunicación porque no tiene matemáticas, sí es importante que sepamos esto, a veces llegamos a un cargo de administrador y necesitamos estadísticas o manejo de algunas cuentas (GFT_2).

Y competencias encaminadas al empoderamiento, al liderazgo son aspectos que se deben incorporar en los diseños curriculares, en la formación. Los docentes no se centran en estos aspectos que yo he necesitado demostrar en el trabajo y en mi vida también (GFT_1).

Yo creo que tienen que mejorar el tema de investigación y el uso de programas para investigar. Lo que nos dan en la carrera tiene una orientación muy sociológica y nos hacen leer autores que no corresponden para nuestra área (GFT_2).

Otro aspecto a mejorar son los conocimientos de áreas legales generales como la ley del trabajo y otras leyes propias de la profesión.

Las falencias que encuentro es que no nos preparan para ejercer derechos laborales en la sociedad ejemplo Leyes (se refiere a Laborales). Deben prepararnos para trabajar derechos y deberes en un ámbito público como en un ámbito privado. Porque luego yo tengo problemas con eso, ejemplo de la ley SAFCO, AFP's, etc. Como taller o materia, por ahí en Derechos Humanos podríamos profundizar esto ampliar ese conocimiento (GFT_2).

También deben formarnos en toda la parte legal en la profesión, existe pero es poco. Desde la ley del trabajo (GFT_1).

Las modalidades de graduación es un aspecto mencionado como que debe ser analizado en las carreras debido a que posibilitan práctica y que actualmente se prioriza mucho la tesis cuando esta ya no es para la formación de grado sino de posgrado, mencionan. Que las modalidades de proyectos o trabajo dirigido generarían más competencias. Aunque esto fue más abordado por uno de los grupos focales.

Es anticuado no nos sirve para la práctica laboral (GFT_2).

Estamos muy atrasados en temas de titulaciones. La tesis como forma de titulación. La tesis debería ser para doctorado con el nivel de exigencia que nos ponen aquí. Los países ya optan por la experiencia laboral ésta es la formación en competencias, si bien te ayudan a investigar es más anticuada esta modalidad en el nivel de pregrado (GFT_2).

Yo he ido a tesis de otras personas y grupos y el contenido es mucho más elevado que antes te explotan la cabeza para analizar Y de qué te sirve (GFT_2).

Ahora escogen tesis porque no hay otra modalidad en la que pueda sentirse apoyado ni valorado. La experiencia laboral debería pesar más porque afuera te piden experiencia no investigación si vamos a formarnos en posgrado entonces la tesis nos ayudará pero estamos saliendo a trabajar primero (GFT_2).

Tenemos un manual de investigación de la carrera, pero no todos lo saben, y no todos lo usan. Ni los docentes. Lo que pasa es que el manual es bien fuerte en tesis y no en las otras modalidades sólo se prioriza la tesis. Y no toma en cuenta las otras modalidades (GFT_2).

Deberían los docentes de investigación orientarnos a titulaciones más prácticas, no solo tesis sino proyectos o trabajos dirigidos, algunos optan a estas modalidades pero son los menos. Los docentes casi nos presionaron para que hiciéramos tesis (GFT_1).

La cuarta categoría y conclusión está en relación a la formación que identifican los titulados en el manejo de tecnología propia de la profesión es insuficiente y poco actualizada. Que las competencias tecnológicas no se han trabajado adecuadamente en la formación y que aparentemente los docentes tampoco la manejan. Este es un aspecto recomendado para ser incluido en el desarrollo de competencias. Esta fue una de las categorías con mayor saturación en estos grupos focales.

Comentando lo que dicen, sí los de mi generación algunos hemos hablado que la carrera debe actualizarse se ha quedado en tecnología muy atrás (GFT_1).

He tenido que reforzar mi formación en la parte tecnológica, algunos programas no los llegamos a manejar bien, me refiero a los últimos, y además de los que aprendemos, una vez los logramos, ya no son suficientes, ya hay otros nuevos, entonces rápidamente quedamos desactualizados (GFT_2).

No hay ninguna plataforma una y donde los puedas practicar o simulador o nada no existe entonces creo que sí o sí hay que incluir esas materias o sea para que puedan aprender los demás porque luego cuando ya estás trabajando el no aprender eso, te limitan en la hora de trabajar (GFT_3).

Poder manejar plataformas y software específicos para nuestra profesión, esa es una debilidad que yo he visto y he tenido que aprender fuera de la universidad por mi cuenta (GFT_3).

Yo también estoy aprendiendo en cancha y si veo que se debería aprender y realmente existe bastante falencia en eso de sistemas (GFT_1).

Yo creo que no nos enseñaron porque los docentes tampoco lo manejan, no lo saben, se también que nos faltan estos laboratorios, pero algo debería haber, capaciten a los docentes en tecnología que se usa en nuestra carrera (GFT_1).

La quinta y última categoría conclusiva es la vinculación con el contexto. Al indagar si la formación recibida les ha posibilitado el desarrollo de competencias contextualizadas al trabajo y la profesión, los titulados mencionan la vinculación con el contexto. Y esta vinculación sí se ha dado a través de las prácticas en la formación y sus alcances, entre ellos la inserción laboral. Sin embargo, solicitan que se considere en más convenios desde la universidad y desde las carreras, con el propósito de tener más posibilidades y espacios de elección para la práctica pre-profesional.

Una de las sub-categorías que se deriva es la práctica en la formación, y en esta se hace alusión a que las prácticas les ayudaron a conseguir empleo así como les permitieron conocer personas. Las encuentran positivas en la formación que se ha instaurado en sus carreras. Además mencionan y valoran que las asignaturas tienen su propia práctica que les permitió la vinculación con situaciones reales.

Bueno mi primer trabajo como tal ha sido gracias a las prácticas de la universidad, entonces por las pasantías me quede ahí y ese fue mi primer trabajo digamos, realmente las materias que nos han dado realmente han sido, a lo menos para mí ha sido más que útil (GFT_1).

Bueno yo en la práctica que ha sido increíble porque he conocido personas, no sé si cuenta como primer empleo pero sí hemos hecho varios proyectos con la persona encargada entonces es ha sido super bueno (GFT_1).

En las prácticas pre – profesionales nos han orientado a trabajar con clientes reales pero con ayuda de los docentes, ha sido muy útil. Eso antes no había (GFT_1)

Pero también existe prácticas en cada asignatura, ya sea observaciones, hubieron también algunos casos y pequeñas intervenciones que hicimos en contextos pequeños pero que ya mostraban la realidad, un contacto real (GFT_2).

Pero los convenios que hace la universidad y las carreras para las prácticas de asignatura así como las prácticas pre – profesionales consideran que deben ampliarse y diversificarse para poder satisfacer todas las demandas en áreas y Convenios.

Interacción profesional, que es la materia de práctica, deberían encontrar una mejor lista para ofrecer a los estudiantes, buenas empresas en convenios (GFT_2).

Organizar mejor los convenios y que hayan líneas de opciones (GFT_2).

Que en todas las áreas existan posibilidades de práctica, no solo en una parte de la carrera, en todas las áreas de formación, y así uno elige el área en la que se va a desempeñar, esto requiere que las carreras hagan más convenios y que los docentes sepan ser tutores de estas prácticas eso ayudaría mucho en la formación de competencias (GFT_1).

Que la universidad tenga un banco de convenios para las diferentes prácticas de materia y las pasantías o práctica pre-profesional (GFT_1).

Una síntesis cuantitativa de la saturación de datos con los grupos focales a titulados, se puede observar en la siguiente tabla. De 69 unidades de significado, 28 códigos, 14 sub-categorías y 5 categorías, la distribución se representa en porcentajes.

Tabla 118

Distribución porcentual categorías y sub-categorías de los grupos focales a titulados

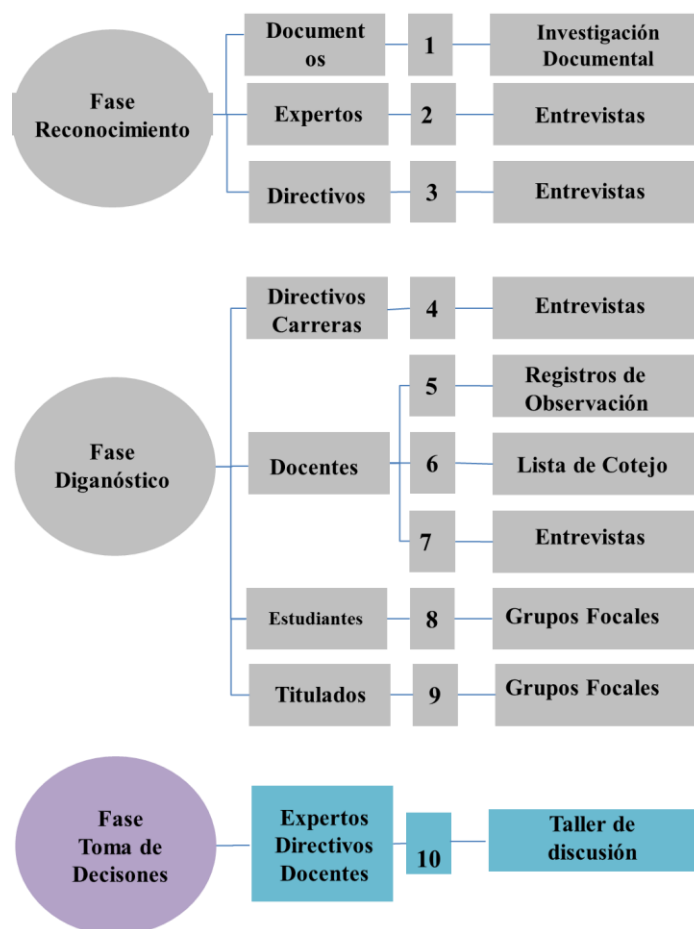
Categoría	% Cate	Sub-categoría	% Sub
Percepción del enfoque Competencias	23,19	Diseño curricular y competencias	10,14
		Significado de las competencias	7,25
		Otras asignaturas compartidas con otras carreras	5,80
Formación que dieron los docentes a nivel pedagógico	31,88	Logros en la formación	4,35
		Organización y planificación	5,80
		Didáctica y facilitación	15,94
		Evaluación de aprendizajes	5,80
Mejoras en la formación	14,49	Mejoras en didáctica y evaluación	8,70
		Mejorar la investigación	1,45
		Modalidades de graduación	4,35
Competencias tecnológicas	15,94	Actualización	8,70
		Más tecnología que se usa en el campo laboral	7,25
Vinculación con el contexto	14,49	Prácticas en la formación	10,14
		Convenios	4,35

12.3. Resultados fase 3: Toma de decisiones

Esta es la última fase de la aplicación del modelo ANISE, la toma de decisiones.

Figura 22

Organización de la presentación de todas las fases, énfasis Fase Toma de Decisiones



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados se obtuvieron a través de un taller que se llevó a cabo en tres sesiones con un experto, dos directivos de la institución, cuatro directivos de carrera y cinco docentes. Cada taller tuvo una duración de tres horas.

Como se explicó en el marco aplicado (apartado 11.3), con estos participantes se expusieron los propósitos del taller así como los resultados obtenidos en las fases de reconocimiento y diagnóstico. La información vertida fue analizada desde diferentes

perspectivas y reconociendo los logros o alcances y limitaciones o debilidades de los docentes a nivel pedagógico en este enfoque de formación. Y finalmente la toma de decisiones y acciones a seguir en la formación docente.

Una vez que en la primera sesión yo expuse los resultados de las fases reconocimiento y diagnóstico, se quedó con los participantes que primero se analicen los logros encontrados, en la siguiente sesión, la segunda, las debilidades encontradas, para terminar en la tercera sesión, tomar decisiones sobre cuáles eran las necesidades de formación pedagógica que tendrían los docentes y mediante qué mecanismos se resolverían las mismas. Estos aspectos fueron consensuados y se armó la agenda.

Los resultados que se presentan a continuación se estructuran en tres partes, sesión a sesión, de la primera a la tercera: logros, debilidades y toma de decisiones sobre las necesidades de formación docentes. Los resultados en cada parte se organizan en función a las verbalizaciones que realizaron cada uno de participantes a lo largo de la sesión.

Primera sesión del taller: Logros y alcances de los docentes en la formación

Respecto a los logros del enfoque de formación basado en competencias a partir de la acción pedagógica que demuestran los docentes en su práctica se identifican categorías abordadas como logros entre ellos se reconoce a los diseños curriculares con categorías de la inducción a este diseño y la implementación que se hace en el desarrollo curricular. Otro tema es la formación que realizan los docentes en sus asignaturas, con logros en categorías de planificación, didáctica, aplicación de tecnologías para comprensión del enfoque.

En la formación que ha recibido el profesorado se valora la comprensión que tienen por el nuevo enfoque, la capacitación continua y las diferentes modalidades de incidir en su proceso de enseñanza.

Así también se identifican otros logros como los titulados y estudiantes que valoran a los docentes, y sus diseños curriculares en competencias. Por otro lado, los docentes también identificaron sus alcances y logros en su práctica.

Tabla 119

Código, sub-categorías de la primera sesión Logros y alcances de los docentes de la formación del taller de la fase reconocimiento

Código	Sub-categoría	Categoría
El aprendizaje significativo de la carrera	Significatividad de la formación	Diseños curriculares en competencias
Investigaciones de contexto y validaciones	Perfiles contextualizados	
Didáctica en proyectos	Práctica y vinculación	
Espacios de práctica de las asignaturas y carreras		
Las prácticas pre-profesionales como espacios potenciales de empleabilidad	Inserción laboral	
Se tiene una formación en saberes que son integrales	Formación integral	
El considerar los valores y las competencias genéricas es un valor		
Diseños curriculares renovados y más actualizados	Implementación del enfoque basado en competencias	
Planificación y construcción más adecuada		
Existe seguimiento a la implementación		
Sistemas de evaluación y retroalimentación oportuna		
Planificación de asignaturas	Planificación	Formación que realizan los docentes
Recuperación de aprendizajes previos	Didáctica	
Aplicación de tecnologías para la enseñanza		
Aprendizaje cooperativo		
Generan mayor vinculación con los proyectos de asignatura		
Manejo de un discurso y una práctica avanzada del enfoque	Conocimiento de los docentes del nuevo enfoque	Formación del profesorado
Capacitación completa y constante	Capacitación continua	
Generación de guías, manuales y tutorías	Otras modalidades de formación	

Los principales resultados que se obtienen en la primera sesión del taller con los expertos, directivos y docentes se pueden organizar en 3 grandes apartados que constituyen las categorías derivadas y analizadas relacionadas a los logros y alcances de los docentes de la formación. Estas categorías hacen referencia a logros en los diseños curriculares, en la formación que realizan los docentes y en la formación del profesorado.

En cuanto a la primera conclusión de los diseños curriculares en competencias. Se reconoció que existen alcances en los diseños curriculares basados en competencias. Y que la investigación diagnóstica que se ha mostrado también permite identificar este aspecto, que también se quiere próximamente realizar un diagnóstico.

Y se valoró la significatividad que se ha dado a la formación a través de darles sentidos en función a necesidades y demandas contextuales, por lo tanto los perfiles contextualizados que se están trabajando en las asignaturas. Se reconoce que existe mayor práctica y vinculación que antes y una mayor posibilidad de inserción laboral. Se rescató que se cumpla que se esté generando una formación integral que tome en cuenta dimensiones profesionales, personales y espirituales. Y finalmente se valoró que se esté realizando un seguimiento a la implementación curricular que permite una retroalimentación constante, una evaluación de procesos y mejoras oportunas.

Después de la exposición brindada de los encuentros realizados en cada una de las fases, en el taller los asistentes valoraron el logro del diseño curricular en competencias y sus alcances, consideraron que existe un aprendizaje significativo en las carreras porque se ha podido responder a las necesidades del contexto y de las profesiones, haciendo que los docentes tengan propósitos de aprendizaje vinculados unos a otros en las áreas y aportado a un perfil de formación también contextualizado.

Con todo lo que se ha expuesto se puede evidenciar que los diseños curriculares propuestos poco a poco están dando buenos resultados en la formación de nuestros profesionales, logrando carreras más actualizadas y pertinentes (T_DI_2).

Yo veo que se han generado carreras con aprendizajes significativos porque responden a una necesidades profesionales e integrales, nichos laborales y los docentes están haciendo que sus asignaturas aporten y contribuyan a ese perfil (T_E_1).

Y lo bueno es que se tiene un perfil coherente, actualizado, que es validado con la sociedad, empleadores y expertos, ese es un logro que no se debe perder en el proceso de implementación (T_DC_2)

También valoraron las prácticas que se tienen de vinculación con el contexto y la realidad, el salir de la universidad e interactuar con el entorno generando un aporte de adentro hacia afuera y viceversa.

Es verdad que los docentes hacen más actividades de traer la práctica a la asignaturas con los casos y con los problemas, pero sobretodo con los proyectos, eso yo veo más en mi carrera (T_DI_1).

Si estamos más conscientes del alcance de los proyectos, y los usamos, pero sirven para algunas asignaturas y para otras no tanto. Se ve que a los chicos les gusta, aunque se quejan por el trabajo. Debemos mejorar su aplicación pero ya es un avance (T_D_2).

Las prácticas pre-profesionales son espacios que nos permiten enviar a los estudiantes con diferentes instituciones que también nos están evaluando. Pero posibilitan a los estudiantes quedarse allí o en corto plazo tener un empleo (T_DI_3).

Por otro lado de los diseños curriculares identifican que se ha podido lograr que su implementación se presente con una formación integral, que no es suficiente, pero es un avance y que esa debe ser la oferta de valor que tenga la universidad al ámbitos social-profesional del país, no solo formar personas sino también profesionales mencionaron.

Los directores identifican que la implementación del enfoque basado en competencias tiene un adecuado seguimiento y retroalimentación lo que permite ajustes para su constante planificación y actualización

Un aspecto que poco se conoce pero es un aspecto positivo es que estemos formando desde la integralidad del ser humano, una formación integral, tal como es parte de las universidades católicas es una oferta de valor que debemos mantener y profundizar (T_DI_2).

Es algo que ya no es tan desconocido como al principio, sobre todo para docentes, es la formación de valores, ya que se llegue a su planificación y reflexión es un avance. Aun ahí queda un camino por recorrer porque aún hay dudas sobre su gestión (T_DI_3).

Se ha generado ya una metodología que todos manejamos cuando se crean estos diseños, y también se ha perfeccionado en el tiempo, los docentes ya sabemos cuándo se nos convocan para eso. Una planificación y construcción mucho más adecuada (T_D_4)

Y el seguimiento a la implementación que hace la UNIDEC y que retroalimenta la gestión y aplicación curricular, el desarrollo curricular permiten la mejora en la planificación y actualización oportuna (T_DI_1).

La segunda conclusión de esta primera sesión estuvo en relación a la formación que realizan los docentes. Respecto al proceso enseñanza que aplican los docentes, la formación, en el taller se valoraron los resultados relacionados a la planificación de la asignatura y la didáctica que se gestiona en las aulas. También las incursiones de más docentes en el aprendizaje cooperativo y los proyectos. Destacan también, que se animen a usar plataformas para la gestión de la asignatura así como diferentes recursos tecnológicos que incluyen nubes y biblioteca virtuales para la enseñanza.

Qué bueno que los docentes se destaquen en una adecuada planificación de las competencias que formarán, que sigan los procesos de reflexión, evaluación inicial y también (T_DI_2).

Los planes de asignatura, se observan con mayor organización, estructuración de las dimensiones de competencia, y los saberes, los saberes bien alimentados para lograr la competencia (T_DC_3).

Yo valoro que ya estén trabajando en la contextualización, esto es en la recuperación de experiencias y aprendizajes previos, muestra que contextualizan el aprendizaje (T_E_1).

Existe suficiente capacitación para aplicar tecnologías en la enseñanza y mira que eso es coherente con los resultados los docentes están aplicando tecnologías para activar el aprendizaje, para evaluar, también plataformas, nubes como repositorios, y bibliotecas digitales. Eso lo veo en mi carrera y les gusta a los estudiantes cuando ven que les enseñan de esa forma (T_DC_4).

Un logro también es que manejan un poco mejor el trabajo grupal y trabajo en equipos, esto del aprendizaje cooperativo por ejemplo en los casos y en los proyectos. Esto también les enseñan muy bien en los cursos de actualización docente (T_DC_2).

Y también implementación de estrategias didácticas novedosas, innovadoras y formadoras de competencias, yo como docente veo más participación en los concursos de innovación, de todas las carreras. En los espacios de compartir las buenas prácticas. Cada vez somos más y la competencia es dura (risas) (T_D_5).

De los proyectos de asignatura, es algo fundamental en el desarrollo de las competencias, si los docentes están intentando o estén preocupados por hacerlo mejor, ya están en un buen camino. Los proyectos permiten la interdisciplinariedad y la interrelación con los diferentes contextos T_E_1).

Finalmente una conclusión de esta primera sesión de logros y alcances identificados está en relación a la formación del profesorado. El tema de la formación que ha recibido el profesorado en todo este tiempo de implementación de este enfoque, y que esta formación continua ha tenido logros que son percibidos por los directores y los docentes.

Entre estos logros están como categorías el conocimiento o comprensión por parte de los docentes de este nuevo enfoque, así como sus propósitos. Se han formado de manera continua y constante en diversos temas que pasan por el enfoque, el alcance de las competencias, su planificación, su aplicación didáctica, evaluación de competencias, tecnologías para la formación, formación de competencias genéricas y también valores. Y que no solo se han desarrollado cursos sino también actividades diversas, manuales y guías.

Antes pues no sabíamos que era competencias, que significaba y peor cómo se trabajaba. Y más aún cuando algunas autoridades han traído expertos que las han criticado duramente. Ha sido difícil pero la mayoría comprendemos sus alcances. Hablamos el mismo idioma (T_D_1).

Efectivamente como dice mi colega, la actualización y capacitación docente ha sido, es continua y constante. Y con temas y áreas interesantes. Los docentes asistimos y siempre aprendemos algo que llevamos a las aulas para la formación. No estamos con los mismos estudiantes que antes y no

estamos en la misma formación tradicional que hacíamos antes. Eso cada vez se supera un poco más. La formación pedagógica de los docentes es un logro (T_D_3).

Y no solo cursos, también hay varias actividades que llegan a los docentes. Se planifican desde principio de semestre, cursos, tutorías, se preparan manuales y guías todo eso hace que exista una excelente formación del profesorado (T_DC_4).

Segunda sesión del taller: Limitaciones y debilidades de los docentes en la formación

Esta sesión estuvo destinada a considerar cuáles son las limitaciones y debilidades de los docentes a nivel pedagógico para encarar este proceso de implementación de los diseños curriculares bajo el enfoque de competencias. A diferencia de la primera sesión en dónde primero se expusieron los resultados de las dos fases de la investigación (reconocimiento y diagnóstico) y luego se abrió la discusión para recibir retroalimentación. En esta sólo se partió de un breve recuerdo de lo expuesto y se tuvo más tiempo para considerar las limitaciones y debilidades encontradas.

Entre las categorías que se derivan del discurso desarrollado, se identifican debilidades de los diseños curriculares, debilidades del producto y los docentes y por dónde debería encaminarse la formación de los docentes. Cada uno de los códigos que se derivaron en categorías y luego en temas se presenta en la siguiente tabla 119.

Tabla 120

Código, sub-categorías de la temática de la segunda sesión Limitaciones y debilidades de los docentes en la formación del taller de la fase toma de decisiones

Código	Sub-categoría	Categoría
Inducción no es suficiente para docentes nuevos, los docentes de ingreso a las competencias y los estudiantes	Inducción	Diseños curriculares y formación en competencias
Se ha enfatizado mucho el enfoque de formación y no tanto así el desarrollo de competencias	Enfoque de formación	
Comprensión de las competencias		
Nivel y aprendizajes previos con los que llegan los estudiantes es insuficiente y una debilidad del enfoque	Nivelación de estudiantes	
Las prácticas pre-profesionales	Prácticas	

ayudan pero se debería entrenar y actualizar en la profesión con anterioridad		
Se precisan más espacios de práctica y más práctica en las asignaturas		
Vinculación con el contexto		
Modalidades de titulación		
Se perciben insuficiente convenios de la universidad y de las carreras para dinamizar los diseño curriculares	Convenios	
No todos participan no hay incentivos	Participación	
Se solicita mayor apoyo en el manejo de proyectos, casos, trabajo en grupos y otras estrategias	Estrategias didácticas	
Los docentes aun requieren apoyo en el manejo de estrategias como proyectos o casos	Formación en Evaluación a la comunidad educativa	Necesidades de formación docente
La evaluación como debilidad en su implementación		
La cultura de evaluación dificulta su implementación		
No se ha desarrollado la formación de competencias genéricas, los docentes requieren apoyo	Formación de competencias genéricas	
Insuficiente la formación de competencias tecnológicas profesionales		
No se ha logrado la innovación y el emprendimiento		
Existen dificultades en la formación de valores y el saber ser		
No se ha desarrollado una formación humanista que es la tendencia actual		
Los docentes no responden adecuadamente a asignaturas con estudiantes de otras carreras	Interdisciplinariedad	
No se han desarrollado los proyectos interdisciplinarios		
Limitaciones en desarrollar habilidades de investigación	Investigación	
Los docentes a tiempo completo pierden contacto con el contexto y necesitan actualización	Espacios de vinculación con el contexto para los docentes a tiempo completo	

Los principales resultados que se obtienen en la segunda sesión del taller con los expertos, directivos y docentes se pueden organizar en 2 grandes apartados que constituyen las categorías derivadas y analizadas relacionadas a las debilidades y limitaciones de docentes en este enfoque de formación. Estas categorías hacen referencia a debilidades en los diseños curriculares y la formación que aplican los docentes, y necesidades de la formación del profesorado.

Las debilidades identificadas en los diseños curriculares y la formación en competencias se identifican en aspectos como los procesos de inducción, enfoque que enfatiza la formación y no el desarrollo de competencias, el nivel de ingreso con el que llegan los estudiantes, la necesidad de incrementar las prácticas y los convenios.

Las debilidades en cuanto al diseño curricular, tienen que ver con proceso de inducción a los estudiantes y a los docentes y finalmente a toda la comunidad. Con un énfasis en los docentes nuevos, los estudiantes de primeros semestre.

La inducción a docentes nuevos no ha sido suficiente, la inducción a estudiantes no logran comprenderla cuando llegan a la universidad (T_D_2).

Y la comunidad educativa tampoco la conoce, todos deberían estar involucrados (T_DI_2).

En cuanto al enfoque y al diseño curricular también un experto remarcó y remarca nuevamente que ya no deberíamos hablar del enfoque de formación basado en competencias como lo hemos hecho durante años, sino de un enfoque de desarrollo de competencias.

Este enfoque como dije antes ha generado una gran limitación, pensar en la formación y no en el desarrollo de las competencias (T_E_1).

Y se manifiesta la preocupación del nivel y aprendizajes previos con los que llegan los estudiantes de la formación secundaria, y cómo los docentes consideran que éste es uno de los principales escollos en el proceso de implementación de este enfoque.

Preocupa esto que sale en casi todos los docentes, que los estudiantes no tiene un buen nivel en diversas habilidades básicas, desde cálculo, lectura, escritura. Y claro esto también está ligado a la deserción, al cambio de carrera y por supuesto a la frustración del docente y de los estudiantes (T_DI_2).

Esa es una gran limitación de estudiantes que no se comprometen, no se interesan, no leen y si leen no comprenden, no participan en aula porque no saben expresarse y no hacen las tareas porque no están siguiendo el hilo de la asignatura (T_D_5).

Sobre las prácticas pre-profesionales.

Este aspecto sí es una debilidad, teniendo en cuenta que las carreras recién han avanzado hacia esta asignatura, aún no se sabe cómo gestionarla (T_DC_4).

En general la práctica curricular es inestable y depende únicamente de si el docente la posibilita o no, pero el que no sabe cómo hacerla en su asignatura, directamente no se hace (T_DC_1).

La carrera tampoco organiza situaciones de práctica que acompañen a lo curricular (T_DC_4).

Las necesidades de formación docente son otra conclusión de esta taller en el que los participantes mencionaron que una vez identificados los alcances de la formación de competencias, lo logros de los docentes y las debilidades encontradas en las fases anteriores en esta sesión se podrían precisar las necesidades de formación docente y la toma de decisiones sobre las categorías discutidas anteriormente.

Entre las debilidades y limitaciones que se encuentran están las necesidades de formación docente que identifican los convocados al taller. Al considerar las percepciones y expresiones que han tenido los informantes clave de esta investigación.

En didáctica consideran que aún los docentes tienen dificultades al aplicar el método de proyectos y también en el manejo de equipos o trabajo de grupos.

La evaluación de aprendizaje y de competencias, tiene debilidades desde los lineamientos institucionales, no se realizan buenas prácticas en la planificación, aplicación y comunicación de la evaluación, perdiendo esta su sentido en las competencias.

Entre las categorías identificadas se consideran a la formación que hace el docente con prácticas de evaluación, competencias genéricas, el desarrollo de competencias tecnológicas propias a la profesión y a la disciplina, la orientación a la innovación y el emprendimiento, la formación de valores, trabajando el saber ser de las asignaturas. Se menciona que aún no se sabe cómo realizar una formación más humanista.

También se menciona aún no se ha avanzado en la interdisciplinariedad y en la investigación como se ha considerado en el enfoque y en los proyectos formativos, sobre eso existen aún reclamos y docentes que no han sido suficientemente capacitados.

Los principales resultados que se obtienen en la tercera sesión del taller con los expertos, directivos y docentes se pueden organizar en un gran apartado que constituyen las necesidades de formación docente que se elabora en este taller. En esta gran categoría se identifican sub-categorías como la formación en la evaluación, formación en competencias genéricas, formación en la interdisciplinariedad y formación en la investigación.

Este es un aspecto considerado una debilidad y por todos los informantes, existe coincidencia en el taller de que esta es una necesidad de formación pedagógica.

Un cambio de cultura en estudiantes y docentes de qué significa evaluar competencias, la evaluación auténtica, la comunicación de la evaluación y la retroalimentación. Pero también el poder en los procesos de la evaluación desde su planificación, las modalidades, momentos, instrumentos y registro de la evaluación.

Es aún difícil comprender la evaluación, como una de ustedes decía, es la parte más compleja para aplicar en las competencias, pero es el motor de esta formación, si las planificamos las aplicamos pero no sabemos evaluarlas, no estamos formando en competencias, aquí es donde más se debe trabajar en un cambio de cultura (T_DC_2).

Es verdad, una cultura que vienen en nosotros y en los estudiantes desde el colegio, años con un sentido de evaluación diferente que muchos de nosotros la confirmamos de mala manera (T_D_1).

Además de la cultura, está la planificación de la evaluación ahí está la falla (T_D_2).

Desde su concepción, planificación, momentos, los instrumentos, el qué se registra y el cómo se devuelve eso causa muchas confusiones, como tú misma has encontrado en tu diagnóstico (T_D_5).

En este aspecto falla desde la institución y su reglamentación, estamos con un reglamento de evaluación que no acompaña al enfoque y por lo tanto tampoco a la práctica de los docentes (T_DC_3).

Otra necesidad encontrada es la formación de competencias genéricas, están las institucionales, que son poco conocidas y que deben formarse transversalmente y están las asignaturas que son pocas. Pero también está la formación de valores o el saber ser. Que son aspectos poco mencionados en el diagnóstico porque son poco identificados y menos aún formados con los estudiantes, los directivos si las identifican como parte importante en el misión institucional y también presentes en el perfil de cada carrea.

Algo que poco se menciona en tu diagnóstico y no me parece menos importante son la formación de las competencias genéricas. Están en nuestro modelo académico, y poco se habla sobre ellas. Son como algo que pocos conocen y menos aún cómo se desarrollan este es un aspecto en el que se debe formar a los docentes (T_DI_1).

Y no nos olvidemos de algo que nos has dicho, la actualización tecnológica en cada profesión, esto no puede ser, el mundo está cambiando todo es con tecnología, no puede ser que a los chicos no les enseñemos las plataformas y software propios de su profesión, aquellos con los que van a trabajar. Es necesario incidir en los docentes en que deben enseñar estas competencias (T_DI_1).

Como se observa poco se ha incursionado en el nuevo planteamiento que busca la universidad que es una formación humanista, es tendencia mundial en la educación universitaria una formación a la persona acompañada del profesional. Es algo que nuestras autoridades lo están mencionando bastante y si bien se pueden identificar algunas áreas asignaturas no están abordadas desde esta perspectiva. (T_DI_2).

Debilidad también es que los docentes mencionen que no saben cómo formar los saberes actitudinales y los valores, menos aún evaluarlos. Los estudiantes las han mencionado poco por lo que entendí (T_DI_1).

De la crítica de los estudiantes y titulados de compartir asignaturas con otras carreras, como aspecto que no les favorece, que quisieran asignaturas para ellos solos. Pero también la demanda que tienen de interrelacionarse con otros estudiantes de su propia carrera y de con estudiantes de otras carreras. Se proponen los siguientes análisis de necesidades que se deben cubrir desde la formación docente.

También está la interdisciplinariedad, tenemos en las carreras asignaturas de servicio que pasan de otras carreras, y también está el departamento de cultura y el de ciencias básicas que dan servicio a todas las carreras, nos han pedido que existan más de estas y con proyectos de interdisciplinariedad. Pero si el docente no está respondiendo a la diversidad de intereses y vocaciones a las que está formando entonces solo se centra en una profesión y de ahí las críticas de estudiantes y titulados, otra necesidad es la formación de docentes que atiendan a esta interdisciplinariedad y la vean como una oportunidad no como una limitación (T_DC_1).

No nos va bien con las materias que tienen estudiantes de diferentes carreras, el docente se concentra en los de la carrera principal, vamos a decir, y no da ejemplos prácticas a los otros, nos son docente versátiles diría yo (T_DC_4).

Entonces se requiere de docentes que puedan recrear el contenido a las diferentes aplicaciones disciplinares y también ejemplos de cada área (T_D_4).

La investigación es otro tema relevante. Que si bien no lo mencionan mucho los estudiantes, si lo han mencionado los titulados. La formación que han recibido en investigación y las limitaciones que tienen con los tutores de sus tesis porque no saben guiarlas o porque no saben investigar.

Si los docentes no aplican investigación en la universidad y no se les exige esto, no saben investigar, entonces no pueden enseñarla ni metodológicamente ni en la forma de comunicarla.

Investigación es una debilidad institucional, no existen lineamientos claros sobre ello y no llega a los estudiantes (T_DC_3)

Aún hay muchos problemas que tienen los estudiantes al realizar sus trabajos finales de graduación como la tesis, porque aún les cuesta investigar, no es algo sencillo. Ni a nivel de investigación de frontera ni en la investigación formativa (T_D_4).

Pero tenemos una asignatura que es metodología de la investigación en todas las carreras y en la facultad de ciencias humanas y sociales, las carreras tienen entre tres y cuatro asignaturas de investigación sin contar con la investigación de los Talleres de Grado. Pero en las ingenierías solo Metodología de la Investigación, en las carreras financieras es igual. No es suficiente y de ahí la debilidad (T_DI_1).

Tercera sesión: Toma de decisiones y recomendaciones institucionales y con el personal docente

Finalmente el tercer día del taller se revisan los resultados de la primera, los avances y de la segunda sesión, las limitaciones, con base a esta información se invita a los participantes a considerar las decisiones respecto a la formación docente a nivel pedagógico para acompañar a la formación basada en competencias.

En esta recuperación de la toma de decisiones hubo varias recomendaciones, las cuales no todas estaban destinadas a la formación docente. Algunas eran más recomendaciones institucionales, otras de gestión de las carreras y otras más de los diseños curriculares.

De todas ellas se derivaron solo las más importantes instituciones y de gestión de carrera ya que de alguna manera su mejora tienen relación con las necesidades de formación docente en el ámbito pedagógico. Ver tabla 120.

Tabla 121

Código, sub-categorías de la tercera sesión Toma de decisiones y recomendaciones con el personal docente del taller de la fase toma de decisiones

Código	Sub-categoría	Categoría
Vinculación con contextos reales y profesionales: Más convenios y vínculos con las empresas	Vinculación con contextos reales	Toma de decisiones y recomendaciones institucionales

Posibilitar otras modalidades de graduación	Modalidades de graduación	
Identificar y ejecutar otros Mecanismos de nivelación, pre universitarios y vinculación con los colegios	Nivelación de los aprendizajes previos	
Apuntar a la internacionalización	Internacionalización	
Incidir en la calidad docente con una evaluación docente más focalizada	Calidad docente	
Mejorar mecanismos y alcances de la inducción	Inducción docente del desarrollo de competencias	Toma de decisiones y recomendaciones a los diseños curriculares y formación en competencias
Fortalecer los mecanismos y acciones de la inducción estudiantil	Inducción de estudiantes en el desarrollo de competencias	
El cambio de percepción de la formación de competencias por el desarrollo de competencias	Cambio de nombre en el enfoque	
Nivel y aprendizajes previos con los que llegan los estudiantes	Mecanismos integrales de nivelación de estudiantes	
Mejorar sistemas de práctica	Fortalecer Prácticas pre-profesionales	
Considerar que en la planificación cada docente también realice inducción	Preparar la Planificación e inducción	Toma de decisiones y recomendaciones a las necesidades de formación docente
Una actualización y fortalecimiento de los proyectos	Fortalecer la enseñanza con estrategias que vinculen con la práctica	
Enseñar también a trabajar en el aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en retos y desafíos		
Seguir fortaleciendo la didáctica con énfasis en los proyecto	Formación en Evaluación a la comunidad educativa	
Implementación de la evaluación de competencias: planificación, comunicación, aplicación, instrumentación y registro		
Cultura de evaluación		
Docentes a tiempo horario que recuperen sus experiencias para la formación	Formación de competencias tecnológicas profesionales	
En qué consisten y cómo se forman las competencias genéricas	Formación de competencias genéricas	
Formación en competencias tecnológicas profesionales		
Orientación en la innovación y el emprendimiento		
Trabajar con docentes en la formación de valores y el saber ser		
Incursionar en una formación más humanista		
Formación para docentes interdisciplinarios	Interdisciplinariedad	

Interdisciplinarietà, proyectos más interdisciplinarios		
Formar tutores de investigación y habilidades de investigación	Investigación	
Capacitarlos en la transversalización de la investigación formativa		
Articular a los docentes con las investigaciones de los doctores e institutos		
Prepararlos para ser tutores	Tutorías	
Aprender habilidades de tutoría y asesoramiento a los estudiantes		
Los docente de práctica no son tutores de práctica no hay claridad en su rol	Prácticas pre-profesionales	
Valoración de la vinculación con el entorno	Vinculación con la práctica profesional y laboral	
Capacitar en estrategias y buenas prácticas de vinculación con el contexto		

Los principales resultados que se obtienen en la tercera sesión del taller con los expertos, directivos y docentes se pueden organizar en un gran apartado que constituyen la toma de decisiones que se identifican. Se identifican 3 grandes categorías que son toma de decisiones a nivel institucional, a los diseños curriculares y la formación en competencias y finalmente en la formación docente.

En cuanto a los aspectos que se recomendaron a nivel institucional y que están vinculadas a la práctica docente cuando forma y desarrolla competencias profesionales se identificó que para un mejor desempeño la institución debe generar mecanismos y convenios para la vinculación con contextos reales, incidir con mejores prácticas relacionadas con las modalidades de graduación, buscar estrategias y mecanismos de nivelación de los aprendizajes previos con los que llegan los estudiantes.

Por otro lado, también mencionaron que la institución debería proveer de contactos, enlaces y convenios que posibiliten la internacionalización de los docentes y los estudiantes, con el fin de tener diversos contactos interculturales y conocer diferentes realidades.

Y otro aspecto mencionado fue el trabajar con la calidad docente, con estrategias encaminadas al incentivo de las mismas, generar directrices del perfil docente buscado y su formación para desarrollar competencias.

En la sub-categoría de vinculación con contextos reales, los participantes del taller mencionan como recomendaciones a la institución como encargada de posibilitar los lineamientos y convenios para poder realizar esta vinculación con organizaciones y empresas.

En ese sentido es recomendable que se generen los lineamientos para que las carreras podamos establecer los convenios con estas organizaciones e instituciones que serán los centros de práctica, enfocándose precisamente en las competencias de los perfiles (T_DC_3).

Los convenios también tiene que ser institucionales con una oferta amplia y variada para que los estudiantes puedan realizar no solamente la práctica pre-profesional, sino diferentes prácticas a lo largo de la carrera e incluso modalidades de titulación (T_DC_4).

No hay reglamentos y lineamientos para ello, deberíamos tener esto mucho más sistematizado, como una forma de fomentar y proteger esta práctica (T_DC_1).

Modalidades de graduación es otra sub-categoría que se recomienda a la institución que se vincule más a la práctica y a los perfiles de cada carrera. En esta categoría se hace una interpretación previa, que tiene que ver con la evidencia que los directivos de carrera no conocen a profundidad los alcances de las modalidades de graduación, específicamente dos que se podrían aplicar: trabajo dirigido y proyectos de grado.

Yo considero que debemos dar énfasis a las otras modalidades de graduación, no solo encaminar a los estudiantes a la tesis, sino también al trabajo dirigido y a los proyectos de grado (T_D_5).

Haría un pedido a la universidad y es asumir de alguna manera el déficit formativo con el que llegan los estudiantes, y nivelarlos, apoyarlos. Con esto apoyamos la práctica y acción del docente. Busquemos los mecanismos de transición en este aspecto (T_D_2).

Yo antes de terminar aunque no fue mencionado por los estudiantes si les posibilita el conocer otros espacios, culturas y desarrollo también de competencias es la internacionalización. Tenemos muchísimas alianzas, los docentes no las conocen, los estudiantes tampoco y los directores admito tampoco. Potenciamos como institución está área, que también desarrolla competencias (T_DC_2).

Una de las debilidades más importantes mencionada principalmente por docentes y estudiantes para poder aplicar el enfoque es el nivel con el que llegan los estudiantes a la universidad. Se refiere a habilidades básicas, a recursos para la búsqueda de información y el aprendizaje, procesos cognitivos como la comprensión, pensamiento crítico y abstracción.

Es por eso, que en este taller se considera que la institución debe buscar los mecanismos para poder lograr este acercamiento a los colegios, el implementar los

pre-universitarios y ayudas que permitan desarrollar estos aprendizajes previos requeridos.

Es una limitación que la universidad puede apoyar con cursos pre-universitarios previos a la formación y otros cursos de nivelación (T_D_5).

La universidad también debe facilitar la transición colegio y universidad, acercándose más a los colegios, realizando pruebas sostenidas en el tiempo que puedan brindar información importante a los colegios con las cuales se puedan tomar decisiones en adaptaciones y mejores curriculares con tal de preparar mejor a los estudiantes (T_DC_2).

Cursos de nivelación una vez que los estudiantes ingresan (T_D_2).

Y por qué no pensamos en las ayudantías, estas apoyarían a los estudiantes que no comprenden y de esta manera el docente no tiene que estar todo el tiempo regresando contenidos atrás y repitiendo todo el tiempo (T_D_3).

También consideremos las tutorías a nivel académico que pueden ser estudiantes destacados en cada carrera (T_DC_3).

La internacionalización es una recomendación que hacen para la institución, haciendo que la formación sea más abierta, conociendo otros espacios de un mundo globalizado, generando intercambio de saberes y una posible movilidad. Como aspecto que enriquece la formación competencial y no formar únicamente en el contexto inmediato sino también a la altura de otras universidades y países.

Considero que la respuesta a la formación no solo debe ser satisfacer las demandas del contexto inmediato, sino de un mundo globalizado, la universidad debe buscar con este enfoque la formación de competencias no solo contextuales sino de la región y del mundo. Tenemos que tener la posibilidad de generar vínculos y sinergias con universidades y expertos del mundo. La universidad para esto debe trabajar mucho más en la internacionalización (T_E_1).

Una manera de enriquecer la formación en competencias es la internacionalización, que si bien existe en nuestra universidad, no se la explota cómo se debería, tampoco se la conoce. Se recomienda hacerlo desde políticas y lineamientos específicos para incidir en lo curricular (T_DC_2).

Otra tarea pendiente es incidir nuevamente en la calidad docente, para ello hace falta un perfil docente, del nuevo formador que se requiere en este enfoque, y no dejar que algunos docentes escojan o prefieran hacerlo a su manera, seguramente con algunos se tendrá que flexibilizar, pero que no sea la norma o se abra esta posibilidad.

Con ello se podría señalar en lo que se quiere de un docente e incidir en la calidad docente, incentivar al que se acerca al perfil y trabajar con aquél que no lo hace.

No tenemos un claro perfil del docente que queremos en este enfoque, cuáles son las competencias docentes. Teniendo esto no habría la posibilidad de que los docentes no asistan a los espacios de actualización docente o que no sigan una práctica porque ellos así lo hacen hace años. Tratemos de crear ese perfil que muestre por dónde quiere la institución (T_DI_2).

La calidad docente es una tarea en la que se debe trabajar continuamente y en este caso de esta nueva formación la universidad debe señalar claramente qué es y qué no, qué está bien y qué no (T_DC_1).

Otra conclusión y toma de decisiones está articulada a los diseños curriculares en este enfoque. Se reconoce que existe aún un camino que se tiene por recorrer en el enfoque, que si bien hay avances ponderables, el enfoque aún no está totalmente consolidado. Y su incidencia tiene que estar articulada a acciones desde el diseño curricular en competencias y que lleguen a la comunidad educativa. A los estudiantes para que comprendan la labor y el rol que llevan a cabo los docentes y los docentes puedan avanzar con mayor seguridad.

Las acciones que deben mejorarse o fortalecerse en el ámbito del diseño curricular, tienen que ver con proceso de inducción a los estudiantes y a los docentes y finalmente a toda la comunidad. Con un énfasis en los nuevos, los primeros semestre, los docentes nuevos que deben tener un acompañamiento más cercano, y también las nuevas autoridades. Se analiza la perspectiva del experto que menciona que el enfoque no debe focalizarse en la formación por o basada en competencias sino en el desarrollo de las competencias.

Por otro lado otra acción a seguir dentro de los diseños curriculares es que estos proyectos deben integrar y considerar mecanismos integrales de nivelación, la formación previa con la que llegan los estudiantes y que es motivo de óbice para que se pueda continuar con esta formación, según afirmaron la mayoría de los docentes y estudiantes en la fase de diagnóstico.

Finalmente en esta categoría también se identifican recomendaciones curriculares a las prácticas pre profesionales, no solamente en la asignatura llamada como tal sino a través de todo el currículo.

En cuanto a la categoría Inducción las recomendaciones son mejorar sus mecanismos, alcances y tiempo. Ya que si bien se reconoce que existe, no es suficiente, no logra el propósito porque no queda comprendida por su corto tiempo. Se requiere considerar un acompañamiento más sostenido y también ligado a la orientación constante.

Finalmente no solo la inducción a los docentes y estudiantes, toda la comunidad educativa debería estar interiorizada del enfoque, se mencionó.

Sabemos que hay inducción a docentes y a estudiantes, pero tal vez un día o dos unas cuantas horas no son suficientes, deberíamos ver la forma en que esa información-formación, esté al alcance de los docentes y estudiantes siempre (T_DC_4).

Que tengan un proceso de acompañamiento, los nuevos, que no se enteren y luego no se sepa qué hacer o cómo hacer. Una vez no es suficiente (T_D_3).

Una inducción no solo a estudiantes y docentes, a toda la comunidad, todo el plantel administrativo también debe estar inmiscuido en esta nueva cultura (T_DI_1).

En cuanto al enfoque y al diseño curricular también un experto remarcó y remarca nuevamente que ya no deberíamos hablar del enfoque de formación basado en competencias como lo hemos hecho durante años, sino de un enfoque de desarrollo de competencias.

Y a esto un directivo nuevamente añade que se le debe dar el centro al estudiante, en él o ella es que se desarrollan las competencias y eso es lo que se debe evidenciar al finalizar cada proceso.

Te lo dije y lo repito, no enfocarnos ya en la formación por competencias o basado en competencias, porque seguimos pensando en el formación, en la enseñanza, debemos dar una vuelta y ya considerar el enfoque de desarrollo de las competencias (T_E_1).

Estoy de acuerdo con el desarrollo de las competencias le da otro sentido, otra preocupación, otro centro. El centro al estudiante, en quien debemos fijarnos, apoyar y verificar que se hayan logrado las competencias. Muy importante (T_D1_1).

Sobre la nivelación que se requiere ante las carencias en habilidades con las que llegan los estudiantes, no solo deben ser solucionadas institucionalmente sino en el proceso del desarrollo curricular

Se plantea revisar esto como parte de la formación en los diseños curriculares o como acción institucional, considerar cómo se va a nivelar a los estudiantes en esta transición colegio y universidad, y también en qué se va a nivelar.

Debemos buscar mecanismos de nivelación no los tenemos. No sé si estos tienen que ser de cada carrera e introducirlos en las propuestas formativas curriculares o más bien deben ser acciones institucionales previas a la formación profesional (T_DC_3).

Este aspecto es central para nosotros los docentes, es la conversación diaria, es la preocupación por adaptarnos a ese nivel o seguir como siempre. Es una discusión sobre la calidad de la formación (T_D_1).

Y añadiría a esto de la nivelación que el docente conozca también algunas acciones pedagógicas para complementar la formación. Nos quedamos paralizados cuando los estudiantes de manera recurrente te dicen no estoy entendiendo, no le estoy siguiendo, he leído pero no he entendido o directamente no he leído, no sé, o se quedan callados pero no están comprendiendo. Es urgente pensar en esto (T_D_2).

Sobre las prácticas pre-profesionales también se considera que es parte de la gestión curricular el considerar los mejores mecanismos de ubicación, apoyo y seguimiento a los estudiantes para que puedan tener espacios de práctica en los que apliquen las competencias aprendidas, fortalezcan otras y aprendan otras.

Esto de las prácticas pre-profesionales son parte de nuestra evaluación curricular, si las gestionamos bien podemos reflexionar sobre muchas cosas, primero sobre nuestro propio diseño curricular, sobre las competencias genéricas, la interdisciplinariedad, el vínculo con el contexto y recibir información para la actualización (T_DI_2).

En ese caso no solo debería haber una asignatura de prácticas, sino momentos en la formación que se hagan otro tipo de prácticas y vinculación con empresas, organizaciones, instituciones (T_DC_2).

Pero ahí otra vez es el docente el que debe estar formado para ser un tutor de prácticas, no tenemos eso y los docentes por lo tanto no se involucran tanto en esto, solo en sus prácticas de asignatura (T_DC_4).

La tercer categoría de esta tercera sesión del taller en el que se toman decisiones y recomendaciones a las necesidades de formación pedagógica docente, se considera que esta es la parte principal motivo del taller el encontrar las necesidades de formación pedagógica que tienen los docentes, en éste se ha abordado una a una en función a las diferentes tareas trabajadas en las dos sesiones anteriores.

Por lo tanto, se plantean recomendaciones para la planificación que hace el docente de su asignatura para que desde esta tarea se fortalezca la debilidad encontrada en la inducción; en la didáctica mejorando estrategias como el manejo de proyectos e introduciendo otras nuevas como el aprendizaje basado en problemas, en retos, en desafíos, con el fin de acercar al estudiante a la realidad y vivenciar la reflexión y práctica; por supuesto acciones de mejora con la evaluación la gran debilidad hallada, organizándola en cada una de sus funciones y procesos.

Así también tomando en cuenta que la institución se acerca a nuevos requerimientos y planteamientos, que se profundice la práctica de la formación en competencias genéricas, así como trabajar valores, la formación del docente en el manejo de la interdisciplinariedad en la formación y finalmente también la investigación.

Nuevos elementos considerados para mejorar la práctica docente por los participantes del taller son darles a los docentes habilidades para ser tutores académicos, a recreación de la práctica en la formación y estrategias de vinculación con el mundo profesional – laboral.

Una tarea identificada como una fortaleza es la planificación que hacen los docentes de sus asignaturas, pero que se puede considerar este logro como un apoyo para que también se pueda trabajar la inducción no solo a la asignatura sino también al enfoque.

En tanto y cuanto hemos visto que la planificación es una fortaleza que tienen los docentes, yo diría producto de las capacitaciones que han tenido en ello, podríamos resolver una debilidad con esta fortaleza. La inducción para los estudiantes trabajada desde la planificación de las asignaturas de los docentes (T_DI_3).

La planificación debe involucrar a la inducción tanto de la asignatura misma como del enfoque de formación basado en competencias, son los docentes los mejores llamados a hacerlo (T_DC_2).

Se ha visto que también la didáctica es una fortaleza, los docentes utilizan una variedad de estrategias entre activas y auténticas para acercar la formación a la profesión misma. Una de las estrategias más mencionadas por los estudiantes son los casos y la más mencionada por los docentes son los proyectos, aunque también admiten que requieren seguir aprendiendo a manejar proyectos.

Tanto los casos como los proyectos son estrategias consideradas importantes en el desarrollo de competencias, pero expertos, directivos y docentes también han considerado otras.

Si bien el manejo didáctico también ha sido considerada una fortaleza de los docentes tanto por ellos mismos como por los estudiantes. Si es necesario seguir formando en manejo de métodos de formación de competencias y recursos que los acerquen al mundo laboral. Es necesario seguir profundizando en proyectos, ahí hay mucho por trabajar y formar (T_E_1).

Además de los proyectos, que concuerdo, existen otras estrategias que se aplican en universidades de desarrollo de competencias como son el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en retos (T_D_4).

Yo también añadiría el aprendizaje basado en desafíos, y seguir las formas de enseñar flexibles y cercanas a las organizaciones como lo hacen universidades mexicanas, canadienses por ejemplo (T_E_1).

El trabajo en este aspecto es grande porque implican lineamientos y reglamentos institucionales así como un cambio de cultura que involucre a toda la comunidad educativa.

No solo es capacitar en evaluación sino desde la institución dar lineamientos más claros con el reglamento de evaluación de aprendizajes o competencias que sea trabajado en su aplicación con los docentes.

Es también el trabajo por cambiar qué entendemos por evaluación y el papel que juega en el desarrollo de competencias la evaluación. Y recorrer tareas y acciones concretas de la misma como la planificación, organización, aplicación, evaluación de la evaluación y comunicación. Por otro lado la instrumentación, registro, momentos y modalidades de evaluación.

Aquí está creo el talón de Aquiles, esto tiene que cambiar, ya lo dijimos institucionalmente primero y esto acompañará el cambio que necesitan los docentes y el que exigen los docentes. Trabajar con los docentes los lineamientos claros para la aplicación de la evaluación en este enfoque (T_E_1).

La evaluación es clave realmente en este enfoque, y si esto falla, pues muchos aspectos empezarán a debilitarse. La capacitación de la evaluación es en cada proceso que ella involucra, planificación, organización, aplicación y comunicación (T_DI_3).

Que sea el docente el que cambie la cultura, pero para eso tiene que saber el rol de la evaluación en el desarrollo de competencias, y el cambio que se opera en esto, cuando él o ella sepan bien esto, los estudiantes tendrán mayor claridad y se puede incidir en este cambio (T_DI_2).

También los recursos de la evaluación, para planificarla es necesario pensar en el qué se evalúa, para qué, cómo se evaluará, con qué se evalúa, el momento que se evalúa o el cuándo. Todas estas preguntas son parte de la planificación clara que se muestra al estudiante (T_E_1).

Ante la debilidad mencionada por estudiantes y titulados, referida a la formación en competencias tecnológicas profesionales se analiza que una de las soluciones a ésta es recuperar la experiencia que tienen los docentes a tiempo horario que realizan su desempeño profesional en diferentes áreas laborales y que aplican distintos recursos que se aplican cotidianamente en la realización de sus funciones.

Esta información se considera importante para las carreras pues esto permitiría actualizar los contenidos de las asignaturas así como los recursos y el equipamiento necesarios para realizar el desarrollo de estas competencias

Es una pena considerar que las competencias tecnológicas de cada profesión no se están desarrollando, cuando el mundo ha evolucionado en ese sentido, no desarrollar estas capacidades es un retroceso, por eso los docentes deben ser convocados a reforzar en sus asignaturas esa formación (T_DI_1).

Yo creo que los docentes a tiempo horario están al día con ello en sus ámbitos laborales los deben utilizar para sus funciones y de manera casi cotidiana, tenemos que saber capitalizar esa información para mejorar la formación de las asignaturas (T_D_3).

Los docentes a tiempo horario son los llamados a colaborar con esta formación, pero también podemos consultar con empleadores para actualizar el contexto laboral e informar de esto a todos los docentes (T_D_1).

Competencias genéricas como las tecnológicas, de manejo de la lengua y de otra extranjera como el inglés, la investigación, de liderazgo, ciudadanía, pensamiento crítico y valores son aspectos que deben trabajarse en la formación docente, para que puedan complementarse en el desarrollo de competencias.

También una formación humanista que apunte al desarrollo humano de nuestro país, con temas de ciudadanía, inclusión, atención a la diversidad, valores relacionados a todo esto.

Y finalmente el poder formar a los docentes para que sean desarrolladores de saberes actitudinales y de valores. Ya que están en la planificación pero no son desarrollados en la didáctica y en la evaluación.

Si tenemos catorce competencias genéricas institucionales que entran en el perfil de cada diseño curricular de cada carrera pero se quedan ahí escritas y están relacionadas justamente con estos vacíos que traen los estudiantes, habilidades de comunicación oral y escrita, manejo de tecnologías, ciudadanía, liderazgo pensamiento crítico y valores. Y quién se hace cargo de ellas, nadie, es tierra de nadie porque no se ha hecho mucho con esto. Ahí hay una necesidad de que los docentes las conozcan se apropien de ellas y las formen (T_DC_3).

El Rector varias veces ha nombrado esto de la formación humanista que se debe incluir en el currículo y que debe ligarse a la formación docente, para que esté presente en el futuro profesional de la universidad. La formación humanista que esté relacionada al desarrollo del humano y de lo humano, porque nuestro país lo necesita, unido a que se puedan desarrollar también valores del pensamiento, de lo estético y de lo ético (T_DI_1).

Por otro lado, todos escribimos en nuestros planes los saberes actitudinales o el saber ser, pero ahí quedan escritos, los estudiantes ni los entienden, tal vez por eso no los mencionan, nosotros tampoco lo hacemos. Formarlos y evaluarlos de manera integral a la competencia es lo que se necesita formar en nosotros los docentes (T_D_5).

Y si es necesaria la formación docente en la interdisciplinariedad, tienen asignaturas con estudiantes de varias profesiones, y esta se ha encontrado como debilidad. Y también como un aspecto de contradicción en los estudiantes y titulados ya que la consideran valiosa pero que por la experiencia educativa no ha sido beneficiosa. Los docentes en estas asignaturas deben ser formados para una respuesta interdisciplinaria.

Esta formación es sobre todo en la enseñanza, en la didáctica que movilice a los estudiantes a poder recrear la profesión desde diferentes ejemplos y modelos con el fin de facilitar su transferencia en el momento de la práctica

Docentes interdisciplinarios que puedan responder a la diversidad de perfiles a los que están formando y no se quede sólo con la carrera a la que pertenece sino también sepa que perfiles tiene y desde esto pueda planificar y movilizar su enseñanza para la adecuada transferencia en la profesión (T_E_1).

Aunque la interdisciplinariedad va más allá de eso, empezamos por eso pero formando a los docentes para responderlas (T_E_1).

Claro no solo proyectos de asignatura, no solo proyectos de carrera aislados en sus parcelas sino con otras carreras integrando a docentes y estudiantes (T_DI_1).

La investigación como un tema transversal, considerando la investigación formativa. Los docentes deben mostrar a los estudiantes la misma con pequeñas tareas según su asignatura y el nivel en el que se encuentran. De esta manera acompañar a las competencias utilizando recursos y tareas de investigación. Se reconoce que es una acción que realizan muchos docentes pero al no ser conscientes de esto ni ellos ni los estudiantes, no es posible considerarla como un aprendizaje.

Por otro lado el docente formado como tutor de tesis y proyectos. Como investigador potencial, que pueda articular la investigación que se hace en la universidad con los saberes de cada competencia.

Las competencias de investigación deberían ser transversales, es decir a lo largo de toda la formación. Los docentes deberían acompañar el desarrollo de las competencias profesionales con

habilidades, tareas y actividades de investigación. Y que de hecho lo hacen, pero hay que hacer la metacognición de que lo estamos haciendo tanto docentes como estudiantes (T_E_1).

Algo que yo siempre he pedido como director es que los docentes sean formados como tutores de investigación, qué hace un tutor, cuál es su rol. Pero también en competencias de investigación. No puedes guiar una tesis si no sabes muy bien métodos y metodologías de investigación (T_DC_2).

Otra categoría nueva emergida en el taller es el considerar que el docente debe tener habilidades de tutoría para acompañar a los estudiantes, orientarlos y asesorarlos y para eso es necesario prepararlos.

Por lo que consideran que si el docente tiene estas habilidades puede trabajar la inducción, la guía, se podría generar más cercanía con los estudiantes y poder asesorarlos en todo el proceso formativo solucionando algunas debilidades consideradas por los estudiantes y titulados cuando mencionan que requieren mayor acompañamiento y guía.

En otros espacios de educación superior esta carencia de cercanía que mencionan los estudiantes, así como el no tener orientación o guía, ha sido resuelta con la formación de docentes como tutores. De tal manera que puedan orientar sobre aspectos académicos y sobre aspectos personales en el proceso de formación (T_E_1).

Es cierto a veces no sabemos cómo responder a las consultas de estudiantes, orientarlo con quién deben ir, como resolver eso en la universidad sobre consultas académicas y también te cuentas de sus vidas, piden consejo y el cómo darlo puede ayudar mucho (T_D_3).

Esta es otra categoría que si bien fue nombrada anteriormente como una debilidad desde este taller se considera su abordaje desde la perspectiva de la formación docente.

Las prácticas pre profesionales pueden ser una tarea que se aborde desde lo institucional, diseño curricular y también con los docentes. El rol del docente en esta categoría con dificultades, implica incorporar estrategias no solo en la asignatura de prácticas pre profesionales sino a lo largo de la formación, en todas las asignaturas es posible relacionarla con la competencia. Comprendiendo las prácticas como el acercamiento a la realidad profesional.

Los docentes de la asignatura práctica pre profesional solo reciben la asignatura y saben que tienen que orientar a los centros de práctica, supervisar las horas y las tareas, pero es mucho más que eso, es rol, no está claro ni se ha preparado para que sea así (T_DC_1).

Para que la práctica sea transversal al currículo los docentes deben estar primero conscientes que es parte esencial del desarrollo de competencias y por lo tanto deben valorar los alcances de esta vinculación. Segundo deben conocer estrategias variadas para hacerlo. Por ejemplo trabajar con buenas prácticas de vinculación con el contexto (T_D_3).

Eso de generar estrategias y buenas prácticas de otras carreras de otros docentes puede ser importante como modelo y también incidir en su formación (T_DC_4).

Una síntesis cuantitativa de la saturación de datos con los el taller realizado se puede observar en la siguiente tabla. De 233 unidades de significado, 31 códigos, 20 sub-categorías y 3 categorías, la distribución se representa en porcentajes.

Tabla 122

Distribución porcentual categorías y sub-categorías de los grupos focales a titulados

Categoría	% Cate	Sub-categoría	% Sub
Toma de decisiones y recomendaciones institucionales	17,60	Vinculación con contextos reales	4,72
		Modalidades de graduación	3,43
		Nivelación de los aprendizajes previos	3,43
		Internacionalización	3,86
		Calidad docente	2,15
Toma de decisiones y recomendaciones a los diseños curriculares y formación en competencias	15,02	Inducción docente del desarrollo de competencias	3,00
		Inducción de estudiantes en el desarrollo de competencias	3,00
		Cambio de nombre en el enfoque	2,58
		Mecanismos integrales de nivelación de estudiantes	3,00
		Fortalecer Prácticas pre-profesionales	3,43
Toma de decisiones y recomendaciones a las necesidades de formación docente	67,38	Preparar la Planificación e inducción	2,15
		Fortalecer la enseñanza con estrategias que vinculen con la práctica	6,87
		Formación en Evaluación a la comunidad educativa	11,59
		Formación de competencias tecnológicas profesionales	3,43

	Formación de competencias genéricas	14,16
	Interdisciplinariedad	5,58
	Investigación	8,15
	Tutorías	6,87
	Prácticas pre-profesionales	2,15
	Vinculación con la práctica profesional y laboral	6,44

12.4. Triangulación fase reconocimiento

Como se explicó en el 10.5, esta triangulación de fase se hace de los informantes. Esta fase estuvo compuesta por tres informantes: la investigación documental, la entrevista a expertos y la entrevista a directivos internos.

En tanto el propósito de esta fase 1, es el reconocimiento el desempeño pedagógico logrado y requerido en el profesor en el marco del enfoque de formación basado en competencias que deben desarrollar los profesores de la universidad caso de estudio, de cada informante se han derivado las categorías principales, encontrando las comunes entre unos y otros, y con ellas se hace una contrastación respecto a la información.

Se recuperan las categorías de cada informante y aquellas que coinciden por su repetición y saturación así como relevancia se las contrasta. En esta fase las categorías contrastadas son contexto de la universidad, normativa regulatoria internacional y nacional con relación a enfoque de formación profesional y formación del profesora, perfil del profesorado, planes y proyecciones institucionales en torno al quehacer del profesorado, fortalezas y debilidades en torno al profesorado. Con las categorías seleccionadas se organizaron matrices de contrastación que permiten observar las diferentes percepciones de los informantes en función a la misma, tanto las similitudes como las diferencias.

Las matrices que se organizan tienen la categoría que se triangula por cada informante. En cada informante se contrasta la información encontrada: código o sub-categoría. A cada categoría se la ha incluido una codificación que permite posteriormente realizar un análisis más minucioso.

Tabla 123

Triangulación de las categorías según los informantes en la fase reconocimiento

Categorías	Análisis Documental	Expertos	Directivos internos
Contexto de la universidad boliviana en el escenario internacional FRCUB	<p>Es regulada por el Sistema Universitario Boliviano y el Comité Ejecutivo Docencia reglamentada a partir del régimen docente En estos niveles no existe un perfil de la docencia.</p> <p>El profesor del siglo XXI debe tener presente que es agente de cambio en una sociedad globalizada, por tanto, es responsable de formar a los profesionistas del futuro, con base a los estándares internacionales.</p>	<p>La universidad caso de investigación como referente en el cambio de enfoque a competencias.</p> <p>La ubicación en un escenario globalizado que implica la interdisciplinariedad, dominio de lenguas extranjeras, movilidad de docentes y estudiantes y los sistemas de acreditación compartidos son claves en la sociedad del conocimiento para considerar el desarrollo de Innovación</p>	<p>La universidad caso de investigación como referente en el cambio de enfoque a competencias. Aún con desafíos para responder a problemas y necesidades contextuales.</p> <p>Universidad que tiene a la formación posgradual, a la formación pedagógica de sus docentes y a empezar a priorizar la investigación. Y deben transversalizarse temas urgentes como la inclusión, temas de medio ambiente entre otros.</p>
Normativa Internacional Nacional sobre el enfoque de formación profesional y la formación del profesorado FRNNIFP	<p>Documentos internacionales: No se menciona una normativa común respecto al enfoque de formación, apenas se sugiere el enfoque de competencias y que deberán ser ajustados a las características contextuales de cada país</p> <p>Universidad boliviana: No se adscribe a ningún marco internacional en relación al enfoque de formación profesional El Sistema Universitario Boliviano si menciona hacer un cambio paulatino al enfoque de formación basado en competencias Se instruye la creación de unidades de desarrollo curricular y formación docente Temáticas de formación docente: curricular, pedagógica y tecnológica.</p>	<p>Entre la normativa internacional se tienen las influencias del pacto de Bolognia y de allí la experiencia Tuning.</p> <p>Las experiencias de Colombia, Uruguay y Argentina en el enfoque de competencias.</p> <p>Y en Bolivia, y especialmente en la Universidad Católica, la experiencia de la formación canadiense en el ámbito de las competencias.</p>	<p>Esto ha obligado a las universidades a ver con mayor seriedad la formación docente y los congresos de universidades particularmente el del 2013 determinan ya la obligatoriedad de tener una formación pedagógica de los docentes y las universidades privadas rápidamente han creado esto y ahora no es tan fácil acceder a la docencia Universitaria sobre todo si no tienes un diplomado un curso en educación superior.</p> <p>En la Universidad Católica el Diplomado de Educación Superior que desde el año 2009 enfatiza su enfoque de competencias en la formación docente,</p>

	<p>A nivel internacional existen varios lineamientos de las competencias docentes universitarios. En Bolivia no están explícitos en términos de competencias. Si existen funciones, tipos de docentes y tiempos de dedicación.</p>		
<p>Perfil del profesorado FRPP</p>	<p>Cada institución de Educación Superior es la responsable de definir el perfil y competencias de los académicos y la selección docente.</p> <p>Algunos elementos: Enseñar a los estudiantes a construir sus conocimientos y a desarrollar las competencias que aplicará en el ejercicio profesional. Promover el pensamiento creativo y crítico de los contenidos curriculares.</p> <p>Combinar teoría y práctica, así como la formación en valores. Establecer políticas, estrategias de enseñanza y de evaluación con base a la formación integral.</p> <p>Procurar conocimiento también fuera del aula a través de las TIC's y reflexionarla en clases a través del diálogo, debate y estrategias para solucionar problemas.</p> <p>Creación y adaptación de programas a las necesidades futuras. Creación de espacios para el aprendizaje permanente.</p>	<p>Los docentes deben tener: Competencias personales Manejo Tecnológico Trabajo en equipo Búsqueda de formación permanente Formación Disciplinar, Formación pedagógica Habilidades para el desarrollo personal Ética profesional y personal</p>	<p>Los docentes deben tener: Competencias personales y sociales Competencias pedagógicas: en didáctica Competencias pedagógicas: en evaluación Competencias pedagógicas: en formación de valores Competencias tecnológicas Competencias profesionales</p>

	<p>Evaluación constante de la pertinencia social de las actividades formativas.</p> <p>Servicios de apoyo al estudiante, adecuando al tipo de estudiantes y ritmos de aprendizaje, logrando igualdad de oportunidades. Renovación curricular didáctica y de métodos para el aprendizaje. Elaboración de materiales didácticos.</p> <p>Elaboración y aplicación de un sistema de evaluación de aprendizajes. Reconocer la importancia de la tecnología y aplicarla en las clases como forma de aprender.</p> <p>En la universidad investigada si se tiene un perfil general del docente vinculado a su compromiso con la institución y su rol docente. Se menciona poco sobre el perfil en características y desempeño pedagógico. Si se enfatiza su formación y capacitación.</p>		
<p>Tendencias institucional es al quehacer del profesorado FRTIP</p>	<p>No se encuentra información en el marco del sistema universitario. sin embargo el régimen docente plantea las principales funciones: formación profesional, investigación, innovación e interacción social.</p> <p>La universidad debe trabajar en la enseñanza por competencias, adecuar sus programas de estudio a las necesidades del sector laboral, para que los egresados apliquen en su</p>	<p>Tendencias en la formación de formadores Competencias genéricas Manejo de tecnología Autoridades involucradas</p> <p>Aspectos a priorizar en la formación de formadores en competencias Contexto: empleo, necesidades sociedad. Gestión: planificación, aplicación inmediata, seguimiento asesores pedagógicos Desarrollo de</p>	<p>Formación en competencias Formación en universidades organizaciones por departamentos Novedoso con tecnología Capacidad de realizar sinergias con países Capacidades de investigación Desarrollo de Posgrados Transversalización de algunas temáticas</p>

	empleo las habilidades y destrezas adquiridas durante sus estudios profesionales y utilicen el pensamiento crítico, creatividad e inventiva para resolver los problemas que se le presenten en su trabajo (UNESCO,OCDE).	competencias: evidencias y evaluación Trabajo en equipo: docentes, redes Manejo de Tecnología: plataformas, evaluación, desarrollo de competencias y autonomía	
Fortalezas y debilidades del profesorado FRFDP	No ha sido posible encontrar un documento que brinde esta información. En Unidades de formación docente se menciona que es normativa que los docentes sean formados a nivel pedagógico. Y que cada año ha aumentado el porcentaje de docentes que se forman en este ámbito. Los cursos con mayor demanda están más relacionados con la formación de TIC's, aplicadas a la formación.	FORTALEZAS El haberse involucrado en la formación en competencias El darse cuenta que se requería un cambio importante Y buscar la formación DEBILIDADES Problemas y falencias en la formación de formadores en competencias Concepción de la formación Comunicación Condiciones de la aplicación Insuficientes participantes involucrados	FORTALEZAS Avances que no se borran. Incorporación de conceptos en el discurso y la práctica en la enseñanza. Enseñanza que está íntimamente ligada al futuro uso profesional. Procesos de seguimiento, rigurosos en la implementación que los ha acompañado, con el diseño y con estrategias de formación docente de reflexión sobre los avances y retroalimentación permanente. DEBILIDADES Y RIESGOS La libre cátedra como riesgo No todos los docentes participan Problemas en la gestión de la formación Bajón en investigación en la universidad impacta en el quehacer docente

En el análisis de estas categorías trianguladas se las fue contrastando entre los diferentes informantes y mostrando los códigos y sub-categorías principales que están en el discurso de ellos. De esta forma el análisis será categoría por categoría

Categoría: FRCUB. Contexto de la universidad boliviana y en el escenario internacional

La universidad boliviana y en particular la Universidad Católica Boliviana, está regulada por el Sistema Universitario Boliviano y desde allí se dan los lineamientos académicos, de desarrollo profesional y de régimen docente.

Respecto al contexto de ésta, se señala que la universidad ha cambiado en los últimos tiempos. Se coincide que en el mundo la universidad es un referente de investigación y en el enfoque de formación están en las competencias.

Se marca un contexto globalizado que busca la interdisciplinariedad. En algunos informantes en este marco se añaden a la formación orientada al dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes así como la búsqueda de sistemas de acreditación compartidos para buscar el desarrollo y la innovación. En el caso de informantes más internos añaden a los dos primeros aspectos a la formación posgradual, la priorización de la investigación y la transversalidad de temas urgentes para responder a problemas y necesidades contextuales.

Categoría: FRNNIFP. Normativa Internacional Nacional sobre el enfoque de formación profesional y la formación del profesorado

En cuanto a la normativa internacional sobre el enfoque de formación se deriva de los informantes en esta fase de reconocimiento desde los documentos que la universidad boliviana no se adscribe a ningún marco internacional en relación al enfoque de formación profesional.

Sin embargo los informantes expertos indican que existe influencia desde la Declaración de Bologna (1999), la derivación de compromisos y espacios entre países que derivaron en documentos como el que nombran, la experiencia *Tuning*.

En cuanto al enfoque en Bolivia, este ha sido influenciado inicialmente por expertos canadienses, luego expertos colombianos y experiencias de Uruguay y Argentina.

Sin embargo en los documentos también se insiste en que en el país no existe la adscripción a un marco internacional en relación al enfoque de formación profesional. Pero sí se encuentra que se señala el cambio paulatino que debe haber a la formación por competencias y para ello la importancia de la formación del profesorado. Finalmente insta a la creación dentro de las universidades de unidades de desarrollo curricular y de formación docente.

Para la formación docente en los documentos internacionales se menciona la importancia de la formación del profesorado no solamente como un experto disciplinar sino una formación pedagógica.

En Bolivia la normativa desde los documentos menciona que debe existir esta formación y por ello la creación de las unidades mencionadas y de la obligatoriedad de un Diplomado en Educación Superior para los docentes. Desde los expertos y directivos, toda esta coyuntura ha generado la generación de espacios de formación diversos en la Universidad Católica ya se contaba con uno y su enfoque ha sido la formación de competencias.

Categoría: FRTPP. Perfil del profesorado

En documentos internacionales se establece que cada institución es la responsable de definir el perfil de las competencias, sin embargo, señala algunos lineamientos para tomar en cuenta en el quehacer docente y con los docentes como: enseñar a los estudiantes las competencias que aplicará en el ejercicio profesional, promover el pensamiento creativo y crítico de los contenidos, combinar teoría y práctica, así como la formación en valores, establecer políticas, estrategias de enseñanza y de evaluación con base a la formación integral, procurar conocimiento también fuera del aula a través de las TIC's y reflexionarla en clases a través del diálogo, debate y otras estrategias que los haga competentes y creativos para solucionar problemas, creación y adaptación de programas a las necesidades futuras, creación de espacios para el aprendizaje permanente, estrategias de enseñanza innovadoras y estrategias de evaluación pertinentes, apoyo al estudiante para la igualdad de oportunidades.

En el caso de los informantes van mencionando aspectos centrales que hacen al perfil docente y lo sitúan más bien en competencias como que el docente debe tener competencias pedagógicas tanto en enseñanza como en evaluación, competencias tecnológicas, competencias de desarrollo personal en los otros como en sí mismo, competencias para la enseñanza de competencias genéricas y en su profesión o disciplina también tener experiencia y conocimientos.

Entre los expertos y directivos es de notar que las competencias que tenga el docente son también las competencias que debe desarrollar en los estudiantes.

Y en los documentos de la universidad investigada en su modelo académico (2011), se tiene un apartado que dice perfil general, pero son más características de compromiso con la institución. Sin embargo, sí se enfatiza la importancia de su formación y capacitación.

Categoría: FRTIP. Tendencias institucionales al quehacer del profesorado

En tendencias institucionales de la práctica que se espera de los docentes desde los documentos se encuentra que plantea funciones docentes destinadas a la formación profesional, la investigación e innovación y la interacción social.

Los expertos y directivos coinciden con la estas funciones docentes pero agregan más detalle de lo que se espera que haga un docente como tendencia. En la formación profesional que desempeñan los docentes se espera que este contextualizada a necesidades de la sociedad y de empleo. Se espera también que desarrollen la formación de competencias genéricas (valores, habilidades interpersonales, emocionales, formas de ser, de actuar, habilidades de cambio y adaptación), la más nombrada es el trabajo en equipo. Las competencias tecnológicas, transversalización de algunas temáticas. Y en todo ello funciones de planificación, gestión de la enseñanza o didáctica y la evaluación.

Y los documentos en la parte pedagógica mencionan también la enseñanza por competencias. Que los docentes deben adecuar sus programas de estudio a las necesidades del sector laboral, con el propósito y fin de que los futuros profesionales sean capaces de aplicar en su empleo las habilidades y destrezas adquiridas, así como utilizar el

pensamiento crítico, la creatividad e inventiva para resolver los problemas que se le presenten en su trabajo. Otra vez se enfatizan las competencias genéricas.

Expertos y directivos también coinciden en la investigación y éstas relacionadas con los posgrados. Y a pesar que esto ha emergido varias veces no se dice mucho más de ello. Los documentos nacionales no lo desarrollan a profundidad, apenas es mencionado,

En interacción se enfatiza la internacionalización, el crear redes con otros países. Igualmente son características que se mencionan pero no están suficientemente desarrolladas en los informantes de esta fase de investigación.

Categoría: FRFDP. Fortalezas y debilidades del profesorado

En cuanto a las fortalezas de los docentes actuales no se encuentra documentos de este tipo que trabajen un diagnóstico de estas características. Solo que desde la información de la Unidad de Desarrollo Curricular, en la cual trabaja la investigadora, los informes muestran que cada año ha aumentado el porcentajes de docentes que se forman a nivel pedagógico y disciplinar. Y los cursos con mayor demanda son los relacionados a lo tecnológico.

Desde las fortalezas de los expertos y directivos, se valora que los docentes se han involucrado en la formación de competencias y que luego son ellos los que han pedido el cambio y la formación a los directivos. Desde la experiencia más cercana de los directivos se menciona que existen avances en la implementación del enfoque y en el desempeño en él de los docentes, y que son avances que no se borran, remarcan. Estos cambios son visibles en los discursos y prácticas de los docentes tanto a nivel conceptual como práctico. En lo práctico que la enseñanza cada vez está más vinculada al futuro uso profesional.

También los directivos añaden como fortalezas que un avance con los docentes son los procesos de seguimiento a la implementación, en donde los docentes se han sentido acompañados y mostrado logros en las estrategias que aplican en la didáctica, evaluación e interacción con el espacio laboral.

Respecto a las debilidades de los docentes, en documentos no se ha encontrado estudios sobre esto. Pero sí lo han mencionado los expertos y directivos, aunque cada uno con su perspectiva y no son claras las coincidencias.

Un punto de encuentro entre expertos y directivos sobre la debilidad de los docentes es que en el enfoque y en las capacitaciones sobre él, no todos han participado y de los que han participado no todos se han involucrado. Siendo esta una complicación y debilidad de la formación docente y la gestión que se ha tenido de ella.

Desde los expertos otra debilidad está en cómo se ha aplicado la formación. Una formación que ha enfatizado el enfoque, y que eso ha complejizado la comunicación y el fin, la propuesta es cambiar el enfoque de formación basado en competencias por el enfoque de desarrollo de competencias que conceptualmente y operativamente generaría un gran cambio.

Y desde los directivos otra debilidad es la llamada libertad de cátedra que hace que los docentes sean los titulares únicos de las asignaturas, haciendo que los docentes no se involucren porque las evaluaciones docentes no repercuten en su permanencia.

Otra debilidad que menciona uno de los directivos es la limitación de recursos que ha habido en el país para realizar investigaciones que ha ocasionado una debilidad de éstas en la formación docente para la investigación o en docentes investigadores.

12.5.Triangulación fase diagnóstico

En el apartado 10.5, Figura 11, se explica cómo se hace esta triangulación. Se hace de los informantes. Esta fase es la más compleja por la cantidad de informantes clave y la cantidad de instrumentos aplicados. Se tienen como informantes a directivos de carrera, docentes, estudiantes, titulados y los instrumentos más utilizados son las entrevistas y los grupos focales. La triangulación de esta fase se basa en estos dos tipos de instrumentos. Para los docentes se han tomado en cuenta dos tipos de docentes según su vinculación con la universidad, docentes a tiempo completo y docentes a tiempo horario.

La forma de realizar la triangulación, fue recuperar las categorías de cada informante y aquellas que coinciden por su repetición y saturación así como relevancia para contrastarlas. En esta fase las categorías contrastadas están en relación con la formación basada en competencia: planificación, didáctica, evaluación, tecnologías, vinculación con el

espacio laboral, formación docente, fortalezas, debilidades, percepción o significado de las competencias, rol esperado en el docente y la transición entre la secundaria y la universidad.

El propósito de esta fase es diagnosticar las acciones pedagógicas de los profesores de la universidad al formar competencias profesionales. Debido a la gran cantidad de datos la triangulación se realiza por cada categoría como se muestra en la tabla 124.

Con las categorías seleccionadas se organizaron matrices de contrastación que permiten observar las diferentes percepciones de los informantes en función a la misma, tanto las similitudes como las diferencias. Las matrices que se organizan tienen la categoría que se triangula por cada informante. En cada informante se contrasta la información encontrada: código o sub-categoría. A cada categoría se la ha incluido una codificación que permite posteriormente realizar un análisis más minucioso.

Tabla 124

Categorías de análisis de la fase diagnóstico y los informantes con los que se realiza la triangulación

Categoría	Directivos Internos	Docentes a Tiempo Completo	Docentes a Tiempo Horario	Estudiantes	Titulados
Planificación de la FBC – FDP	X	X	X	X	X
Didáctica de la FBC – FDD	X	X	X	X	X
Evaluación de la FBC – FDE	X	X	X	X	X
Tecnologías en la FBC – FDT		X	X	X	X
Vinculación con el espacio laboral – FDVL	X	X	X	X	X
Formación Docente – FDFD	X	X	X	X	X
Fortalezas de la FBC y Docentes – FDF	X	X	X	X	X
Debilidades o Dificultades de FBC y Docentes – FDDE	x	X	X	X	x
Percepción y Significado de las Competencias- FDSC	x	X	X	X	x
Rol esperado del docente en FBC – FDRD	x	X	X	X	x
Transición de la secundaria a la Universidad – FDTSU		X	X	X	

Categoría Planificación en la formación basada en competencias - FDP

Esta categoría que se muestra en la tabla 125, fue gran parte del discurso de todos los informantes de esta fase y por lo tanto, es aplicada. La planificación de la formación que hacen los docentes, en el Plan de Asignatura, es además es considerada importante, valiosa por todos los informantes, quienes confirman que es adecuada y que se hace con base a las guías, formatos y matrices institucionales.

Esta planificación es recibida por los estudiantes y la consideran una base ya que les permite ampliar la visión del perfil profesional con el que serán formados. Los titulados identifican a esta planificación como una buena base de preparación y organización docente lo que les ha ayudado en su formación.

Los docentes en su discurso han ocupado bastante de hablar de la forma en la que planifican, la derivación que hacen del contexto, perfil y competencia de la asignatura para el diseño de los siguientes componentes: didáctica y evaluación. Además para la planificación toman en cuenta a los estudiantes y los aprendizajes que tienen que lograr y sus características. Esto corresponde a la formación basada en competencias.

El plan de asignatura es mostrado en el primer día de clases a los estudiantes para que conozcan la meta, la competencia y la forma de llegar a ella, esto es mencionado por los docentes y corroborado por los estudiantes.

Al respecto los directores en algunos casos mencionan que el tiempo es insuficiente para ellos para leer todos los planes a detalle y hacer una retroalimentación de ellos. Pero consideran importante que se añadan algunos elementos como la innovación.

Se considera que los docentes hacen una adecuada planificación de sus asignaturas en estas matrices, que siguen procesos y procedimientos adecuados y esto es valorado por los estudiantes.

Tabla 125

Triangulación de la categoría Planificación en la formación basada en competencias - FDP según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo	Estudiantes	Titulados
-----------	-----------------------	----------------------------	-------------------	-------------	-----------

			horario		
Planificación en la formación basada en competencias – FDP	<p>Existe una planificación adecuada gracias a las matrices institucionales para ello.</p> <p>Estas matrices son muy completas y adecuadas.</p> <p>Sin embargo, los directores no tenemos el tiempo para revisarlas.</p> <p>Se debería además incorporar más elementos en la planificación como la innovación de cada semestre en la asignatura y su didáctica.</p>	<p>Para la planificación los docentes a TC comprenden el significado de las competencias, su alcance y forma de lograrla.</p> <p>La mayoría hace una derivación deductiva. Revisan contexto, perfil, la competencia, las sub competencias, los saberes, incluso tipo de estudiantes y a partir de ello planifican.</p> <p>Toman en cuenta integralidad y complementariedad con otras asignaturas.</p> <p>Para la planificación toma como centro a los estudiantes y el logro de las competencias.</p> <p>Toman en cuenta a los saberes incluidos los actitudinales.</p> <p>Y tienen primeras acciones en el aula que son de planificación.</p>	<p>Para la planificación se toma en cuenta el contexto y se hace una revisión del futuro profesional.</p> <p>Existe una derivación deductiva.</p> <p>Buscan acciones para conocer a los estudiantes.</p> <p>El primer día de clases es importante para realizar una evaluación diagnóstica.</p> <p>Consideran que los docentes nuevos requieren mayor apoyo en esto, inducción.</p> <p>Se cuenta con matrices guía que ayudan pero también es importante la reflexión.</p>	<p>Los estudiantes consideran que los docentes sí planifican.</p> <p>El plan de asignatura es la base para considerar esta planificación.</p> <p>Este plan de asignatura permite ampliar la visión del perfil.</p>	<p>Los titulados mencionan que la planificación es la base de una buena preparación.</p> <p>Algunos docentes lo hacen y lo siguen son más organizados.</p> <p>Los docentes desorganizados no ayudan en la formación, confunden</p>

Categoría Didáctica en la formación basada en competencias - FDD

En esta categoría referida a las estrategias didácticas que los docentes aplican para la enseñanza, se indagó si la forma de brindar la enseñanza estaba asociada a la formación de las competencias como se observa en la tabla 126.

La categoría fue mencionada por todos los informantes y en todos los casos coinciden que los docentes utilizan una diversidad de estrategias para desarrollar la competencia. Y hacen énfasis en proyectos, casos, problemas, simuladores, visitas, expertos invitado, tutorías entre otras.

Los docentes mencionan mucho los proyectos pero los estudiantes no los nombran, ellos más consideran los casos y debates. En cambio si los titulados identificaron a los proyectos y les parecieron importantes y que deberían haber más.

Otro aspecto considerado por los docentes y corroborado por estudiantes y titulados son los espacios de reflexión y de análisis, el dialogo como parte de la formación. Para los docentes son imprescindibles tanto los docentes a tiempo completo como los de tiempo horario.

Los directores, docentes y estudiantes también consideran que las estrategias dependen y varían mucho según las condiciones de la cantidad de estudiantes, el nivel de asignatura, el tipo de asignatura y también la competencia de la asignatura. Por otro lado, menciona los docentes que existen algunas asignaturas que son más teóricas, ahí pues existe la exposición docente y la clase magistral. Según directores y docentes también son muy importantes y debe recurrirse a ellas en algunos momentos. Y esto con el fin de lograr la integración teoría y práctica. Los estudiantes también las piden cuando mencionan que requieren mayor explicación del docente de algunos saberes o contenidos.

Los docentes mencionaron que valoran las estrategias que promuevan la comunicación, la interacción y el manejo del buen humor. Los estudiantes consideran que la didáctica les ha permitido recuperar sus aprendizajes previos y sus experiencias, así como el entrenamiento en otras estrategias para el futuro.

Estudiantes y titulados recomienda que se hagan mejoras en las clases expositivas, que resultan aburridas, poco aprenden de ellas. Que se mejoren los trabajo en grupo, ya que a

veces no se hace una adecuada gestión de roles, la estrategia no todas las veces alcanza logros importantes y tiene dificultades en su evaluación. Y los estudiantes recomiendan más prácticas, más visitas y más invitados expertos. Los titulados recomiendan más asignaturas prácticas.

Tabla 126

Triangulación de la categoría Didáctica en la formación basada en competencias - FDD según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo horario	Estudiantes	Titulados
Didáctica en la formación basada en competencias – FDD	Se identifica que los docentes utilizan estrategias para desarrollar competencias como: proyectos, casos, problemas, trabajos de investigación y trabajo en grupos. También están las estrategias tradicionales como la clase magistral y están asociadas a la experiencia y a la antigüedad de los docentes.	Utilizan las estrategias para desarrollar competencias como proyectos, casos, problemas, argumentación y análisis, visitas, ejemplos, modelados. Y también mencionan trabajo en grupos, lecturas, mapas conceptuales. Y otros docentes otras estrategias como flipped classroom. Aunque también las estrategias dependen de las asignaturas y el nivel del curso. Entre algunas características	Utilizan las estrategias para desarrollar competencias como proyectos, casos, problemas y tutorías. La base de la enseñanza, consideran a la reflexión constante, el análisis. Basarse en la profesión como ejercicio futuro. Y también consideran el entretenimiento y la acción en algunos momentos y las clases magistrales en otros.	Identifican como estrategias de formación a los casos, debates y simulaciones, investigaciones e interacción con otras carreras. Identifican que los docentes dialogan más, les dan lecturas y luego generan reflexión. Ahora tienen clases más dinámicas y que aprenden. Valoran que los docentes les permiten recuperar experiencias. Pero también reconocen que las estrategias varían y que dependen de la asignatura. Critican de manera	Las estrategias que más usaron los docentes y ayudaron en su formación son las que involucraron práctica. Ayudaron las estrategias relacionadas al análisis y la reflexión. Recomiendan más proyectos en su formación. Recomiendan mejor manejo del trabajo en grupos.

		<p>de las estrategias que se emplean están acordes a la competencia final y la trabajo final. Incluyen a los saberes actitudinales.</p> <p>Y es importante el manejo adecuado de la comunicación como el lenguaje no verbal y el humor.</p>		<p>negativa al uso de las exposiciones docentes y las exposiciones que organizan con los estudiantes.</p> <p>Asi mismo algunos les parece adecuado el trabajo con grupos siempre y cuando el docente los maneje adecuadamente.</p> <p>Critican también cuando las estrategias involucran mucha investigación o mucha tarea o cuando están mal manejadas.</p> <p>A los docentes les critican en la enseñanza el tiempo insuficiente, los contenidos excesivos y que no todos trabajan por competencias.</p> <p>Recomiendan tener invitados expertos, interactuar con otras carreras y un equilibrio entre la teoría y la práctica.</p>	
--	--	---	--	---	--

Categoría Evaluación en la formación basada en competencias – FDE

La evaluación de los aprendizajes y en este caso de las competencias es otro de los contenidos en el discurso cuando se aborda la formación que hacen los docentes en este enfoque. Ver la tabla 127.

En cuanto a la evaluación, los informantes coinciden que esta es poco una debilidad en este enfoque. Es muy difícil y poco comprendida por los docentes mencionan los directores. No todos la comprenden y la tienen clara dicen los docentes. Los estudiantes mencionan que no es clara, que sigue diferentes lógicas y estructuras en cada docente. Los titulados mencionan también de ella que fue un cambio negativo, que fue un cambio poco claro, docentes con diferentes métodos.

Los docentes mencionan que también es difícil el cambio debido a la cultura de la evaluación de los docentes antiguos y con la que llegan los estudiantes de la escuela. Donde todo se hace por nota y no por el aprendizaje. Luego los estudiantes piden nota por todo y no comprenden la evaluación formativa. Y los directores apoyan que es un área en la que aún se tienen problemas porque no es comprendida, que algunos docentes, mencionan los más antiguos, son los que menos la aplican y que aún se trabaja con evaluación de conocimientos únicamente.

En el caso de los titulados se comprende el cambio brusco que hubo para ellos, y esto tiene relación con el inicio de la implementación de los diseños curriculares en este enfoque.

Entre las estrategias que identifican los docentes en su práctica están la evaluación formativa a través de bastante retroalimentación, la hacen personalizada, sobre todo los docentes a tiempo completo. Utilizan casos, productos prácticos, tutorías e investigación. Los docentes afirmaron que aplican recuperatorios o varias oportunidades de aprendizaje antes de llegar a la evaluación final de la competencia. También mencionan los controles de lectura.

Entre las modalidades de evaluación los docentes mencionan que utilizan autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación. Los estudiantes valoran estas modalidades cuando están claramente planteadas, valoran también los recuperatorios y retroalimentación que brindan

los docentes, pero recomiendan que debe quedar claro desde el principio, aún no saben qué evalúan los docentes.

Tabla 127

Triangulación de la categoría Evaluación en la formación basada en competencias - FDE según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo horario	Estudiantes	Titulados
Evaluación en la formación basada en competencias – FDE	<p>Un aspecto en el que aún se tienen problemas es el de la evaluación por competencias.</p> <p>Es difícil la comprensión de la evaluación de competencias.</p> <p>La mayoría de los docentes no la comprende.</p> <p>Algunos docentes evalúan aún de la manera tradicional y solo conocimientos</p>	<p>La lógica de evaluación la basan en la evaluación formativa, en el proceso, de mucha retroalimentación, apoyada en la recuperación. Basada en el razonamiento y personalizada.</p> <p>Entre las estrategias de evaluación están los casos, los productos prácticos, tutorías y algunos la autoevaluación.</p> <p>También utilizan controles de lectura.</p> <p>Existen muchas dificultades de la evaluación a pesar que se incide en ellas en los espacios de formación docente. La evaluación es difícil, existe confusión en la</p>	<p>El propósito de la evaluación es verificar el logro de las competencias.</p> <p>Valoran la evaluación formativa y la aplican.</p> <p>Entre estrategias están los proyectos, casos, tutorías y también mencionan bastante la retroalimentación.</p> <p>Aplican varias modalidades de evaluación: auto, co y hetero evaluación.</p> <p>Y también aplican la evaluación con oportunidades de mejora como con recuperatorios.</p>	<p>Consideran aspectos positivos de la evaluación que ahora aplican los docentes como: la retroalimentación, la evaluación activa y dinámica, que existan diferentes formas de evaluar, los recuperatorios, la evaluación presencial y virtual.</p> <p>Y es valorada cuando es equilibrada entre teoría y práctica.</p> <p>Dificultades de la evaluación: en muchos casos desconocen la evaluación, cada docente sigue su propio método y forma, es poco clara y confusa.</p> <p>No es un aspecto que ayude a</p>	<p>La evaluación de las competencias consideran que fue un cambio negativo.</p> <p>Se volvió poco clara y confusa, cada docente su forma de evaluar y no hubo explicación.</p> <p>Consideran que debería mejorar.</p> <p>Aún hay docentes que evalúan conocimientos.</p>

		<p>evaluación.</p> <p>Por otro lado se sienten preocupados por la percepción de la evaluación por parte de los estudiantes, que piden nota, que se preocupen por la nota y no por el aprendizaje.</p> <p>Algunos docentes siguen evaluando tareas.</p> <p>Aún no se sabe cómo evaluar las actitudes.</p>		<p>comprender los aprendizajes logrados.</p>	
--	--	--	--	--	--

Categoría Tecnologías en la formación basada en competencias – FDT

En la formación dentro de este enfoque se mencionó también a las tecnologías, algunos enfocándola a la enseñanza y otros a la formación de competencias tecnológicas del área profesional.

Los directores de carrera no abordaron el tema. Los docentes y estudiantes se concentraron más en las tecnologías para la enseñanza, esto es como estrategias didácticas. Muy poco mencionaron los docentes sobre tecnologías relacionadas al ejercicio profesional. Los estudiantes no fueron conscientes de estas enseñanzas y necesidades, tampoco las mencionaron.

En cambio los titulados si las consideraron importantes, y un tema en el que hay que mejorar, el manejo de tecnologías como parte de la profesión ligadas a su empleabilidad. Mencionaron que no fueron formados en éstas y que en esto la universidad, los planes formativos y los docentes deben actualizarse.

Existe una gran variedad de recursos tecnológicos que usan los docentes para la enseñanza. Unos como repositorio y organización de la asignatura, otras de comunicación, otras de

difusión de contenidos y otras de evaluación. Unas en aula y otras de manera remota o *blended learning*. Como se observa en la tabla 128.

Tabla 128

Triangulación de la categoría Tecnologías en la formación basada en competencias - FDT según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo horario	Estudiantes	Titulados
Tecnologías de la información y comunicación en la formación basada en competencias – FDT		Utilizan tecnologías para la enseñanza como plataformas, aplicaciones, uso de redes y celulares. Y para el desarrollo de competencias tecnológicas profesionales están los laboratorios y los ejemplos de lo que se hace en la profesión.	Utilizan tecnologías para la enseñanza como plataformas, aplicaciones, uso de redes y celulares. Y para el desarrollo de competencias tecnológicas profesionales en función a cada profesión. Pero mencionan que las usan muy poco	Consideran que el trabajo con tecnología es poco y que debería haber más y que más docentes las usen. Al identificarlas mencionan más las que están relacionadas con la enseñanza como plataformas, aplicaciones, uso de redes y celulares.	Se requiere actualización en las carreras, consideran que debe haber mucho más tecnologías y adecuadas a los cambios. Consideran que existen falencias en la formación de competencias tecnológica para las profesiones.

Categoría Vinculación con la profesión – FDV

Un aspecto importante en enfoque por competencias resulta de la vinculación el contexto y con el espacio profesional. De allí que ésta se constituyó en una pregunta realizada a todos los informantes. En la tabla 129 se muestra que respondieron todos los informantes.

Todos coinciden en su gran papel en la formación, todos reconocen que se hace y también todos consideran que aún es insuficiente.

Entre las estrategias aplicadas para ellas están los proyectos, la interacción con empresas e instituciones, las simulaciones con pequeños clientes, aprendizaje y servicio,

investigaciones y los invitados expertos. Si no se puede ir a la realidad, la realidad llega al aula, mencionan los docentes. Entre las estrategias, los directores añaden a la rueda de empresas, las estancias, el trabajo dirigido y las prácticas pre-profesionales. Ninguno de estos últimos fue mencionado por los docentes, aunque sí por los estudiantes. Esto puede deberse a que existen docentes específicos de estas asignaturas.

Estudiantes y titulados consideran que para lograr esto también se deberían cambiar las modalidades de titulación, pareciera que no conocen la modalidad del trabajo dirigido o la modalidad de proyectos para su titulación.

Tabla 129

Triangulación de la categoría Vinculación con la profesión - FDV según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo horario	Estudiantes	Titulados
Vinculación con la profesión - FDV	<p>Existe la vinculación en esta formación que hacen los docentes como aplicación de proyectos, la gestión de las prácticas pre profesionales, contactos con otras universidades.</p> <p>Existe la rueda de empresas, las estancias y el trabajo dirigido.</p>	<p>Las empresas e instituciones como espacios de vinculación profesional a través de empresas reales, acercamiento real al contexto, conocimiento del contexto nacional.</p> <p>El trabajo con emprendimientos y en algunos casos el aprendizaje y servicio.</p> <p>Cuando no es posible esto está la realidad en el aula, a través de las visitas de expertos, que cuentan su experiencia.</p>	<p>Se mencionan estrategias de vinculación que destacan como en el aula la visita de expertos.</p> <p>La elaboración de proyectos de acercamiento a instituciones.</p> <p>La elaboración de pequeños productos con clientes reales o con espacios donde se puede aplicar la competencia.</p> <p>Y otros mencionan a las investigaciones.</p>	<p>Está la vinculación con el espacio a través de la vida real o profesional que es vivida en su formación a través del acercamiento a través de aplicaciones, les parece interesante.</p> <p>Consideran que debe haber muchas más prácticas y espacios para ir a ver empresas.</p> <p>Titulaciones relacionadas a la práctica profesional</p>	<p>Consideran que se ha mejorado en esto que las prácticas pre-profesionales posibilitaron el acercamiento al contexto profesional y logró empleabilidad.</p> <p>Sin embargo, es insuficiente, se requiere mucho más práctica en la carrera y en las asignaturas.</p> <p>Modalidades de titulación con más práctica.</p>

Categoría formación docente – FDFD

Respecto a la formación docente para la implementación de este enfoque todos los informantes incluyeron en su discurso aspectos relacionados a ello como se observa en la tabla 130.

Tanto directivos como docentes coinciden en que la institución ha ofrecido espacios variados para la formación docente. Desde el Diplomado en Formación Docente hasta los cursos de la Unidad de Desarrollo curricular, en la cual trabaja la investigadora. Con apoyos como cursos, videos, tutoriales, guías, tutorías entre otros para esta formación. Aunque ambos informantes coinciden en que no todos los docentes asisten.

Desde los directores se considera que existe un grupo de docentes que no asiste y este grupo en su mayoría está asociada a docentes mayores o de mayor antigüedad, no todos, pero que ellos no han generado los cambios requerido.

Desde los docentes a tiempo completo se encuentran las debilidades en la carencia de recursos y materiales para aplicar lo aprendido, como salas especiales, laboratorios, conexiones con empresas u organizaciones, convenios. Y también son ellos los que perciben que esta formación ha sido ejecutada de manera obligatoria, sin que existan espacios de consulta o construcción participativa. Y esto se debe a que ellos han sido los más presionados en horas de formación para ello debido a que son los que gestionan más asignaturas. Finalmente consideran una debilidad institucional la carencia de incentivos a esta formación.

Desde los docentes a tiempo horario se considera que deberían involucrarlos más a través de espacios de reflexión entre carreras e intercarreras que han sentido poco de esto, y tiene que ver con su forma de vinculación horaria a la universidad. Asimismo, que han sentido poco acompañamiento de sus carreras y poca comunicación con ellos. La inducción ha sido adecuada pero debe enfatizarse en los docentes nuevos.

Los estudiantes y titulados coinciden en señalar que los docentes deben ser mejor formados en áreas como: evaluación, tecnologías e investigación.

Tabla 130

Triangulación de la categoría formación docente - FDFD según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo horario	Estudiantes	Titulados
Formación docente – FDFD	<p>Existe como formación docente el diplomado, los cursos de la UNIDEC, las guías y todos los materiales.</p> <p>La mayoría asiste pero no todos están en la formación.</p> <p>Los más resistentes son los docentes antiguos, los mayores. No todos. Pero no se ha dado el cambio con ellos.</p> <p>Y es necesario insistir en la formación, porque rápidamente uno vuelve a hacer lo de antes.</p> <p>Enfatizar la formación con los docentes nuevos.</p>	<p>Identifican apoyo en su formación por parte de la universidad desde la unidad de formación docente.</p> <p>Entre las debilidades de la formación es que se requieren mayores recursos y materiales para aplicar lo aprendido.</p> <p>La percepción de obligación que se siente ante esta formación, los docentes no participan en decisiones.</p> <p>Y por otro lado una debilidad institucional es la carencia de incentivos hacia esta formación.</p>	<p>Entre las fortalezas de la formación docente están los cursos de capacitación organizados. Los materiales producidos como guías, formatos, videos.</p> <p>Existe una adecuada inducción y debe enfatizarse en los docentes nuevos.</p> <p>Por otro lado, están las tutorías.</p> <p>Entre las debilidades están la carencia de espacios de reflexión, el acompañamiento las carreras y que muchos docentes no asisten a los espacios de formación.</p> <p>Debe formarse en orden y estructura, en investigación, en planificar y en expresión, saber expresarse.</p>	La formación docente en el área de evaluación y tecnologías tanto para la enseñanza como para la profesión.	La formación docente en el área de evaluación y tecnologías tanto para la enseñanza como para la profesión.

Categoría fortalezas de la FBC y de los docentes- FDFD

Entre las fortalezas que se mencionan del enfoque y de la formación o práctica docente que se presentan en la tabla 131, se encuentra que todos los informantes han identificado fortalezas.

Entre las fortalezas está la mencionada por los titulados que esta formación ha brindado beneficios en a la aplicación profesional y la empleabilidad. En esta idea apoyan los directivos que mencionan la aceptación en general de la comunidad y de las carreras y asignaturas actualizadas. Coinciden los docentes que dicen que la fortaleza es un perfil vinculada con la profesión y que la universidad ha realizado un buen avance. También los docentes a tiempo horario añaden que se ha contextualizado más la formación siendo los estudiantes la preocupación por su aprendizaje y lo que hará en su futuro profesional.

Otra fortaleza compartida por directivos y docentes es toda la formación que ha ofrecido la universidad. Los directivos han observado que los que mejor aplican son los docentes con años de experiencia en el mundo laboral. Los estudiantes valoran la adecuada planificación que hacen los estudiantes y las estrategias puestas en práctica que han hecho la formación más dinámica. Los docentes corroboran que se usan diferentes estrategias en este enfoque.

Los estudiantes agregaron que se observa que se usa tecnología para la formación siendo para ellos una fortaleza, que consideran es parte del enfoque.

Tabla 131

Triangulación de la categoría fortalezas de la FBC y de los docentes- FDFD según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo horario	Estudiantes	Titulados
Fortalezas de la FBC y de los docentes- FDFD	<p>Se tienen nuevas asignaturas actualizadas.</p> <p>Y que funciona mejor con los docentes que tienen una experiencia mayor de 5 años.</p> <p>Existe apertura de los estudiantes por el enfoque y también aceptación de muchos docentes.</p> <p>Se requiere mayor manejo de</p>	<p>Existe una excelente formación de la universidad a los docentes sobre este enfoque.</p> <p>Se requiere más tiempo para seguir consolidando .</p> <p>Existe una formación más vinculada</p>	<p>Se cuenta con la formación adecuada a los docentes para la formación basada en competencias.</p> <p>Poco a poco se implementan más recursos y existe una preocupación por el aprendizaje del estudiante.</p> <p>Se ha contextualizad</p>	<p>Identifican a la formación basada en competencias como positiva.</p> <p>Consideran que algo que hacen muy bien los docentes es la planificación de sus asignaturas.</p> <p>Ya muchos usan</p>	<p>La formación basada en competencias les ha dado muchos beneficios de aplicación profesional y de empleabilidad .</p> <p>Aunque aún falta mucho para hacer y formar a todos los docentes.</p>

	<p>tecnología, trabajar en la interdisciplinariedad .</p> <p>La socialización de buenas prácticas han sido positivas y colaboraron, se requieren más aún.</p>	<p>con el perfil profesional.</p> <p>Se usan más estrategias de formación de competencias como proyectos y casos entre otras.</p> <p>La universidad ha avanzado en esto, ya se encuentran más docentes que hablan el mismo idioma y lo practican en su enseñanza.</p>	<p>o más la formación y se piensa en el estudiante como futuro profesional y todo lo que va a necesitar.</p> <p>Se ha salido más del aula hacia la generación de otros espacios de aprendizaje.</p>	<p>tecnologías para la enseñanza.</p> <p>Se percibe práctica, más aplicación y docentes con una variedad de estrategias más dinámicas y que generan reflexión.</p>	
--	---	---	---	--	--

Categoría Debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD

Esta es una categoría en la que se ha recogido bastante información y datos. Si bien existen fortalezas en el enfoque y el desempeño de los docentes en él, también se reconoce que hay un camino por recorrer y mejorar. Se presentan las debilidades mencionadas por los informantes, tabla 132.

El aspecto en el que todos coinciden es que se necesita que todos los docentes estén involucrados, no todos están formando en competencias. Se expresa que se deben mejorar las prácticas y vinculación con el contexto, la evaluación que hacen los docentes debe ser más clara para todos, incluidos los docentes. Y finalmente se menciona que una debilidad es la formación en competencias tecnológicas para la profesión.

El hecho que no todos los docentes están involucrados y que no estén aplicando las competencias se considera una debilidad que se la remarca varias veces.

Otra debilidad mencionada por docentes y estudiantes para aplicación del enfoque es el nivel con el que llegan los estudiantes de la secundaria, con habilidades requeridas no consolidadas como la lectura, escritura, expresión y comprensión. Los docentes mencionan que esto los hace retroceder, simplificar y que no logran consolidar la competencia. Los estudiantes mencionan que requieren apoyo, nivelación, que hay aspectos que no comprenden y necesitan mayor explicación. De allí que se solicitan cursos de nivelación, pre-universitarios y tutorías, los estudiantes incluyen a ayudantes.

Otra debilidad para directores es la carencia de recursos y equipamiento para formar de acuerdo a las prácticas que se requieren. Y que en enfoque debe enfatizar que los docentes formen en emprendimiento y sean más innovadores.

Debilidades que debe afrontar la formación de docentes es el trabajo con la tecnología, el cómo formar valores y actitudes. Los docentes añaden debilidades con el manejo de equipos, proyectos y casos. Los docentes a tiempo horario consideran que una debilidad es la cantidad de estudiantes y el tiempo que se tiene para formar competencias, en algunos casos cinco meses no son suficientes.

Este aspecto es corroborado por los directores cuando mencionan que la parte administrativa en su estructura y organización no es suficiente para el enfoque, incompatible con la formación de competencias, indicaron.

Los docentes a tiempo horario mencionan un aspecto que menciona a los docentes a tiempo completo, que notan que han perdido contacto con la profesión. Otra debilidad son los docentes nuevos que no han comprendido el trabajo con las competencias.

Finalmente entre estudiantes y titulados han mencionado que las asignaturas que se comparten con otras carreras no los han favorecido y recomiendan tener asignaturas propias. Esto se debe a que los docentes son de una sola carrera y no se tienen docentes que puedan atender la interdisciplinariedad. Por otro lado y como aparente contradicción esta la debilidad de la interacción con otras carreras que solicitan los estudiantes.

Tabla 132

Triangulación de la categoría debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo horario	Estudiantes	Titulados
Debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD	<p>Aún hay debilidades como la creación de material, la insuficiencia de la innovación, la carencia del equipamiento.</p> <p>Incidir más en la formación de valores y actitudes.</p> <p>La tecnología es una debilidad y su enseñanza a nivel profesional.</p> <p>Y la parte administrativa en cuanto a la organización de los semestres y horarios, incompatibles con la formación de competencias.</p> <p>Es insuficiente la comprensión de las competencias en la comunidad educativa.</p> <p>Es débil la vinculación</p>	<p>Entre las debilidades de esta formación, que no todos los docentes lo comprenden, y por lo tanto no asisten a los espacios de capacitación.</p> <p>Y es necesario incidir con mayor énfasis en el ingreso al enfoque, los docentes nuevos y los docentes de reciente ingreso en el diseño curricular.</p> <p>Debilidades en el manejo de trabajo en equipo con los estudiantes.</p> <p>Mayor capacitación en el manejo de Casos como estrategia.</p> <p>Otra gran limitación en la aplicación de las competencias es el nivel de preparación con el que llegan los</p>	<p>Las dificultades del enfoque están en la constancia de los estudiantes, asistencia a clases, realización de tareas, su poco interés y su inadecuada responsabilidad.</p> <p>Otra dificultad es la cantidad de estudiantes que se tienen en aula, con grupos reducidos funciona.</p> <p>Las dificultades se centran en el nivel con el que llegan los estudiantes, su insuficiente abstracción que provoca que los docentes deban simplificar tareas, tiene dificultades de lectura , escritura y vocabulario haciendo que no todos comprendan lo que se enseña.</p> <p>Externas a la formación dificultades con el tiempo</p>	<p>Del enfoque tiene que mejorar el sistema de evaluación que confunde y los docentes tienen diferentes formas que no son claras.</p> <p>Se encuentra debilidades en la propia formación con la que se llega de la secundaria.</p> <p>Se considera que se necesita más practica en la formación.</p> <p>Se identifica que perjudican las asignaturas comunes entre carreras, debería haber asignaturas propias.</p> <p>Se pide mayor interacción con otras carreras.</p> <p>Consideran que no todos los docentes están en esa formación</p>	<p>Se tiene que mejorar las dificultades.</p> <p>Mejorar la didáctica y la evaluación.</p> <p>En didáctica más proyectos y más práctica.</p> <p>En evaluación mayor claridad.</p> <p>Se tienen que mejorar las competencias relacionadas al investigación.</p> <p>Se tienen que mejorar las modalidades de graduación, que estén más ligadas a la práctica.</p> <p>Las asignaturas compartidas con otras carreras no logran una buena formación.</p>

	<p>con el contexto laboral.</p> <p>Existen aún docentes que no asisten a los espacios de formación docente. En algunos se percibe desacuerdo.</p> <p>Y el papel de los directivos aún es insuficiente.</p> <p>Insuficientes vínculos de las carreras con el contexto profesional.</p>	<p>estudiantes a la universidad. Aprendizajes previos insuficientes.</p> <p>Y poca autonomía para investigar y el estudio.</p> <p>Otra debilidad es la comprensión de la evaluación que no todos la manejan.</p> <p>La debilidad de los docentes son sus comprensiones diversas sobre competencias.</p> <p>Debilidad de los docentes en la evaluación y en la formación del saber ser, los valores y las actitudes.</p>	<p>insuficiente.</p> <p>Y desde las dificultades de los docentes, se tienen que los docentes nuevos no están claramente en el enfoque, falta inducción.</p> <p>Y que los docentes a tiempo completo han perdido contacto con el medio profesional.</p>	<p>basada en competencias.</p>	
--	---	---	--	--------------------------------	--

Categoría Percepción y Significado de las competencias – FDSC

Se rescató de las entrevistas y grupos focales, la percepción y significado que le dan al enfoque de competencias y a las competencias como tal, se observa esta información en la tabla 133.

En las coincidencias entre los informantes está que es un enfoque que se acerca al contexto, al espacio profesional de manera adecuada. Se piensa en el futuro del estudiante como persona y como profesional, y según los estudiantes los acerca más a cómo ejercerán en el futuro su trabajo.

Es una formación que también incluye a formación de valores y actitudes y es ver al estudiante transformando y mejorando la profesión, un gran ejercicio de contextualización. La competencias es el norte de la formación dicen los docentes a tiempo horario, y forma a profesionales más innovadores y emprendedores, añaden los directores.

Coinciden también en los cambios que se dan en la práctica docentes, una formación más teórico – práctica dicen los estudiantes. Donde el norte es la competencia y es lo que se debe evidenciar al terminar la formación mencionan los docentes. Según los titulados capacita mucho más al futuro profesional.

Todos también coinciden en que el rol docente cambia y la forma de aprender también. Existen nuevos abordajes dicen los directores, brindar oportunidades de aprendizaje mencionan los docentes a tiempo completo, se debe seleccionar lo que es útil para la formación y lo que no agregan los docentes a tiempo horario. Los estudiantes consideran que se da importancia al aprendizaje, ayuda a tener mejor nivel y trabaja con metacognición, además de que hay más experiencia, más empatía, buscando el estudiantes trabaje más.

Los directivos y docentes a tiempo completo reconocen que no todos los docentes han comprendido el significado y alcance del enfoque y que por lo tanto no se han involucrado.

Tabla 133

Triangulación de la categoría Percepción y Significado de las competencias - FDSC según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo horario	Estudiantes	Titulados
Percepción y Significado de las competencias – FDSC	Se debe formar de una forma más contextualizada. Con nuevos y mejores abordajes. Formar a los estudiantes	Las competencias como aquello que se debe formar y se debe evidenciar al final de la formación. Que lo que hacen los	Se piensa en el futuro profesional, en su ejercicio como tal y cómo se quiere verlo en la realidad transformando y mejorando la profesión. Es un ejercicio de	Las competencias es que nuestra formación ya no es teórica, sino teórico – práctica. Las competencias se asocian a que nos formen para	Este enfoque es la mejora el relacionamiento con el contexto y con la profesión. Es un enfoque que capacita mucho más al futuro profesional.

	<p>como profesionales innovadores y emprendedores.</p> <p>Formar a los estudiantes con formación de competencias genéricas.</p> <p>El centro de todo es el aprendizaje del estudiante.</p>	<p>docentes es brindar oportunidad es de aprendizaje para lograr eso.</p> <p>Todo cambia, el rol del docente cambia, es más un mediador, un facilitador.</p> <p>Aunque cada docente también tiene su propia interpretación y significado de las competencias y su formación.</p>	<p>contextualización.</p> <p>La competencia es el norte de la formación.</p> <p>Ha sido un cambio de una formación teórica a una formación práctica. A una formación que implica seleccionar lo que es útil o no para la formación profesional y para su desempeño.</p> <p>Esta formación es disminuir las brechas entre lo que hace la universidad y lo que sucede en la realidad.</p>	<p>el trabajo y que nos desempeñemos con calidad.</p> <p>Importancia por el aprender.</p> <p>En la formación competencias la forma de aprender cambia. Y nos ayudan a tener mayor metacognición.</p> <p>Por eso la formación ahora tiene nuevos diseños, para mejorar el nivel.</p> <p>Hay más experiencia, más empatía y busca que el estudiante trabaje más.</p>	
--	--	--	---	--	--

Categoría Rol del docente en la formación de las competencias – FDSC

Esta es otra categoría que se ha podido derivar por que fue mencionada en diferentes momentos por todos los informantes de la fase diagnóstico se trata de sus expresiones sobre el rol que debería tener el docente en este enfoque de formación.

Los informantes coinciden en tres aspectos: debe estar actualizado y en relación constante con su profesión, debe ser un experto en la formación de competencias y debe tener características personales para desarrollarlas con sus estudiantes.

En el primer punto que debe estar actualizado, se menciona que es activo en la relación de su práctica con la realidad, que debe buscar la actualización profesional, que considere los problemas de la profesión para cambiarlas en la formación.

En la práctica docente se espera que sea muy didáctico y que sepa evaluar dicen los docentes a tiempo completo. Añaden los docentes y lo corroboran los titulados que sea estructurado, que planificador, un manejo adecuado de la investigación y saberse comunicar muy bien. Los estudiantes consideran que debe tener una adecuada interacción con ellos y horarios de disponibilidad. Y los directores consideran que deben ser activos, motivadores, saber desarrollar pensamiento crítico y análisis, innovadores en la formación.

En cuanto a las características personales, los directores consideran que los docentes estén dispuestos a seguir aprendiendo y formándose. Los docentes enfatizan que sepan interrelacionarse con los estudiantes. Y los estudiantes añaden muchos otros aspectos más como que sea un ejemplo, un guía, que sean motivadores, manejen adecuadamente sus emociones y finalmente que desarrollen análisis personal y sobre la propia vida.

Tabla 134

Triangulación de la categoría Rol del docente en la formación de las competencias - FDSC según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo horario	Estudiantes	Titulados
Rol del docente en la formación de competencias – FDRD	Es un docente activo con la relación de la asignatura y la realidad. Es un docente motivador para que los estudiantes aprendan con él y por sí mismos. Es innovador con la enseñanza	Buscar la actualización profesional constante, con profesionales en el área con espacios formativos. Saber planificar, enseñar y evaluar los aprendizajes. Enfatizar tanto la teoría como la práctica. Conocer muy	No solo debemos ser docente que respondamos al contexto laboral actual, sino aquel que se quiere cambiar. Es actualizado con la profesión y así actualiza la planificación	Docentes expertos y que sepan formar en competencias . Que expliquen muy bien. Que tengan una adecuada interacción con los estudiantes, con horarios de disponibilidad	Que estén muy actualizados de su profesión y lo que surge de nuevo y en función a ese den la formación. Que planifiquen adecuadamente sus asignaturas que introduzcan más práctica,

	<p>buscando las mejores maneras de llegar a formar las competencias con los estudiantes.</p> <p>Generadores de pensamiento crítico, de reflexión y de análisis.</p> <p>Desarrollador de una formación integral, desarrolla valores y actitudes.</p> <p>Son didácticos y buscan la manera de hacerse comprender.</p> <p>Están dispuestos a seguir aprendiendo y estar en capacitación.</p>	<p>bien a los estudiantes, desde sus aprendizajes previos a las características personales.</p> <p>Desarrollar la capacidad crítica.</p> <p>Saber comunicarse con el estudiante, la retroalimentación y el manejo del humor.</p>	<p>de su asignatura.</p> <p>Es ordenado, investigador, buen planificador y debe saber expresarse.</p> <p>Actualmente necesitas conocer mucho a los estudiantes</p> <p>Estar a la vanguardia de las competencias tecnológicas.</p>	<p>da a resolver duda y preguntas.</p> <p>Un buen docente es:</p> <p>Que son un ejemplo, son guías, tienen empatía y buen humor.</p> <p>Que muestran la profesión y motivan, que te dan una buena base.</p> <p>Que tienen una buena didáctica y con asignaturas prácticas o activas.</p> <p>Es importante que tengan una formación personal. Que sepan manejar sus emociones por que las reflejan en el aula.</p> <p>Que sean guías espirituales.</p> <p>Que desarrollen análisis personal y de la propia vida.</p>	<p>tecnologías e investigación</p>
--	---	--	---	---	------------------------------------

Categoría Transición de la secundaria a la Universidad – FDTSU

Existe una categoría que ha sido desarrollada con mucha preocupación por los estudiantes y es la transición de la secundaria a la universidad. Otros informantes que han mencionado también aquello son los docentes. Ver la tabla 135.

Se encuentra que los estudiantes consideran que el cambio al enfoque de competencias es un cambio brusco, que requieren mayor inducción ya que no todos lo comprenden. Así como les cuesta la comprensión de algunas asignaturas porque consideran que no tienen el nivel adecuado. Por lo que solicitan mayor apoyo en la transición. Presentan como estrategias nivelación y ayudantías.

Esta misma percepción ha sido compartida por los docentes por el nivel con el que los estudiantes inician la universidad. De una cultura de formación y evaluación de más de doce años les cuesta ingresar y comprender el enfoque, no presentan resistencias simplemente no se comprometen. Por lo que se requiere mayor inducción al enfoque.

Pero no solo es el enfoque sino también los aprendizajes previos, las habilidades básicas las que no han sido cubiertas en la formación escolar por lo que se requiere realizar un mejor reclutamiento dicen los docentes a tiempo completo o nivelación dicen los docentes a tiempo horario

Tabla 135

Triangulación de la categoría Transición de la secundaria a la Universidad – FDTSU según los informantes en la fase diagnóstico

Categoría	Directivos de Carrera	Docentes a tiempo completo	Docentes a tiempo horario	Estudiantes	Titulados
Transición de la secundaria a la Universidad – FDTSU		Una de las dificultades del enfoque es el nivel con el que llegan los estudiantes. Dificultades de comprensión. Estudiantes que tienen	Se tienen dificultades con el enfoque por el nivel con el que llegan los estudiantes de la secundaria. Muy bajos niveles de abstracción. Dificultades	Aseveran que es muy brusco el cambio del colegio a la universidad. Requieren mayor inducción. No todos comprendemos ese enfoque.	

		<p>dificultades con la lectura, no están acostumbrados a leer.</p> <p>Uno de los desafíos de la universidad es el realizar un buen reclutamiento que ingresen buenos estudiantes.</p> <p>La cultura de evaluación con la que llegan hacen que no comprendan la evaluación de competencias. Pedir nota y centrar su formación en la calificación.</p> <p>Llegan de una formación tradicional de 12 años, es difícil y contra eso.</p> <p>Se requiere mayor inducción y preparación previa antes de ingresar a la formación profesional.</p>	<p>con la lectura, la escritura, vocabulario y expresión.</p> <p>Sus aprendizajes previos no les permiten comprender lo que se hace en el aula.</p> <p>Es necesario parar muchas veces, retroceder y simplificar los contenidos de enseñanza y no alcanza el tiempo.</p> <p>Debería la institución preocuparse por esto y trabajar con nivelación y pre universitarios.</p>	<p>Debe haber nivelación que lo de la universidad. Nos cuesta comprender algunas asignaturas.</p> <p>Nivelación y ayudantías es necesario para disminuir las diferencias entre la formación secundaria y la formación profesional.</p>	
--	--	--	---	--	--

12.6.Triangulación fase toma de decisiones

La última fase del modelo ANISE, implica la toma de decisiones que se expone ante la comunidad socio-educativa. En esta investigación ésta fue realizada con expertos, directivos y docentes. El propósito, tal como dice el modelo de detección de necesidades, es

que en esta última fase se presentan los hallazgos de las otras primeras fases y se toman decisiones sobre las acciones a seguir.

Esta fase tuvo tres sesiones, la primera para exponer los logros y alcances de la formación que practican los docentes en el enfoque de formación basado en competencias y se sistematizaron las reflexiones de los participantes. En la segunda sesión se expusieron las debilidades y dificultades encontradas en las prácticas formativas de este enfoque y también se generó un espacio de reflexión sobre ellas que se sistematizaron en los resultados de esta fase. Y a partir de esta explicación de todos los resultados encontrados en las dos primeras fases y su reflexión, se utilizó la tercera sesión para la toma de decisiones respecto a las necesidades de formación pedagógica con los docentes.

En esta tercera sesión los participantes no solo mencionaron estas necesidades sino también necesidades que se deben fortalecer o mejorar a nivel institucional, curricular y también en la práctica docente con este enfoque y la formación que se debería desarrollar con ellos en

Se tienen como informantes a expertos, directivos internos, directivos de carrera y docentes, con ellos se trabajó en un taller de toma de decisiones. La triangulación de esta fase se basa en estos dos tipos de instrumentos. La forma de realizar la triangulación, fue recuperar las categorías de cada informante y aquellas que coinciden por su repetición y saturación así como relevancia para contrastarlas.

Con las categorías seleccionadas se organizaron matrices de contrastación que permiten observar las diferentes percepciones de los informantes en función a la misma, tanto las similitudes como las diferencias. Las matrices que se organizan tienen la categoría que se triangula por cada informante. En cada informante se contrasta la información encontrada: código o sub-categoría. A cada categoría se le ha incluido una codificación que permite posteriormente realizar un análisis más minucioso. En la tabla siguiente se presenta una triangulación de informantes.

Tabla 136

Triangulación de las categorías según los informantes en la fase toma de decisiones

Categorías	Experto	Directivos Internos	Directivos de carrera	Docentes
A nivel Institucional FTDI	Internacionalización desde la universidad a un mundo globalizado	Se requiere un perfil docente que guíe el ideal y a partir de ello la formación docente	Mejorar la internacionalización que hace la universidad como forma de enriquecimiento Convenios institucionales Lineamientos de convenios Lineamientos de la calidad docente Trabajar la transición colegio y universidad y la nivelación Lineamientos para la práctica pre-profesional Espacios de tutorías para la orientación estudiantil	Cursos de nivelación a estudiantes Considerar cursos pre-universitarios Mejorar la transición colegio y universidad Considerar a las ayudantías Considerar otras modalidades de graduación
A nivel curricular y en las carreras FTDC	Cambio de la denominación del enfoque de formación en competencias por desarrollo de las competencias	Enfocar al desarrollo de competencias Inducción institucional del enfoque, incluidos los administrativos Mejorar desde el currículo la gestión de la práctica pre-profesional	Espacios de inducción constantes para docentes y estudiantes Buscar mecanismos de nivelación en las carreras Fomentar las prácticas pre profesionales transversales en el currículo Formación de tutores en el desarrollo curricular	Nivelación a través de acciones pedagógicas curriculares Acompañamiento curricular a los nuevos
A nivel de la formación docente FTDFD	Se valora que los docentes se hayan dado cuenta de la necesidad del cambio y que la mayoría lo haya logrado. Mejorar la enseñanza enfatizando el método de	El apoyo institucional a los docentes se ha dado con aciertos y dificultades y también se ven los logros de los docentes. La inducción de	Los docentes han incursionado en una nueva forma de enseñanza y vinculación con el contexto. Planifican pensando en el aprendizaje del estudiante.	Se dieron cambios de discurso y práctica en el aula y fuera de ella. Formar a los docentes en otras estrategias didácticas de competencias como

	<p>proyectos y otros como desafíos</p> <p>Formación docente en el ámbito de la evaluación de competencias y su planificación</p> <p>Formar a docentes para la interdisciplinariedad</p> <p>Docentes que puedan planificar y aplicar la investigación formativa</p> <p>Trabajar con los docentes para ser tutores y generar mayor cercanía en la formación</p>	<p>estudiantes trabajada desde la planificación docente</p> <p>Formar en proyectos integrados entre asignaturas</p> <p>Formación docente en el ámbito de la evaluación de competencias y con ella cambiar la cultura.</p> <p>Introducir con énfasis la formación de competencias tecnológicas profesionales.</p> <p>Formación docente para desarrollar también una formación humanista</p> <p>Formación para formar valores</p>	<p>La inducción del enfoque desde los docentes.</p> <p>Introducir con énfasis la formación de competencias tecnológicas profesionales.</p> <p>Docentes formados como tutores de investigación</p> <p>Trabajar en las buenas prácticas como modelos de la práctica pre profesional y la vinculación con el contexto</p> <p>La claridad sobre lo que deben hacer los docentes de la asignatura prácticas pre-profesionales</p> <p>Formar en las competencias genéricas a los docentes para transversalizar su formación</p>	<p>aprendizaje basado en problemas, desafíos y retos</p> <p>Docentes formados como tutores</p> <p>Valorar desde la docencia la vinculación con el contexto</p> <p>Integrar en la formación docente la formación de actitudes y valores, los saberes.</p>
--	---	---	---	--

El análisis de las categorías trianguladas se contrasta entre informantes mostrando cuál sería la toma de decisiones principales que se reflexionan en el espacio generado con todos los componentes y miembros que componen la realidad de esta investigación, el caso de la universidad.

Categoría: FTDI. Toma de decisiones a nivel institucional.

A nivel institucional todos consideran que se tienen necesidades que deben solucionarse con el fin de mejorar no solo el enfoque de formar competencias también éstas incidirán directamente en el desempeño docente.

Entre estos requerimientos está como principales que la Universidad pueda desarrollar lineamientos en un perfil docente que pueda marcar el docente esperado según filosofía y principios de la institución y lo que se busca con el enfoque. Es algo que no se tiene y que pueda dar paso al siguiente requerimiento institucional, la calidad docente.

La calidad docente, es otro aspecto que debe estar señalado decían, para poder establecer lo que debe y no hacer un docente, la formación que se espera de ello, con el fin de que todos participen en los espacios de actualización, que todos tengan una planificación y aplicación del enfoque y no de manera discrecional como dijeron directivos, docentes y estudiantes en la fase de diagnóstico.

Otro aspecto que se encuentra en común a nivel institucional son convenios con organizaciones y empresas que permitan realizar prácticas pre-profesionales a los estudiantes. Esto facilitaría la acción de los directores en la gestión curricular y los docentes podrían buscar los mejores espacios para desarrollar las competencias.

Coinciden también con la conexión de colegios con la universidad para facilitar la transición entre ambos y que se pueda incidir en los currículos de tal manera que se puedan mejorar los saberes previos para llegar a la universidad. Sistemas de nivelación de los estudiantes a través de pruebas diagnósticas que orienten a los estudiantes a los pre-universitarios y cursos de nivelación, pero a través de lineamientos más claros para la institución y para los interesados en ingresar a la misma.

Finalmente se pide a la institución, las sinergias para posibilitar la internacionalización, con instituciones educativas como centros de educación superior para un aprendizaje integrado, diverso y con apertura a un mundo globalizado. Como con espacios laborales con expertos que orienten las tendencias.

Categoría: FTDC. Toma de decisiones a nivel curricular y en las carreras

Esta es otra categoría derivada de la toma de decisiones del taller para enriquecer los logros pero sobre todo para revertir las debilidades y dificultades encontradas en las fases anteriores.

También en esta categoría se hace incidencia en las necesidades de formación pedagógica a nivel pedagógico. Por lo que esta categoría se dirige a que se tomen decisiones a nivel de la gestión curricular que corresponde más a los directivos de carrera.

El primero es considerar al enfoque de formación basado en competencias como un enfoque de desarrollo de competencias, sugerido por un experto y considerado válido y adecuado por los demás.

Entre los requerimientos están que las carreras trabajen mucho más en los procesos de inducción tanto a docentes como a estudiantes así como un acompañamiento más cercano en todo el proceso, que no solo sea una inducción única al inicio sino que existan procesos de acompañamiento con énfasis en los docentes nuevos.

La gestión curricular debería ocuparse de la gestión de las prácticas pre-profesionales no solo en una asignatura sino en el proceso formativo, prácticas que involucren a las competencias de las asignaturas, para ello se requiere que las carreras generen los lineamientos y guía para acompañar un aspecto que faltaba según la percepción realizada en el diagnóstico, lo mencionaron con énfasis estudiantes y titulados.

Se pide también que en los diseños curriculares se consideren mecanismos integrales de nivelación para los estudiantes que no llegan con habilidades básicas y aprendizajes previos. Por ejemplo nombran a las tutorías y a las ayudantías. De modo que esto no solo beneficiaría a los estudiantes sino a la formación en general ya que los docentes podrían seguir adelante con las competencias de cada asignatura.

Categoría: FTDFD. Toma de decisiones a nivel de la formación docente

En la toma de decisiones sobre lo que corresponde hacer con las necesidades docentes que forman competencias se identifican algunas que cubren las debilidades analizadas. Estas van desde la inducción que se reclama, el fortalecer la enseñanza con otros métodos, incidir directamente con y énfasis en la gestión del sistema de evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a la inducción se considera que puede existir más claridad en ella a través de los docentes, y solicitarles que en su planificación de asignatura incluyan una explicación del enfoque y la forma en que serán formados. En cuanto a la didáctica se solicita que se actualice a los docentes para un mejor manejo de proyectos y casos. Pero además otros que no han sido consolidados como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en retos y basado en desafíos. Todos ellos relacionados con la formación de competencias porque acercan a situaciones reales y del ejercicio profesional.

Otra toma de decisiones es la formación de los docentes en la evaluación, en el sistema de evaluación. Esta formación debe incidir en un cambio de cultura, en docentes y estudiantes de lo que significa la evaluación y principalmente la evaluación de las competencias. Formar entonces en cómo planificar la evaluación de la competencia, identificar cómo hacerlo, los productos, las modalidades, los momentos, los instrumentos, la comunicación de la misma ligada a la retroalimentación. Y al garantizar una adecuada aplicación de ese sistema, también se dará claridad a los estudiantes y se puede producir este cambio de cultura buscado.

Competencias tecnológicas profesionales que seguramente son parte del quehacer cotidiano de los docentes a tiempo horario, pero que deben ser capitalizadas en la formación que se da en las carreras y que no se está fomentando. Trabajarlas con los docentes, tal vez con mejores recursos podría posibilitar esta debilidad encontrada.

Además se añade la formación de las competencias genéricas, la formación de saberes ligados a las actitudes y valores y también la formación humanista. En cuanto a las competencias genéricas, implica aquellas ya diseñadas por la institución en su modelo académico, y que no se han derivado claramente en la formación como mencionaron directivos y docentes. Por lo que se requiere que se pueda formar a los docentes en cómo

hacerlas transversales, desde competencias en lenguaje, en lengua extranjera, en tecnológicas básicas, análisis y pensamiento crítico, liderazgo entre otras.

Otro aspecto es el desarrollo de actitudes y valores ligados a las competencias que se mencionan en los planes de asignatura pero que no se trabajan por dificultades en cómo hacerlo. Este es un aspecto que requiere orientación a los docentes.

Las nuevas tendencias institucionales mencionan a la formación humanista es un aspecto que según los participantes del taller debe ser parte de la formación docente, porque se irá insertando en los diseños curriculares con el fin de lograr competencias que permitan comprender mejor el mundo, de valores éticos y estéticos para insertarse en una sociedad que cultive la sensibilidad hacia estas áreas.

Otra tarea pendiente es la interdisciplinariedad, que existen quejas de parte de los estudiantes y titulados. Quejas en cuanto a que no se lleve más acabo, no la recomiendan. Sin embargo, si solicitan tener mayor interacción entre carreras. Toda esta contradicción sucede debido a una mala práctica de la interdisciplinariedad en las asignaturas, en no utilizar la posibilidad de los proyectos entre otros. Por ello los docentes tienen que tener la posibilidad de generar esta interrelación entre disciplinas y esto se considera será logrado a través de las estrategias didácticas y explicación que haga el docente.

La investigación es otra debilidad encontrada, se refiere a dos aspectos, a ser tutores de investigación porque se considera que no todos manejan competencias de investigación, y el otro aspecto está más relacionado con la investigación formativa. Esta última se hace pero no se planifica ni se sistematiza y en esto se requiere formación.

Se añade también la formación en las prácticas pre-profesionales para fortalecer la vinculación con el contexto socio-laboral y profesional. Esto llega a dos tipos de formación, a la que se vincula con la asignatura propiamente dicha de prácticas pre-profesionales en la que no existen lineamientos y claridad de lo que debe hacer en ella el docente. Y también la formación a los docentes de las diferentes asignaturas que pueden posibilitar la práctica. Se considera que a través de estrategias y buenas prácticas los docentes pueden identificar cómo lograrlo.

Finalmente como un aspecto nuevo se menciona son las tutorías, formar al docente como un tutor que pueda guiar y orientar a los estudiantes a lo largo de su formación según sus diferentes necesidades tanto académicas como personales. Esto generaría mayor cercanía en el proceso formativo, una guía constante que es la que solicitaron los estudiantes y titulados.

12.7. Análisis y contrastación de información entre las tres fases

El análisis y contrastación de información entre las fases se realizó con las categorías de cada una: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones. Se compararon y se encontraron similitudes con relación a los contenidos y discursos que en cada una se dieron. De esta manera se derivaron temáticas mayores en esta comparación de categorías como son:

- Acciones y prácticas que hace un docente para desarrollar competencias
- Fortalezas del profesorado y en la Universidad de investigación en el enfoque de competencias
- Dificultades de aplicación del enfoque de desarrollo de competencias: Aprendizajes previos y habilidades con las que llegan los estudiantes a la universidad
- Formación de los docentes para desarrollar competencias
- Condiciones requeridas en la institución y los proyectos curriculares para el desarrollo de competencias
- Perfil del profesorado deseado

Las tablas que se presentan a continuación están organizadas por temáticas y comparan las similitudes de discursos de cada fase y la categoría donde se encontró la información. Por lo que se encuentra en las columnas las tres fases de estudio y al lado izquierdo la categoría de la que se deriva. En tanto en cada una de las fases existieron informantes diferentes y cada fase tuvo propósitos distintos, existen categorías que no emergieron en alguna de las otras fases y esas aparecen en las tablas sombreadas y sin información.

La primera temática que se presenta son Acciones y prácticas que hace un docente para desarrollar competencias Tabla 137. En ella se compararon contenidos como la importancia que el docente pueda trascender el aula y vincular la formación con situaciones reales que suceden en el contexto laboral y profesional para ello utilizan estrategias y métodos de enseñanza que lleven a la realidad como los proyectos o la integren a través de problemas o casos. También mencionaron que se requieren otras estrategias que posibiliten esto como el aprendizaje basado en retos o desafíos, pero también la reflexión y debate para integrar aprendizajes. Además de estrategias didácticas entre las acciones importantes son la planificación de la asignatura su desarrollo y la evaluación de las competencias.

Por otro lado, son docentes que hacen una clara inducción del enfoque y la asignatura con los estudiantes y en el proceso muestran que la evaluación está ligada a logros de desempeño de la competencia. Se trabaja en una cultura de evaluación clara.

También se espera que se apliquen tecnologías pero más que para la enseñanza para formar competencias tecnológicas ligadas al ejercicio de la profesión.

Tabla 137

Triangulación entre las fases de: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones

Acciones y prácticas que hace un docente para desarrollar competencias					
Categoría	Reconocimiento	Categoría	Diagnóstico	Categoría	Toma de decisiones
Tendencias institucional es al quehacer del profesorado FRTIP	Se requerirá mayor interacción con el contexto y la práctica laboral	Vinculación con la profesión - FDV	Existe la vinculación, todos la reconocen, pero se pide más. No es suficiente la que hay, por eso se pide más práctica y más convenios. Se mencionan socialización de buenas prácticas.	Nivel institucion al FTDI	Trabajar en convenios institucionales
		Vinculación con la profesión - FDV	Los docenes desarrollan actividades y estrategias que vinculan con el contexto, pero aún son insuficientes.	A nivel de la formación docente FTDFD	Nutrir de estrategias para la práctica pre-profesionales y de vinculación con el contexto.
		Debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD	Se requiere aún más práctica y más vinculación con el contexto	A nivel curricular y en las carreras FTDC	Mejorar la gestión de la práctica pre-profesional

		Didáctica en la formación basada en competencias - FDD	Docentes utilizan variedad de estrategias de enseñanza entre ellas proyectos y casos. Usan bastante reflexión y diálogo. Los estudiantes perciben un cambio positivo en la forma de enseñar y piden mejorar las estrategias basadas en clases magistrales así como los trabajos en grupo.	A nivel de la formación docente FTDFD	Mejorar la enseñanza incluyendo a proyectos, problemas, retos y desafíos
		Didáctica en la formación basada en competencias - FDD	Se recomienda en la didáctica mayor énfasis en otros métodos y que sean más estructurados cuando enseñan. Así como más práctica.		
		Planificación en la formación basada en competencias - FDP	La planificación de la asignatura es lo que mejor hacen los docentes. Existe una adecuada derivación desde el perfil a la competencia y posteriormente en la didáctica y evaluación. Planes de asignatura están bien elaborados.	A nivel de la formación docente FTDFD	Trabajar la inducción desde la planificación docente
		Evaluación en la formación basada en competencias - FDE	La evaluación de competencias es considerada la gran debilidad por docentes, estudiantes y titulados.	A nivel de la formación docente FTDFD	Formación en la evaluación de competencias
		Evaluación en la formación basada en competencias - FDE	Los docentes se quejan de la cultura de evaluación con la que llegan los estudiantes del colegio	A nivel de la formación docente FTDFD	Cambiar cultura de evaluación
Tendencias institucionales al quehacer del profesorado FRTIP	Formación de competencias genéricas	Evaluación en la formación basada en competencias - FDE	Evaluación según docentes tiene mucha retroalimentación y oportunidades de mejora. Los estudiantes piden claridad	A nivel de la formación docente FTDFD	Se requiere formar en procesos de evaluación de competencias. En la formación tanto de valores como de competencias genéricas.

Tendencias institucionales al quehacer del profesorado FRTIP	Trabajar en la interdisciplinariedad y en la investigación	Debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD	Se observa como debilidad las asignaturas compartidas con otras carreras.	A nivel de la formación docente FTDFD	Se requiere docentes que puedan formar en contextos interdisciplinarios. Desarrollar habilidades de investigación para enseñar investigación.
Tendencias institucionales al quehacer del profesorado FRTIP	Manejo de tecnología específica a la profesión	Tecnologías de la información y comunicación en la formación basada en competencias – FDT	Los docentes y estudiantes reconocen el uso de tecnologías para la enseñanza. Pero no se mencionan las tecnologías para la profesión. Los titulados las reclaman.	A nivel de la formación docente FTDFD	Fomentar en los docentes el desarrollo de competencias tecnológicas profesionales

Otro tema que se encuentra se refiere a las fortalezas del profesorado encontradas en la formación bajo el enfoque de competencias, tabla 138. Las que se identificaron en la universidad de investigación. En las tres fases se ha valorado que los docentes hayan realizado avances en la implementación del enfoque de formación de competencias, que manejan un discurso y comprenden su aplicación. Es fortaleza la planificación de la formación que hacen, las estrategias didácticas y tecnologías en las que incursionaron, el cambio de la formación en el aula y el esfuerzo por vincular la competencia a situaciones reales y auténticas.

Tabla 138

Triangulación entre fases Fortalezas del profesorado en el enfoque de competencias

Fortalezas del profesorado y en la Universidad de investigación en el enfoque de competencias					
Categoría	Reconocimiento	Categoría	Diagnóstico	Categoría	Toma de decisiones
Fortalezas y debilidades del profesorado FRFDP	Como fortalezas: el haberse involucrado en la formación de competencias y darse cuenta de que se requería un cambio importante. En la univesidad que se estudia: avances que no se borran. Incorporación de conceptos en el discurso y la práctica de la enseñanza.	Fortalezas de la FBC y de los docentes- FDFD	Adecuada formación docente que ha producido avances en el discurso, en la práctica formativa. Existe una formación más enfocada al contexto y las necesidades y conexión con la realidad a través de una variedad de estrategias que utilizan los docentes, principalmente casos y proyectos. Se tiene una formación más práctica y reflexiva, se piensa en el estudiante y en su aprendizaje.	A nivel de la formación docente FTDFD	Se perciben logros importantes con los docentes en muchos aspectos de la enseñanza
	El darse cuenta que se requería un cambio importante		Se utilizan estrategias y métodos que vinculan a la realidad y entrenan el razonamiento.		
	Se utilizan tecnologías de la enseñanza				
	Asignaturas actualizadas por los docentes y formación actualizada al perfil profesional.		Existió y existe un buen soporte de capacitación que ha dado resultados		
Fortalezas y debilidades del profesorado FRFDP	Enseñanza que está íntimamente ligada al futuro uso profesional.		Existe preocupación por el aprendizaje del estudiante.		Planes de asignatura centrados en el aprendizaje

Se identificaron dificultades en la aplicación del enfoque Tabla 138. Uno de los compartidos sobre todo en las fases de diagnóstico y toma de decisiones, tiene que ver con los aprendizajes previos con los que llegan los estudiantes de la formación escolar a la universidad. Este aspecto fue identificado en la fase de identificación por docentes, estudiantes y titulados. Y en la fase de toma de decisiones.

Los estudiantes llegan con dificultades en habilidades básicas como lectura, escritura y cálculo, en habilidades de lenguaje comprensivo y expresivo. Dificultades en el razonamiento abstracto. Por lo cual se encontró que los docentes tienen que retroceder o repetir contenidos generando limitaciones en el avance y desarrollo de la competencia.

Todos coincidieron que se necesitan mecanismos de nivelación para disminuir los déficits con los que llegan los estudiantes. Alertas en la transición de la escuela a la universidad.

Tabla 139

Triangulación entre fases Dificultades de aplicación del enfoque de desarrollo de competencias

Dificultades de aplicación del enfoque de desarrollo de competencias: Aprendizajes previos y habilidades con las que llegan los estudiantes a la universidad					
Categoría	Reconocimiento	Categoría	Diagnóstico	Categoría	Toma de decisiones
Fortalezas y debilidades del profesorado FRFDP	Responder a la diversidad de estudiantes y aprendizajes.	Debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD	Los docentes se quejan de la formación previa con la que llegan los estudiantes, sin habilidades básicas y otras requeridas. Se pide nivelación tanto por docentes como estudiantes.	Nivel institucional FTDI	Considerar la nivelación de estudiantes
				Nivel institucional FTDI	Desarrollar mejor los cursos pre universitarios
		Transición de la secundaria a la Universidad – FDTSU	Dificultad de aplicar el enfoque por las falencias con las que llegan los estudiantes a la universidad, en habilidades básicas como lenguaje comprensivo y expresivo, lectura y escritura, cálculo. Dificultades en el razonamiento abstracto. Se requiere mecanismos de transición.	Nivel institucional FTDI	Mejorar la transición colegio - universidad
		Debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD	Los docentes se quejan de la formación previa con la que llegan los estudiantes, sin habilidades básicas y otras requeridas. Se pide nivelación tanto por docentes como estudiantes.	A nivel curricular y en las carreras FTDC	Nivelación a través de prácticas curriculares pedagógicas

Uno de los temas que se deriva por los discursos en las tres fases es la Formación de los docentes para desarrollar competencias que se especifica en la tabla 140. En la universidad investigada la formación de los docentes ha tenido alcances y dificultades o debilidades. Entre los alcances es que ha existido capacitación constante y que ha sido valorado porque ha generado cambios y los docentes lo percibieron como de gran apoyo, así como los directivos. Los expertos nacionales reconocen que la institución ha sido pionera y líder en la formación.

Sin embargo aún en el accionar se observan dificultades y debilidades que son las que debe cubrir la formación a seguir desarrollando con los docentes. Estas dificultades se han identificado por un experto como la denominación del enfoque reconocido por formación y que debería enfatizarse a desarrollo, lo mismo fue reconocido en la toma de decisiones.

Dificultades en la formación como que no todos los docentes han sido parte de las capacitaciones y se identifica en el diagnóstico y toma de decisiones que no todos los docentes se han involucrado. Que los docentes nuevos requieren mayor inducción y más acompañamiento. Y que los docentes requieren incentivos asociados a lineamientos de calidad docente.

En temáticas o ámbitos de formación se reconocen muchos como la evaluación de aprendizajes o competencias, la incursión en más prácticas pre-profesionales, la formación en competencias tecnológicas del área profesional. Y por tendencias y proyectos institucionales se busca que los docentes sean capacitados para formar desde y para la interdisciplinariedad, enfatizar la investigación, la formación de valores y competencias genéricas. Y también se mencionó el humanismo para lo cual los docentes requerirán orientación.

Tabla 140

Triangulación entre fases Formación de los docentes para desarrollar competencias

Formación de los docentes para desarrollar competencias					
Categoría	Reconocimiento	Categoría	Diagnóstico	Categoría	Toma de decisiones
Fortalezas y debilidades del profesorado FRFDP	Dificultades con la denominación del enfoque no formación en sino desarrollo de competencias			A nivel curricular y en las carreras FTDC	Cambio en la denominación al Desarrollo de competencias
	Debilidades: Falencias con alguna formación en competencias en el sistema universitario. Insuficientes condiciones de aplicación. Insuficientes participantes involucrados, no todos participan.	Debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD	Entre las debilidades es que no todos los docentes se comprometen y asisten a la formación y no comprenden. Aún es insuficiente la evaluación, la formación en valores, la formación en y con tecnología.	Nivel institucional FTDI	Trabajar con lineamientos de calidad docente
		Debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD	Se requieren mejores procesos de inducción a docentes y estudiantes. Sobre todo docentes nuevos	A nivel curricular y las carreras FTDC	Mejorar los procesos de inducción a docentes y estudiantes
				A nivel curricular y las carreras FTDC	Acompañamiento curricular a docentes nuevos
				A nivel curricular y las carreras FTDC	Incluir procesos de inducción a la comunicad educativa

Normativa Internacional Nacional sobre el enfoque de formación profesional y la formación del profesorado FRNNIFP	Se instruye la formación del profesorado a través de la creación de unidades de formación docente. Temáticas de formación docente: curricular, pedagógica, tecnológica. Obligatoriedad de formación pedagógica para ser docente,	Formación docente - FDFD	Se reconoce que existe una adecuada y completa formación docente, pero que se puede reforzar. Primero, generar compromisos de participación y asistencia. Aunque lo obligatorio tampoco es percibido adecuadamente. Segundo que no existe acompañamiento a los docentes nuevos. Y finalmente los estudiantes y titulados mencionan docentes deberían tener mayor capacitación en evaluación y en tecnologías.	A nivel de la formación docente FTDFD	Mejorar espacios de formación docente con lineamientos de calidad docente e incentivos. Generar más acompañamiento a docentes desde inducción hasta el proceso, más en docentes nuevos. Formación con énfasis en evaluación de competencias y tecnologías que se usan en cada profesión.
				A nivel de la formación docente FTDFD	En tanto la tendencia es una formación humanista, se requiere de docentes que enseñen humanismo.

Finalmente se pudieron derivar algunas condiciones requeridas en la institución para la formación en competencias, tabla 141. Las condiciones están relacionadas a algunas normativas y lineamientos para el accionar de la institución, del desarrollo curricular, de la formación docente y de la implementación del enfoque.

Los expertos y directivos mencionan que se tendrá mayor éxito en estos enfoques cuando apoyo de las autoridades (directivos) y cuando éstos se involucran en el proceso de transición, cambio y mejoras.

Entre lo que se menciona en las fases coinciden en que deben existir los lineamientos para el enfoque aspectos administrativos como condiciones de recursos y materiales. La institución requiere más convenios para poder generar espacios de vinculación con el contexto en donde se puedan aplicar las situaciones de práctica pre-profesional, ajustes administrativos como tiempos y cantidad de estudiantes, sensibilizar sobre las modalidades de graduación que están ligadas a integrar competencias del perfil profesional.

Y para el accionar docente desde la institución a través de una formación docente con incentivos y en modalidades adaptadas a las necesidades.

Además de fortalecer de manera constante y permanente la formación docente se deben buscar ejemplos y buenas prácticas que ya se lograron en la institución para poder generar orientaciones y modelos para los otros docentes. Y finalmente la inducción y acompañamiento a los docentes nuevos que son los que más lo requieren.

Tabla 141

Triangulación entre fases Condiciones requeridas en la institución y los proyectos curriculares para el desarrollo de competencias

Condiciones requeridas en la institución y los proyectos curriculares para el desarrollo de competencias					
Categoría	Reconocimiento	Categoría	Diagnóstico	Categoría	Toma de decisiones
Contexto de la universidad boliviana en el escenario internacional FRCUB	No existen normas sobre el diseño curricular en competencias pero si sugerencias y pactos internacionales	Debilidades o Dificultades de FBC y Docentes – FDDE	Se requiere mayores lineamientos para los docentes	Nivel institucional FTDI	Normativas y lineamientos para el accionar docente
Tendencias institucionales al quehacer del profesorado FRTIP	La interacción con la realidad, resolver problemas laborales, profesionales, sociales	Vinculación con el espacio laboral – FDVL	Se requieren mayor vínculo a través de convenios para docentes y estudiantes		Convenios con el contexto de práctica
		Debilidades de FBC y Docentes – FDDE	Organización, tiempos, horas y cantidad de estudiantes		Condiciones administrativas
Fortalezas y debilidades del profesorado FRFDP	Las autoridades son parte esencial del proceso	Debilidades de FBC y Docentes – FDDE	Las autoridades tienen que involucrarse en las necesidades, logros y debilidades		Autoridades involucradas
		Debilidades de FBC y Docentes – FDDE	Se requiere atender a al equipamiento y desarrollo de recursos		Equipamiento y materiales para la práctica
Fortalezas y debilidades del profesorado FRFDP	Obligatoriedad de la formación docentes	Formación Docente – FDFD	Se tiene una excelente formación docente pero siempre hay que reforzarla y fortalecer áreas		Formación de docentes más involucrada ligada a la calidad docente

Tendencias institucionales al quehacer del profesorado FRTIP	Búsqueda de la internacionalización	Vinculación con el espacio laboral – FDVL	La internacionalización es una oportunidad y riqueza		Lineamientos de Internacionalización
		Debilidades de FBC y Docentes – FDDE	Incluir innovación en la planificación		Lineamientos de innovación e investigación
Fortalezas y debilidades del profesorado FRFDP	Formación que responda a características de globalización e integralidad	Formación Docente – FDFD	Se requieren hacer proyectos que sean interdisciplinarios y docentes que generan esto		Docentes interdisciplinarios y expertos
		Transición de la secundaria a la Universidad – FDTSU	Estudiantes requieren mucha nivelación		Estudiantes con aprendizaje básicos logrados
Tendencias institucionales al quehacer del profesorado FRTIP	Adecuar formación a las necesidades del sector laboral para aplicar las habilidades adquiridas utilizando pensamiento crítico, creatividad e inventiva para resolver los problemas laborales y sociales	Debilidades o Dificultades de FBC y Docentes – FDDE	Formar y modelar estrategias para los docentes para aplicar la práctica pre-profesional	A nivel curricular y en las carreras FTDC	Lineamientos de práctica pre-profesional
		Debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD	Las modalidades de graduación deberían ser más ligadas a la práctica profesional		Considerar otras modalidades de graduación
		Debilidades de FBC y Docentes – FDDE	Se requiere inducción a los docentes		Inducción de estudiantes y docentes
		Formación Docente – FDFD	Es necesario el acompañamiento a docentes nuevos		Acompañamiento de docentes nuevos

Perfil del profesorado FRPP	Competencias tecnológicas	Debilidades de FBC y Docentes – FDDE	La evaluación de competencias es una debilidad	Mejorar la evaluación de aprendizajes y las competencias tecnológicas profesionales
	Competencias pedagógicas	Rol esperado del docente en FBC – FDRD	Los docentes requieren apoyo en la formación en valores	Formación de temáticas transversales
	Competencias pedagógicas en la formación de valores y competencias genéricas	Rol esperado del docente en FBC – FDRD	Los docentes requieren apoyo en la formación de competencias genéricas	Fortalecer la formación de competencias genéricas
			Rol esperado del docente en FBC – FDRD	Se debe incursionar con los docentes en esta formación

Se pudieron recuperar de los discursos algunos indicadores de lo que podría ser el perfil del profesor o docente deseado para el desarrollo de competencias, tabla 142.

Se identifican algunas características deseadas del docente como activo, motivador, innovador, que visualiza el futuro y actualiza las competencias. Además es un ejemplo de profesional y está a la vanguardia de los cambios. Busca la vinculación con el contexto, la práctica laboral y profesional y forma competencias tecnológicas que son usadas en las funciones profesionales. En la fase de diagnósticos se menciona que el docente busca la actualización constante, forma competencias actualizadas con ejemplo y con reflexión.

Por otro lado, se interesa por conocer a los estudiantes, mantiene adecuada interacción con ellos, maneja el humor, los estudiantes consideran que los mejores docentes son los más estructurados, planificadores y ordenados. Se agrega que es didáctico, desarrollando el pensamiento reflexivo y crítico de acuerdo a los problemas del contexto social y profesional.

Y en los documentos encontrados, contrastados con lo que dijeron los directivos fueron sistematizados en competencias: pedagógicas, profesionales, tecnológicas y personales. Además se agrega el aspecto innovador e investigador.

Tabla 142
Triangulación entre fases Perfil del profesorado deseado

Perfil del profesorado deseado para desarrollar competencias					
Categoría	Reconocimiento	Categoría	Diagnóstico	Categoría	Toma de decisiones
Perfil del profesorado FRPP	Formación en valores	Rol del docente en la formación de competencias – FDRD	Docente activo, motivador, innovador, que visualiza el futuro y así forma.	Nivel institucional FTDI	Se requiere un perfil docente que guíe el ideal y a partir de ello la formación docente
	Perfil en competencias: pedagógicas, profesionales y tecnológicas.	Rol del docente en la formación de competencias – FDRD	Es un ejemplo de profesional y está a la vanguardia de los cambios. Y muestra a los estudiantes la vinculación con el contexto, la práctica laboral y profesional		Docente con calidad a nivel pedagógico, disciplinar, tecnológico, humanista, social y espiritual.
	Construcción y desarrollo de competencias, combinar teoría y práctica, formar valores, uso de TIC'S , reflexión y resolución de problemas, considerar el futuro, evaluación como retroalimentación	Rol del docente en la formación de competencias – FDRD	Busca la actualización constante, forma competencias actualizadas con ejemplo y con reflexión. Se interesa por conocer a los estudiantes, adecuada interacción con ellos. Es ordenado, planificado, sabe expresarse		
		Rol del docente en la formación de competencias – FDRD	Es didáctico, maneja el humor, y desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico de acuerdo a los problemas del contexto social y profesional.		
Tendencias institucionales al quehacer del profesorado FRTIP	Se buscan autoridades comprometidas en el cambio.	Debilidades de la FBC y de los docentes- FDDD	Se precisan cambios administrativos para acompañar a la formación en competencias: equipos, materiales, la distribución de los tiempos, así como la cantidad de estudiantes.	Nivel institucional FTDI	Departamentalización, Interdisciplinariedad, contacto con el contexto, Innovación e Investigación
Contexto de la universidad boliviana en el escenario internal. FRCUB	Se menciona que docente del s. XXI, tiene como contexto: globalización, internacionalización e Interdisciplinariedad				

12.8. Necesidades de formación docente

Esta investigación se realizó bajo el planteamiento de Bradshaw (1981), quien identifica las necesidades atendiendo a las posibles fuentes de expectativas y valores sobre las que se fundamenta la toma de decisiones. Para este autor se pueden distinguir cuatro tipos de necesidades: normativas, sentidas o percibidas, expresadas y comparativas.

Desde Diz (2017) y Bradshaw (1972), una necesidad normativa como aquella que el experto, profesional, administrador o científico social define como una necesidad en una situación determinada. Necesidad sentida o percibida, como aquella que se basa en la percepción que cada persona o grupo tienen sobre una carencia, equivale a “carencia subjetiva”, para el autor, cuando una persona o colectivo sienten las mismas necesidades, deben tenerse en cuenta. Necesidad expresada, asociada a la demanda que la persona o grupo hacen de forma manifiesta. Y necesidad comparativa, que es el resultado de la comparación entre diferentes grupos o situaciones o entre colectivos similares. Esta necesidad se derivaría de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades (Diz, 2017).

Como está explicado en el diseño de esta investigación la forma en que se obtuvieron las necesidades se distribuyen en las fases de la investigación y sus propósitos.

Tabla 143

Relación entre el enfoque de detección de necesidades, el tipo de necesidades y sus escenarios

FASES DEL MODELO ANISE	NECESIDADES IDENTIFICADAS	INFORMANTES	ESCENARIOS
Reconocimiento	Necesidades Normativas	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos - Expertos - Directivos internos 	<ul style="list-style-type: none"> - Leyes, Normas, Reglamentos, Modelos Educativos - Experiencias en esta temática y relacionadas con el contexto de la universidad - Esferas directivas internas

Diagnóstico	Necesidades Expresadas Necesidades Percibidas Necesidades Comparadas	- Directivos de carrera - Docentes - Estudiantes - Titulados	- Espacios y personas encargadas de la formación - Espacios y personas que reciben formación - Espacios de práctica profesional y laborales - Otros espacios académicos y expertos en la formación docente
Toma de decisiones	Necesidades comparadas	- Expertos - Directivos internos - Directivos de carrera - Docentes	- Espacio académico de toma de decisiones

En función a esta organización, se derivan de la sistematización de resultados de cada fase y de sus triangulaciones así como de la triangulación final entre cada una de las fases las necesidades encontradas.

Entre las necesidades normativas se encuentra que se requiere:

- Perfil docente en el enfoque
- Estructura de convenios y planes de diversificación
- Estructura y lineamientos de las prácticas pre-profesionales
- Lineamientos de interdisciplinariedad de las áreas y carreras
- Sistemas de incentivos a la formación docente
- Sistemas y mecanismos de transición del colegio a la universidad para una evaluación pertinente de habilidades básicas y aprendizajes previos así como su nivelación en todas ellas.
- Sistemas y mecanismos sostenidos de inducción docente y de estudiantes en la institución, pero principalmente en el enfoque.

Necesidades percibidas se consideran:

- Todos deberían saber sobre el enfoque de competencias en la universidad para poder orientar, incluido el personal administrativo.
- Disminuir la cantidad de estudiantes por asignatura
- Se requieren incentivos para la formación docente
- Buscar mecanismos para que todos se involucren en la formación docente
- Que sean obligados los docentes también es considerado un aspecto contraproducente
- La institución debe establecer convenios con empresas e instituciones
- La institución debe buscar sinergias con otras instituciones para la internacionalización
- Los docentes tendrían que ser formados para ser innovadores y creativos
- La formación docente también debería incluir la formación en investigación y formación de competencias de investigación
- Docentes que puedan desarrollar competencias en asignaturas con estudiantes de varias carreras
- Docentes que puedan realizar una formación con énfasis humanista

Necesidades expresadas se manifiesta que se requiere:

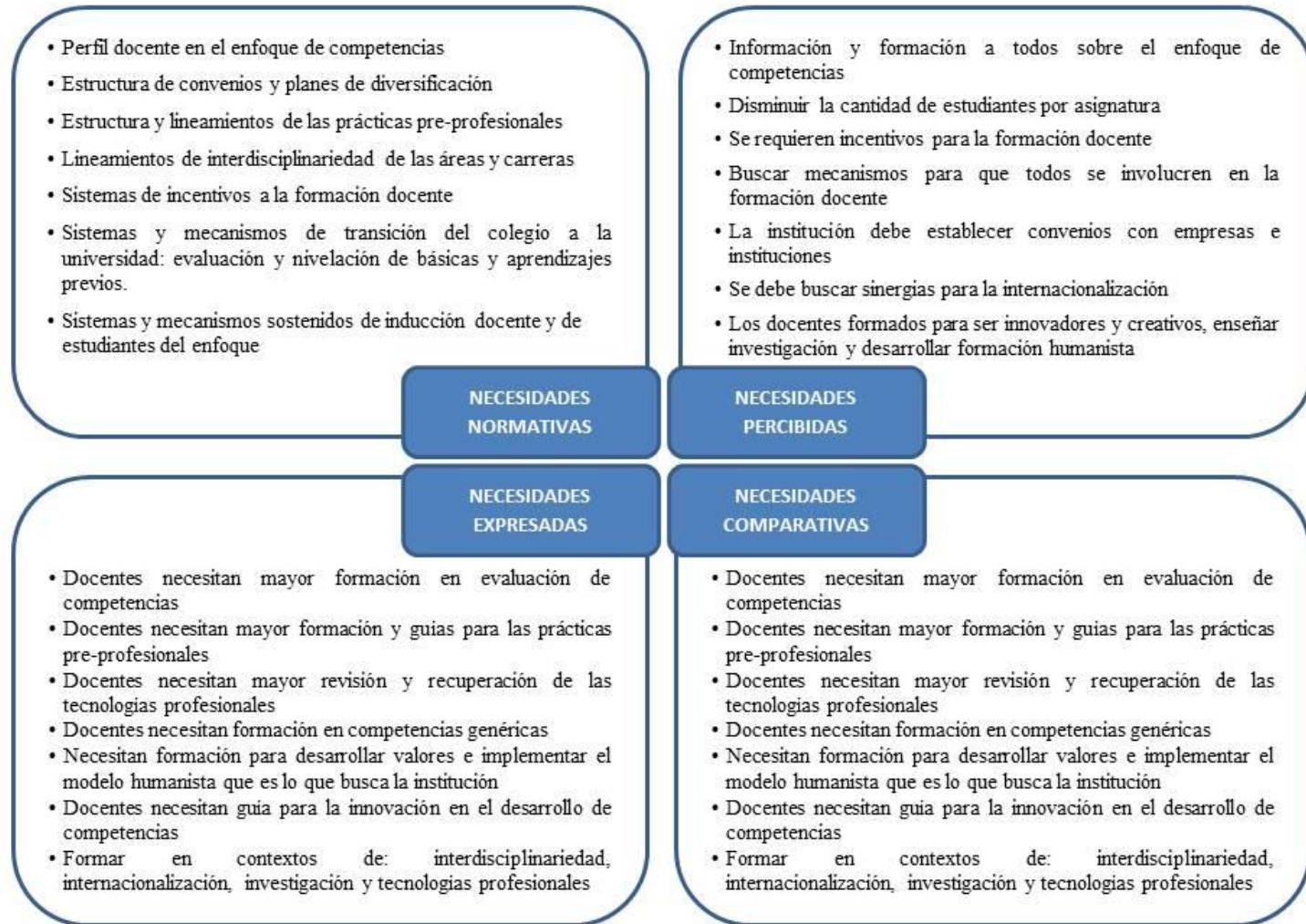
- Nivelación de estudiantes que ingresan a la universidad
- Docentes necesitan mayor formación en evaluación de competencias
- Docentes necesitan mayor formación y guías para las prácticas pre-profesionales
- Docentes necesitan mayor revisión y recuperación de las tecnologías profesionales
- Docentes necesitan mayor formación en competencias genéricas
- Docentes necesitan mayor formación en valores
- Docentes necesitan orientación para implementar el modelo humanista que es lo que busca la institución
- Docentes necesitan guía para la innovación en el desarrollo e competencias

- Se requiere que los docentes puedan formar en contextos de: interdisciplinariedad, internacionalización
- Se manifiesta que los docentes deben capacitarse más en investigación
- Se requiere inducción y acompañamiento sostenidos de docentes nuevos
- Se requiere una inducción más clara y sostenida con los estudiantes

Necesidades comparadas se analiza que se requiere:

- A nivel institucional se requieren lineamientos, guías y normas para que se desarrolle mejor el enfoque.
- A nivel institucional se deben fortalecer los convenios para que las carreras opten por la práctica pre-profesional en sus diferentes niveles
- Docentes con una formación pedagógica permanente
- Docentes que incursionen en otras estrategias didácticas que vinculen con el contexto real, la profesión y la realidad
- Buscar que los docentes estén preparados para incursionar en la interdisciplinariedad
- Incentivar a que los docentes sepan y realicen investigaciones en la formación (investigación formativa) y como aporte a sus áreas
- Los docentes deben responder a la formación en valores y las competencias genéricas
- La tendencia institucional incursionar en la formación con base humanista requerirá la preparación de los docentes.

Figura 23 Necesidades de formación pedagógica identificados en los docentes de la U.C.B



Fuente: Elaboración propia

12.9. Síntesis del capítulo

Es así como se logró sistematizar todo el trabajo de campo, según el diseño de investigación apoyado en el modelo ANISE y sus fases. Después de presentar cada uno de los resultados de cada fase según los instrumentos aplicados y sus informantes, se procedió a la triangulación de cada fase.

Posteriormente en última parte este capítulo con la triangulación entre fases se realizó de las categorías que permite comparar las coincidencias y conclusiones a las que lleva este trabajo de campo.

Y finalmente se cierra el capítulo con la identificación de las necesidades de formación pedagógica del profesorado. Para remediar las necesidades se ha observado que requiere de un andamio que no está ligado únicamente a la formación docente en el área pedagógica. Sino que se requiere la integración de otros aspectos institucionales y administrativos que son sistémicos para que pueda desarrollarse la formación basada en competencias.

Aspectos como las condiciones institucionales referente a normativa y lineamientos, así como organización dentro de las carreras deben posibilitar aspectos como la transición de los estudiantes del colegio a la universidad. También se incluyen espacios y convenios con ellos para posibilitar la vinculación con el entorno y las prácticas pre-profesionales.

Las tendencias institucionales de interdisciplinariedad, internacionalización y formación humanista se convierten en nuevos desafíos para la planificación institucional pero para que repercutan en la educación deberán ser parte de la formación y capacitación del profesorado.

Capítulo 13

Conclusiones y Discusión

En este capítulo se presentan las aportaciones más importantes de esta investigación, se discuten algunos resultados y se da respuesta a los objetivos formulados al inicio.

Debido a que la organización de este capítulo sigue la línea secuencial del diseño de investigación ligado al modelo ANISE con sus fases: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones, cada fase está vinculada a un objetivo. Por lo que las conclusiones se organizan por fases y objetivos y estos permiten por derivación presentar un abordaje del objetivo general.

Para recordar el objetivo general de esta investigación es Diagnosticar las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario (en el marco del enfoque pedagógico de formación profesional basado en competencias) en la Universidad Católica Boliviana San Pablo.

Y la parte final de este capítulo presenta las limitaciones y recomendaciones de la investigación que permitan la construcción de nuevos trabajos en esta temática.

13.1. Fase Reconocimiento

Objetivo específico:

Establecer el contexto universitario internacional, nacional e institucional en la aplicación del enfoque basado en competencias y en la formación docente

Respecto al contexto en que se encuentra la institución, se identifica en los documentos, que la institución está regulada por el Sistema de Universidad Boliviana, a la que pertenecen las universidades públicas autónomas y algunas pocas otras reconocidas. Esto conlleva algunos beneficios como ser autónoma en algunas decisiones, apertura de carreras y titulación. Pero también debe obedecer a los lineamientos del Sistema a través de su

Comité de Universidades de Bolivia (CEUB), quienes reconocen, inscriben y validan los proyectos formativos de pre grado y posgrado.

Se observa en el enfoque de formación que si bien la Universidad Católica inició primero con este enfoque y ganó mucha experiencia previa, dos años más tarde el Sistema Nacional delinea el nuevo modelo académico en donde identifica al modelo de formación basado en competencias como el principal, para ello instruye la creación de unidades de formación docente, de desarrollo curricular y de gestión de la calidad educativa. En el área de formación docente instruye su capacitación y actualización constante sobre todo a nivel pedagógico.

Según los expertos y directivos, en este aspecto la Universidad Católica también lleva la vanguardia en esta formación, con un diplomado de formación docente en el enfoque y con cursos de actualización que se ofertan cada semestre. La formación no solo se enfoca en la formación de competencias, sino también en la formación de valores, en la enseñanza tecnológica y también en la formación disciplinar. Esto se apoya en el modelo TPACK de formación en distintos conocimientos o competencias (Cabero, Roig y Mengual, 2017).

Por otro lado siendo la institución de confesión católica también se adscribe a los lineamientos de la formación de la iglesia y doctrina, en la que están inmersas todas las instituciones católicas. Entre ellas la filosofía y misión de la educación superior católica, inspirada en una concepción antropológica cristiana, la búsqueda de la realización de las personas inspiradas en Cristo Resucitado: la constante búsqueda de la verdad mediante la investigación y la comunicación de saber (Ex Corde Ecclesiae, 1990).

A nivel nacional o latinoamericano no se encontraron lineamientos que acuerden un modelo de formación profesional, ni un modelo de formación del profesorado universitario. Pero se reconoce la experiencia *Alfa Tuning*, a nivel latinoamericano, que reunió a varias universidades de la región para continuar el debate iniciado en Europa en los años 2004 a 2007. Este debate latinoamericano realizado en los años 2011 y 2013, también buscó y favorecer el intercambio de formación y colaboración de las instituciones de educación superior. En este documento se encuentran competencias por considerarlas la mejor forma

de manejar la armonización, el intercambio y la internacionalización de los perfiles de egreso en la región (Tuning, 2013).

Este proyecto le permitió a la universidad el considerar la migración a este enfoque. El cambio se ha ido desarrollando a partir de reubicarse en un escenario globalizado que como afirma Ku Mota (2013) menciona que los antecedentes del nuevo paradigma se originan en la globalización económica, la emergencia tecnológica y la diversidad cultural.

Esto implica potenciar la interdisciplinariedad del dominio de lenguas extranjeras la movilidad de docentes y estudiantes y los sistemas de acreditación compartidos la educación por competencias emerge como un constructo clave en la sociedad del conocimiento en la educación para hablar de competencias de investigación para hablar de desarrollo de innovación. Todo esto coincide con lo que postula Vrsalovic (2011), cuando menciona que la globalización alcanza de polo a polo incluidas las universidades, con internacionalización y avances tecnológicos que le agregan valor a la formación y las universidades necesitan abrirse a este nuevo paradigma.

Para cerrar la perspectiva internacional, se encuentran varios lineamientos de competencias que debe tener un docente universitario, aunque en ninguno hace referencia a la normativa nacional. A nivel del sistema universitario boliviano, no se encuentra ningún perfil del docente universitario, solamente funciones, tipos de docencia y ámbitos de actuación o dedicación. En la institución investigada si se encuentra un perfil general que menciona más un rol de compromiso con la institución, su papel en la formación profesional, en la interacción con los colegas, agregando la importancia de la parte ética. Menciona muy poco sobre la actuación a nivel pedagógico.

En el reconocimiento los expertos identifican que el enfoque de competencias ha cambiado en los últimos años ya no solamente se enfoca en el mundo del trabajo y la búsqueda de empleabilidad como fue en un inicio sino que ahora busca el desarrollo de competencias integrales, que desarrollen no solo la profesión sino también aspectos personales como ética, convivencia en ambientes de aceptación a las diversidad e inclusión, pensamiento crítico, investigación innovación e manejo tecnológico (Tobón, 2010; Päivikki, 2018).

Los directivos internos destacaron como éxito en el enfoque que las autoridades se hayan involucrado en el proceso desde el inicio, su compromiso es importante, pero sobretodo la planificación de todos los procesos para generar los cambios y las mejoras generando apoyos y la calidad necesaria. Sin embargo, los expertos señalaron que en realidad los que más rápido se implicaron fueron los docentes y que las autoridades tardaron un poco más.

Y justamente esto último es considerado uno de los aciertos y logros considerados en el país, el que los docentes se han implicado, más fácilmente que las autoridades, y esta implicación ha sido positiva, logrando demostrar que no era un cambio político, sino más bien el resultado de una formación más práctica. Al evidenciar que la enseñanza ha sido más práctica en las aulas y fuera de ellas, también se ha ido mostrando a las autoridades del cambio que se logra. Actualmente tanto los docentes como los directivos (autoridades) se encuentran involucradas en este enfoque, tanto en su diseño como en su implementación.

En este reconocimiento como objetivo se encuentran las tendencias en la universidad, entre las tendencias que consideran tanto los expertos como los directivos en la formación que ofrece este enfoque y que implican cambios a nivel institucional, se identifica a la departamentalización en la organización. Esto conlleva aspectos positivos (formación integral, interdisciplinaria, economía de escalas) como negativos (limitar la especificidad, disminuye la particularidad de las asignaturas). Sin duda para ello se requerirán docentes capacitados en formación multi e interdisciplinaria. Esto coincide con el planteamiento de lo que se requiere de un docente en la actualidad una didáctica participativa y activa (Martínez y Echevarría, 2009) trabajo en equipos interdisciplinarios (Tobón, 2010).

Como ya afirmaban Morin (2002) y Zabalza (2002b), la calidad del docente se valora ampliamente considerando el acompañamiento global se realiza del aprendizaje del estudiante; apoyando la formación multidisciplinaria en el escenario de la integración social de los estudiantes. De esta manera el fortalecimiento del docente puede generar aprendizajes significativos en los estudiantes (Morin 2002; Zabalza, 2002b).

Otro hallazgo es la necesidad de fortalecer la tecnología como recurso de enseñanza pero sobretodo en generar competencias disciplinares y específicas relacionadas con el manejo

de paquetes especializados, uso de bibliotecas digitales, alfabetización digital y la programación.

Finalmente los directivos identifican que la actual tendencia institucional y formativa es fortalecer la internacionalización, que si bien se identifica que la universidad tiene más de 200 convenios con otras universidades para intercambios en la formación, estos no han sido utilizados de manera amplia por no estar suficientemente difundidos y por las dificultades económicas de algunos estudiantes para utilizar estas posibilidades. Sin embargo, teniendo en cuenta las características de integración y globalización actual, se menester formar un profesional con estas posibilidades.

Desde la perspectiva de López (2016), la internacionalización, la movilidad estudiantil y las acreditaciones universitarias entre muchos otros elementos más, es la búsqueda de las universidades latinoamericanas en éste último decenio y para ello han considerado buscar nuevos paradigmas que acercan sus realidades autóctonas a estas características.

Respecto al perfil del profesorado, el perfil docente requerido está muy acorde con lo señalan Cabero, Roig y Mengual (2017), en su modelo TPACK de varios conocimientos y competencias como son los: pedagógicos, disciplinares y tecnológicos. En el reconocimiento como fase inicial realizado en esta investigación se identifican que los docentes deben tener competencias personales y sociales, competencias tecnológicas, competencias pedagógicas y competencias profesionales.

Entre las competencias personales se nombran, docentes que sean: interacción con el mundo real y laboral, amplios, flexibles, éticos, de relaciones sociales positivas, poder trabajar en equipo, actitud positiva a la formación permanente (disciplinar, tecnológica y pedagógica), toma de decisiones acertadas.

Entre las competencias pedagógicas: manejo una didáctica para el desarrollo de competencias, que integre teoría y práctica. Así como la reflexión constante, el diálogo. También importante el manejo una evaluación: ligada a evidencias, desempeños y productos auténticos, in situ o recreada bajo las condiciones de la realidad. Y la técnica o instrumento depende mucho del desempeño. Que se piense en aquello que se les pedirá como profesionales. Acercamiento a la realidad.

Igualmente entre estas competencias pedagógicas, la formación en valores, este es un desafío muy grande, se trata de interiorizarse de la realidad y reflexionar sobre esto con pensamiento crítico y con valores muy fuertes. Cambios y tendencias porque es evidente que la educación superior debe dar un giro y aceptar los nuevos desafíos que conlleva este siglo (Perez-Poch, Domingo, Sanz, y López, 2018). Como por ejemplo la formación en competencias genéricas dirigidas a la formación, a la empleabilidad, al cambio y a la persona (Schmal, Rivero, y Vidal, 2020).

Entre las competencias tecnológicas manejo de tecnología para la enseñanza y para el ejercicio profesional. Que en el comprender de Lemaitre (2018), son claves en todos estos desafíos que afronta la educación superior: el avance acelerado de la ciencia y del cambio tecnológico, junto al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, los cuales han alterado dramáticamente el contexto de vinculación e inserción de los países en la dinámica mundial, exigiendo el desarrollo de instrumentos que permitan comprender el cambio y que coadyuven a al bienestar de la sociedad.

Y las competencias profesionales, en las que deben reconocerse, la experticia en su área, deseable la especialización, constante actualización y visión de tendencia para mostrar con ejemplos, con dilemas éticos el ejercicio profesional.

Esto corrobora lo que menciona Perrenoud (2007), que la educación universitaria confronta múltiples desafíos en un contexto caracterizado por la complejidad y que por lo tanto ya no se puede enseñar como lo ha realizado por tantos años, bajo esquemas fijos de conocimientos específicos antes considerados como inamovibles y hoy muy inestables y cambiantes. La formación debe apuntar a formar profesionales altamente competentes, con capacidades reflexivas, críticas, de resolución de problemas y trabajo en comunidad.

Respecto a la formación docente, con el enfoque la universidad ha ido ganando experiencia y se han observado mejoras; mejoras que se seguirán generando porque el principal factor para ello, ha sido la contundente formación docente que se ha ofrecido de forma cada vez más organizada. Identificando a la universidad estudiada como un referente en la educación superior del país, por este enfoque de formación aplicado.

En la formación docente institucional, no se llegó a la meta aún en el 100% de docentes formados pero estamos cerca, mencionan los directivos. Se están realizando evaluaciones a la implementación. Sin embargo, la formación basada en competencias ya es parte de la comprensión de la mayoría de docentes, hay un cambio que se siente mencionaron los directivos y expertos nacionales. Entre los riesgos están en que no todos los docentes participan y entre los que participan no todos actúan con el cambio.

Entre los logros y fortalezas encontradas en los espacios de formación docente, se reconoce el apoyo de la mayoría de los docentes al haberse involucrado en el enfoque de formación en competencias, con resistencias al inicio pero con evidencias de logro en los estudiantes que les han demostrado que se requería un cambio importante, que los estudiantes no son los mismos de antes, que el espacio laboral busca habilidades distintas, y esto las ha hecho buscar más formación.

Por lo tanto son avances que no se borran, cuando se escucha a los docentes ya se incorporan conceptos y características de esta formación en su discurso y se observa esto en la práctica de la enseñanza. Se encuentra que la formación actual está ligada al quehacer actual profesional sino al futuro uso profesional y sus tendencias.

Otra gran fortaleza de la formación docente según los directivos internos es el proceso de seguimiento que se ha realizado con ellos, procesos rigurosos en la implementación. Estos es un acompañamiento con el diseño de sus asignaturas, con la enseñanza y su evaluación y con estrategias de formación docente que han incluido la reflexión sobre los avances y retroalimentación permanente.

También se reconoce en la formación docente el trabajo con ellos en establecer redes como fortaleza en la formación, se menciona como una prioridad al trabajo en equipo entre institución y docentes, y entre docentes que se colaboren para el logro de un aprendizaje cooperativo. Aunque para esto han existido experiencias y estrategias, se considera que no se ha logrado aún de manera plena, aún muchos docentes trabajan de manera independiente y aislada.

Entre las falencias de la formación a docentes emergen a las dificultades de involucrar a todos ellos, así como a los cambios de autoridades existentes. Autoridades nuevas que

desconocen el ámbito académico y educativo con nuevas líneas y políticas de desarrollo educativo que confunden en las directrices de formación docente.

Se considera también como una falencia en la formación docente, el tiempo insuficiente que tiene los docentes para dedicarse a ella y por lo tanto el poco tiempo que dan a los espacios de capacitación. Por otro lado, a esto se suma el escaso incentivo que se da a la formación, según la percepción de los docentes.

Los directivos corroboran este escaso tiempo e incentivo y que esto afecta al cambio o innovación del docente en el aula. Se percibe que no es suficiente el tiempo dedicado a los cursos para realizar un cambio en el enfoque de formación basado en competencias. Se identifica que no consideran que sean suficiente el diplomado para docentes, sino que el docente tiene que haber pasado por situaciones, por problemas, por aciertos por desaciertos, eso nos tiene que contar para ver cuál ha sido su formación en competencias: metacognición y reflexión. Y por ello enfocarse en el proceso evolutivo de la formación docente. Desde esta perspectiva puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza y el cambio del rol docente que requiere de procesos de formación (Asún, Zúñiga y Ayala, 2013).

De esta forma, no se trata de capacitar por capacitar, muchas investigaciones demuestran que cierto tipo de contenidos y modalidades de formación no son efectivas (Carro, 2000), es necesario planificar adecuadamente el itinerario formativo a partir de un diagnóstico de contexto y sobretodo de necesidades formativas de tal manera que las consecuencias sean de impacto, transferibles y de calidad.

Las recomendaciones que hacen los expertos y directivos para la formación docente tienen que ver con tomar en cuenta el contexto, no es lo mismo de un país a otro. Importancia del contexto: necesidades del desarrollo económico y social y concretamente con los requerimientos del mundo productivo, vinculación de la universidad con la sociedad.

Se debe apoyar a que los docentes hagan conciencia sobre el cambio que debe realizar, reconociendo lo que hacía previamente y lo que debe hacer ahora. La ruptura con la formación transmisora y pasiva y en este proceso la formación es importante pero no es suficiente. Se requiere de un seguimiento constante: dos momentos de la formación, la

inicial y la de proceso, haciendo un seguimiento y asesoramiento permanente y sostenido. Por eso otra recomendación que emerge es altamente positiva para la formación docente que se mencionó desde los expertos es la creación de asesores pedagógicos como orientadores de sus los docentes y también de los estudiantes.

Los expertos señalaron que la formación docente en el enfoque de competencias ha tenido dos aspectos importantes: la omisión de la importancia en la movilización de los saberes que tiene que existir para la transferencia de los aprendizajes y la segunda es enfatizar demasiado la formación por competencias y dejar de lado lo importante que en realidad es el desarrollo de competencias, qué es y cómo se aplica.

Este último se analiza como un elemento trascendental en tanto siempre se hace énfasis en el enfoque no es el enfoque de formación basado en competencias y debería ser el enfoque de desarrollo de competencias. En este punto se coincide con la UNESCO (1998) y con Tobón (2010, que identifican que el aprendizaje está centrado en el estudiante, es cooperativo y multidisciplinario, está estructurado como compromiso de vida y debe transmitir herramientas para seguir aprendiendo.

Otra recomendación es escuchar las necesidades no solo de directivos o de los docentes sino también de los estudiantes. Cuáles son desde su percepción las habilidades en el futuro las competencias en el futuro, ellos son capaces de identificarlas.

Con relación a una tendencia institucional que es la departamentalización también se requiere de docentes que atiendan a aulas multidisciplinarias con estudiantes de varias carreras y que puedan formar las competencias específicas atendiendo a proyectos que les permitan desarrollar este cometido. Por eso se requieren docentes flexibles, para que su formación esté vinculada con las características reales del desempeño como futuro y como tendencia, con relación a la empleabilidad y eso implica resolver problemas, criticidad, comunicación e interrelaciones con los demás.

Finalmente en esta fase se identifica que se requiere enfatizar la formación de los docentes en el desarrollo de competencias tecnológicas. El propósito principal es el desarrollo de competencias con los recursos adecuados.

13.2. Fase Diagnóstico

Objetivo específico: Identificar las características y actuaciones pedagógicas para formación profesional en el enfoque basado en competencias que desarrollan los docentes de la U.C.B.

De esta fase se han obtenido varias categorías que permiten identificar las acciones y procedimientos que aplican los docentes para desarrollar la formación basada en competencias y al averiguar todo esto han emergido percepciones y comprensiones de los informantes sobre el mismo enfoque, las expectativas sobre el rol de los docentes en esta formación así como las funciones pedagógicas que se realizan.

Respecto a la comprensión del enfoque, sobre cómo se perciben y el significado que se le da a las competencias y su implementación en los diseños curriculares, se encuentra que la mayoría de los informantes coincidió en que se trata de un enfoque que se acerca al contexto, al espacio profesional, que se piensa en el futuro estudiante como profesional y como persona. Los estudiantes agregaron que se trata de considerar cómo ejercerán en el futuro su trabajo. Se constata que sí existe una comprensión de los alcances del enfoque.

Se destaca también la relación que establecen los informantes de la formación en competencias como la formación en valores o los proyectos de vida incluyendo las actitudes. Los docentes a tiempo horario enfatizan que es el norte de la formación pues de allí se deriva todo lo demás, los directores consideran que se trata de generar innovación y actualización constante, los estudiantes destacan que el docente cambia haciendo la formación más teórico – práctica y los titulados comprenden que se trata de capacitar mucho más al futuro profesional. Por lo que se considera que tienen una percepción del enfoque bastante acertada pues no solamente se concibe a las competencias orientadas al trabajo sino que ya se incluye a la persona, a los valores y una formación integral.

Se llega a la conclusión que existe una percepción adecuada de los alcances del enfoque en competencias. Más aún cuando nos apoyamos en Tejada y Ruiz (2016) quienes enfatizan lo importante no solo de la acción, sino de la reconstrucción, como un valor agregado en el proceso formativo de este enfoque. Mostrando a la competencia más como un proceso que un estado. Añade que es cuando se pone en práctica y acción la competencia es como se

llega a ser competente. Y según la definición de competencia: como estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional) estas deben estar orientadas a la construcción y transformación de la realidad (Fernández-Salineró 2014).

Y otro aspecto que cambia su comprensión y su abordaje que añaden los autores Tejada y Ruiz (2016) y Tobón (2010), cuando mencionan que es el aspecto ético en el que se forma y desenvuelve la competencia, ya que no puede estar separada de la ética con uno mismo a través de un proyecto de vida, con la comunidad en donde se desarrolla. Y esto por la necesidad de desarrollar una base ética en la actuación profesional, que tenga en cuenta su ser personal y el de los demás, sin el descuido del entorno ambiental, siendo éste último el componente ecológico de la competencia con sus saberes: saber ser y saber estar en contexto. Porque no puede separarse de contexto en dónde se generan las acciones y desempeños como condiciones que la evidencian.

Se concluye en este aspecto que los informantes relacionan la formación basada en competencias con una formación activa, dinámica, relacionada al contexto profesional, que desarrolla la posibilidad de resolver problemas, que moviliza saberes, que se trata de una formación integral del profesional y la persona, ya que permite trabajar también el aspecto ético y el proyecto de vida.

Respecto al rol esperado del docente en la formación basada en competencias, los informantes coinciden en tres aspectos: debe estar actualizado y en relación constante con su profesión, debe ser un experto en la formación de competencias y debe tener características personales desarrolladas para también desarrollarlas con sus estudiantes.

En estos aspectos se marcan los elementos de estar actualizado en relación a su disciplina y profesión, estar a la vanguardia de sus problemas y soluciones así como el elemento tecnológico. En relación a la práctica, se enfatiza que sepa enseñar, que no improvise en el aspecto pedagógico y esto involucra didácticas de planificación, organización, formación propiamente dicha y de evaluación, así también el componente tecnológico por lo que se espera su actualización permanente, y con ello se confirma que la docencia universitaria

actualmente es una nueva área profesional. Y finalmente en el aspecto personal, una apertura a seguir aprendiendo, a reflexionar sobre su propia vida y su influencia hacia otros, así como convertirse en un guía, un ejemplo de vida, comunicador y motivador a formar no solo profesionales sino también otras vidas.

Se concuerda con Girona, et al. (2018), cuando considera que es necesario reflexionar sobre el perfil y rol docente porque es quien ejerce un rol de influencia en la motivación, rendimiento y desempeño del estudiante son determinantes para su futuro profesional.

Se concuerda también con Asún, et al., (2013), quienes en un estudio identifican que un aspecto importante en la relación a este rol docente y sus efectos positivos puede ser el grado en el que este nuevo estilo de docencia sea coherente con las expectativas que tienen los estudiantes respecto de la conducta de los profesores, y que si esta coherencia no se logra entonces la implementación del enfoque basado en competencias disminuiría la probabilidad de su éxito.

Esta investigación coincide con el trabajo de comprobar cómo un profesor ideal en el marco del enfoque de las competencias es aquel que se responsabiliza por facilitar los aprendizajes de los estudiantes y posee los conocimientos disciplinarios y las competencias pedagógicas para planificar y ejecutar una serie flexible de actividades didácticas diversas, adaptadas y centradas en sus estudiantes, con los cuales mantiene interacciones motivadoras, abiertas y cercanas, conducentes al desarrollo de capacidades de autoaprendizaje y habilidades específicas y generales en sus educandos (Asún, et al., 2013).

Así estas competencias docentes son un reto para la universidad investigada, competencias no solo pedagógicas-profesionales, socio-motivacionales, informacionales, comunicativas y creativas, tal como reconoce Sergeeva et al. (2019). Sin olvidar las competencias digitales. Y añadiendo las competencias pedagógicas, técnicas y organizativas que identifican Ramos y Arias (2010).

Es este el gran desafío de la institución el tener un perfil docente que pueda brindar a los estudiantes una educación integral, con la posibilidad de tener una práctica social y productiva.

Respecto a la planificación de la formación basada en competencias, se ha encontrado que es lo que mejor hacen los docentes, planificar. Realizan una derivación adecuada del perfil profesional, revisan la competencia asignada, derivan los elementos de competencia y acomodan los saberes, y desde estos parámetros derivan también la didáctica y la evaluación. Para ello se apoyan en los formatos y guías institucionales. Todos los informantes han coincidido que la planificación es adecuada y que permite constituirse en una guía de aprendizaje.

Este aspecto concuerda con lo mencionado por Fernández-Cruz y Gijón (2012), quienes afirman la importancia de la organización y planificación que se descompone en fragmentos, aunque no se comprende la formación como la suma de fragmentos sino como una integralidad. Esto mismo ha sido encontrado en la práctica de planificación de los docentes de la universidad investigada.

También los docentes han mencionado que la planificación la realizan tomando en cuenta a los estudiantes como centro de aprendizaje, sus características e intereses. Como se encuentra en la literatura que el cambio de este enfoque tiene como consecuencia orientar las acciones hacia el aprendizaje de las funciones profesionales, buscando desarrollar contextos de aprendizaje experiencial y aprendizaje situado considerando a los estudiantes y sus características (Tejada y Ruiz, 2016). Se muestra que en esta categoría se ha producido un cambio importante para la organización de la docencia y no existen necesidades formativas.

Respecto a metodologías didácticas de la formación basada en competencias, la enseñanza en sí, se concluye que se utilizan una variedad de métodos y estrategias. Entre los métodos están los casos y los proyectos entre los más utilizados. Son menos utilizados los problemas, los desafíos y los retos. Los docentes mencionan que usan proyectos aunque los estudiantes y titulados no los identifican en su discurso. En cambio sí identifican mucho los casos. Esto puede deberse a que los casos son más mencionados por los docentes y se usan con menor duración. En cambio los proyectos pareciera que para los estudiantes son una sumatoria de varias tareas y no lo han incorporado en su discurso como proyectos.

De todas maneras, se considera que se requiere mayor apoyo a los docentes que forman en competencias en el manejo de los proyectos en sus asignaturas. Aunque también el perfeccionamiento y actualización con el método de casos y con el aprendizaje basado en problemas. Esto coincide con en Jerez (2015), quien señala que el docente debe posibilitar a través de métodos y estrategias como los casos, ejemplos, problemas y principalmente los proyectos a enfrentar al estudiante con la realidad, a través de simulaciones, situaciones análogas o prácticas reales para permitirle conocer, ensayar, movilizar los saberes que ya posee o ensayar respuestas no previstas.

Métodos como el aprendizaje basado en retos o aprendizaje basado en desafíos no han sido mencionados por ninguno de los informantes, esto puede deberse a que son más nuevos y aún se están incorporando los anteriores. Y es relevante continuar con la incorporación de ellos por las grandes bondades que se muestra en el aprendizaje activo y contextualizado que posibilita este método (Rodríguez-Borges, Pérez-Rodríguez, Bracho-Rodríguez, Cuenca-Álava y Henríquez-Coronel, 2021).

Los docentes remarcan que la aplicación de metodologías y estrategias didácticas depende de muchas condiciones como cantidad de estudiantes, del tipo de competencia, asignatura, nivel de desarrollo de carrera. Y los estudiantes también indican que la didáctica cambia, todos lo hacen de manera diferente y depende del docente quien desarrolla la asignatura.

Los directores consideran que un aspecto a desarrollar con los docentes para la mejor implementación del enfoque es la práctica simulada o la práctica real, en espacios reales, así como formarlos en la innovación de la enseñanza. Y los estudiantes lo que valoran y solicitan es mayor práctica real, ligada a lo que les tocará desempeñar en el futuro. Pero critican las clases expositivas que consideran que son aburridas, no les llama la atención y les cuesta seguir al docente. Critican también al trabajo en equipos o el aprendizaje cooperativo ya que consideran que no está adecuadamente gestionado.

Se constata un paso adelante en el sentido de poner el énfasis en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas, por encima de la reproducción de contenidos. Esto hace que la planificación de la formación se relacione con actividades y prácticas contextuales, actividades y situaciones seleccionadas por los docentes de manera coherente y pertinente (basada en los recursos necesarios) porque

considera que de esa manera podrá lograr que los estudiantes la conozcan, recreen y movilicen y entonces participarán y ejercerán un desempeño, partirán de problemas para desarrollar proyectos formativos (Tobón, 2010).

Por lo tanto en la didáctica los docentes no tienen necesidades importantes sino de perfeccionamiento, reforzamiento y acompañamiento de lo que están realizando, porque en general la gestionan adecuadamente.

En cuanto a la evaluación de competencias, en el diagnóstico se ha hallado que una de las debilidades más fuertes de este enfoque, para los docentes es una tarea compleja y su inadecuada aplicación debilita al enfoque y sus propósitos.

Existen necesidades de apoyo en la evaluación de competencias. Aún los docentes la realizan en función a una sumatoria de muchas tareas que están más relacionadas a actividades y acciones de aprendizaje más que de la competencia misma. La evaluación tiene dificultades desde su planificación hasta su aplicación. Este aspecto coincide con autores como Tardif (2006), Tobón (2016) y Tejada y Ruíz (2016), la evaluación es altamente compleja en este enfoque, porque evalúa en base a evidencias e inferencias de funciones profesionales que requieren tomar en cuenta la movilización de saberes y la complejidad de la realidad, aspecto que se encuentra que aún ha sido poco alcanzado.

El cambio de enfoque conlleva un cambio de cultura de evaluación que es la más impactante y la más difícil de aplicar (Tejada y Ruíz, 2016). Los docentes se centran en el enfoque anterior de evaluar tareas, actividades y una sumatoria de diversas pruebas de conocimiento así como la evaluación sumativa que incluye asistencia y participación. Existen actividades que suman puntos y los estudiantes pueden pedir aumento de nota por hacer cualquier otro trabajo que compense cuando alguna evaluación no fue satisfactoria. Por lo que no se centran en la evaluación de las competencias.

Este aspecto está ligado a la cultura evaluativa de la escuela, en la que toda acción se pagaba con puntos sin estar realmente evaluando el aprendizaje sino tareas aisladas y ligadas al contenido. Aspecto que ha seguido en las escuelas del país tanto en primaria como en secundaria y los estudiantes llegan a la universidad con esa cultura, que no está siendo fácil de romper por los docentes, quienes tampoco han cambiado de paradigma totalmente.

Aquellos pocos que sí están evaluando competencias se centran más en las habilidades y los conocimientos aunque aún no están evaluando valores y actitudes, aunque son planificados no son tomados en cuenta en el momento de evaluar por desconocimiento de estrategias e instrumentos por parte de los docentes.

Un aspecto relevante es que se menciona en el discurso de los docentes que sí existe una evaluación formativa y personalizada, existe mucha retroalimentación de los docentes a los estudiantes con el propósito de mejorar el mismo. También en esta lógica de retroalimentación y mejora del aprendizaje existen momentos de recuperación, esto es evaluar nuevamente después de un tiempo y con base a una devolución previa, con el fin de dar oportunidad a que se consolide el aprendizaje.

Y estas afirmaciones concuerdan con las que hacen Fernández-Cruz y Gijón (2012), sobre el enfoque basado en competencias no centra a las competencias en la mente del estudiante sino en la participación en determinadas actividades, cómo reflexiona, cómo analiza y cómo resuelve problemas en actividades y situaciones relacionadas a su disciplina y al accionar de la misma en contextos específicos y diversos.

Son pocos los docentes que evalúan competencias, como dice Tejada y Ruiz (2016), la competencia en su doble dimensión: social y personal. En el primer caso, la dimensión social, dentro de los escenarios profesionales, aludimos a las «incumbencias» en clave de funciones que se desarrollan y le son propias a un profesional específico; en el segundo caso, la dimensión personal de la competencia, nos remite al conjunto de saberes (recursos personales) para actuar competentemente. Esto no ha sido logrado por los docentes de la universidad.

Tampoco se encuentra que se están centrando en situaciones auténticas o reales, son pocos los que evalúan específicamente aquello que se menciona en la competencia. Por eso se acuerda con Del Pozo (2013) y Ashford-Rowe, Herrington y Brown (2014) quienes remarcan que la evaluación de competencias es un proceso complejo debe orientarse hacia la acción del participante/profesional, tomando como referente situaciones reales y/o simuladas de trabajo que sirvan para diseñar tareas auténticas de evaluación.

Respecto al manejo de las tecnologías en la formación basada en competencias, los docentes las utilizan para facilitar la enseñanza pero la usan muy poco para el desarrollo de competencias profesionales.

Tanto docentes y estudiantes se centran en las tecnologías para la enseñanza como aquellas que dinamizan la formación, permiten evaluación, uso de plataformas, nubes y aplicaciones. Incluso redes que utilizan los profesores para poder comunicarse con los estudiantes. Pero no se constata su uso para el desarrollo de las competencias profesionales. En cambio los titulados sí, son en lo primero que se centran para considerar que se requiere una mejor formación es en las tecnologías que se usan en el área laboral y profesional, encontrando entonces una carencia formativa en estos aspectos que se dan cuenta en su inserción laboral, motivo por el que los estudiantes no se han dado mucha cuenta de ello.

Por lo tanto, poco a poco se está logrando lo que menciona el Reporte *New Horizons* (2019), que los docentes y la formación de ellos en las universidades deben ya tener estrategias robustas para integrar enfoques de aprendizaje *on line, mobil y blended*, para su sobrevivencia. Los ecosistemas de aprendizaje deben ser suficientemente ágiles para soportar las prácticas del futuro, tales como LMS, apps en diferentes alternativas, pues esto hace que los profesores deberán formar para habilidades que aún no se conocen y para profesiones que aún no existen (Sergeeva, 2019).

Por otro lado no se está dando respuesta a la afirmación de Girona, Guardia y Mas (2018), cuando enfatiza que en la formación de competencias y la apertura de la segunda brecha digital, referido a lo que espera el mercado laboral y cada profesión de los nuevos profesionales con relación al manejo de procesos tecnológicos de manera avanzada, está generando esta insuficiencia una segunda brecha digital que ya existe en el mundo laboral y social.

Este es un desafío y necesidad que se debe encarar en la formación docente, continuar el potenciamiento del uso de TIC's en la enseñanza pero generar espacios de actualización y perspectiva de tendencia para una adecuada adaptación y actualización profesional (Chaves, 2017).

Según la percepción de los estudiantes, los docentes no están desarrollando estas competencias digitales. Esto ha sido identificado más en los docentes a tiempo completo que en los docentes a tiempo horario pero en estos últimos tampoco existe mucha diferencia. En el caso de los docentes a tiempo completo puede deberse a que están años sin la actualización profesional, y en el caso de los docentes a tiempo horario que no tienen los recursos tecnológicos necesarios o que están enseñando con contenidos desactualizados.

Respecto a la vinculación con el espacio laboral, existe un reconocimiento pleno, de toda la comunidad educativa, que la vinculación con el contexto y con el espacio laboral es un aspecto central en la formación de las competencias. Asimismo se considera que los alcances de las carreras y la universidad en este aspecto no han logrado ser suficientes.

No se cumple la propuesta de Quiroga y Rioja (2017), sobre que la interacción social de la universidad hacia el contexto en donde se desarrolla tiene implicaciones en el currículo de las carreras y en la formación docente y en la investigación. Es la actividad que permite el acercamiento de la universidad a la sociedad, entendiéndose ésta como comunidades, empresas, organismos públicos y privados, buscando mejorar la calidad de vida de la población en general. Es esta vinculación que aún es insuficiente, no hay una relación dialéctica que permita aprendizajes y retroalimentación entre ambos contextos.

Otra dificultad tiene que ver con las prácticas y vinculación con el contexto, para el enfoque, la trayectoria de la institución en él y la experiencia acumulada, este aspecto aún es insuficiente, y se requiere trabajar esto desde las carreras y las vinculaciones con convenios a diferentes instituciones. Sin que esto signifique que se trata de una formación exclusivamente práctica. Es importante la combinación y el equilibrio entre una formación sólida en conocimientos declarativos, con la experiencia y la práctica poniendo entonces un énfasis en procesos de conocimiento estratégico (Flores, Del Arco y Silva. 2018).

Se identificó desde la percepción de los informantes que la vinculación con el espacio laboral se desarrolla en dos dimensiones: aquella simulada, hipotética, que realiza un entrenamiento, trayendo la realidad a la misma formación o aquella vinculación real yendo la formación al ámbito laboral. Si se analizan estas dos la que más se da es la primera, y se la realiza a través de las diferentes metodologías y estrategias didácticas que aplican los

docentes. Sin embargo la segunda dimensión, es poco trabajada, se espera que se llegue a la asignatura denominada Práctica Pre-profesional para realizarla, y es en esta asignatura que los titulados reconocen el valor, importancia y trascendencia de la formación recibida.

En el caso de traer la realidad al aula y propiciar una vinculación simulada se encuentran metodologías como las simulaciones con pequeños clientes, aprendizaje y servicio, investigaciones y los invitados expertos. Además diferentes acciones que hacen las carreras como dispositivos de apoyo como la rueda de empresas, las estancias, el trabajo dirigido que es una modalidad de graduación.

Y en ir a la realidad se encuentran metodologías como los proyectos, la interacción con empresas e instituciones de algunas asignaturas y las prácticas pre-profesionales que se ubican en el octavo semestre de las carreras. En estas existe un docente que inserta y guía la práctica y un tutor de la institución o empresa donde se van a realizar las prácticas, éstas muy conectadas con las competencias del perfil profesional.

Esto se corrobora con la afirmación de Fernández-Cruz y Gijón (2012) y Tejada y Ruíz (2016), quienes enfatizan que se tienen que generar cambios organizativos en la institución para abrir espacios del conocimiento académico al entorno social y productivo, que son los espacios de transferencia de los aprendizajes, del ejercicio y el desempeño, así como ampliar las redes de espacios formativos externos con el fin de propiciar práctica ampliando las posibilidades de movilizar los recursos y desarrollar competencias. Es aquí donde se encuentra otra importante necesidad a desarrollar como institución en cuanto a organización y también en la formación docente.

Por otro lado, los estudiantes y titulados han insistido en cambiar las modalidades de graduación (tesis y exámenes de grado) a situaciones más prácticas y relacionadas con el desempeño profesional (proyectos y trabajos dirigidos). Pareciera que los directivos orientan más a los estudiantes a realizar una tesis como modalidad de titulación.

Respecto a la temática de formación docente, se encuentra que la institución ha ofrecido varios espacios y momentos para la formación docente en relación al enfoque y sus características, didáctica y evaluación de competencias, tecnologías para el desarrollo de competencias, formación de valores, habilidades transversales y un conjunto de materiales

como guías, tutoriales, videos, entre otros, para fomentar esta evaluación. Todo ello es declarado como satisfactorio y considerado como de gran apoyo y utilidad por directores, docentes y estudiantes.

Este hallazgo se apoya en la necesidad de continuar trabajando en el profesorado como docente, en su rol de formación que despliega habilidades pedagógicas. Esto se justifica no solo como una exigencia de los estudiantes, sino un mandato de la sociedad en general, y no se puede ignorar el hecho de que estos estudiantes serán quienes dirijan el mundo del mañana (Jiménez-Hernández, Sancho-Requena, y Sánchez-Fuentes, 2021).

El problema de la formación docente es que no todos asisten, si bien mencionan que se ha cubierto una gran cantidad, existen algunos que no participan. Generalmente entre este grupo de docentes que no asisten son los que tienen una mayor antigüedad o edad. Podría considerarse que no lo hacen porque no le asignan un valor agregado a la experiencia ya desarrollada. Sin embargo, existe otro grupo de docentes antiguos y mayores que ha empezado a asistir y requerir esta formación, como ellos mismos manifiestan, se han dado cuenta que la formación ha cambiado porque los estudiantes han cambiado y las prácticas anteriores ya no son útiles en estas circunstancias.

Desde la percepción de los docentes a tiempo completo, se debe capacitar más a los docentes a tiempo horario, que son los que tienen mayores debilidades, sobre todo los docentes nuevos, que no tienen un seguimiento y acompañamiento suficiente. Y son ellos los que ponen en riesgo la continuidad del trabajo y avance en competencias ya recorrido.

También desde los docentes se critica a la formación docente que ha existido en la universidad para ellos, por la condición de obligatoriedad que ha conllevado su aplicación, y esto unido al poco incentivo que existe al docente que asiste, aprende y transfiere esto con sus estudiantes. Según en su estudio concluyen que existe la necesidad de buscar sistemas de optimización de la formación docente en las universidades a través de incentivos para motivar la calidad docente (Jiménez, et al., 2021).

Los docentes piden más espacios de diálogo y reflexión sobre diferentes temática relacionadas al enfoque, no sólo recibir contenido con un facilitador, sino el poder dialogar entre ellos. Este también puede ser un motivo por el cual no todos los docentes participan

en la formación. Revisando los documentos son aproximadamente un 10% de docentes que no asiste. Los docentes a tiempo completo perciben que esta formación ha sido ejecutada de manera obligatoria, sin que existan espacios de consulta o construcción participativa. Y esto se debe a que ellos han sido los más presionados en horas de formación para ello debido a que son los que gestionan más asignaturas. Así, consideran una debilidad institucional la carencia de incentivos a esta formación.

Un gran riesgo de la formación docente, tiene que ver con los recursos que brinda la institución, según la percepción de algunos docentes, pues no todo se puede transferir por carencias en recursos, andamios y materiales para aplicar los aprendido, como salas especiales, laboratorios, conexiones con empresas u organizaciones, convenios.

Un elemento a considerar en este análisis se considera a Girona, Guardia y Mas (2018), quienes encuentran que se requiere de modalidades, mecanismos y espacios de formación para su desempeño efectivo, más aún cuando su formación inicial no ha sido ni pedagógica ni digital, y la experiencia que tienen es más disciplinar. En este sentido resulta esencial la formación de los docentes por ser los principales actores de este cambio, innovación y actualización (Peralvo, Arias y Merino, 2018). En tanto mejorar la calidad académica de los docentes influye en la formación de los estudiantes (Farah, 2013).

De todo esto se desprende la importancia de poder brindar al docente un espacio de formación en el que se le den los lineamientos y herramientas para la formación profesional para la que ha sido convocado y por lo expuesto no se constituye en una tarea menor, ellos deben recrear este contexto pero no de un modo simple y concreto sino ampliando los contextos de actuación profesional, personal y cultural (Rubilar, 2017). Y como dice Ion y Cano (2012), desde la implantación de las competencias en la formación universitaria se muestra la urgencia y necesidad de la formación docente.

Respecto a las fortalezas de la formación basada en competencias percibidas por los estudiantes son cambios positivos en la transición escuela y universidad, cambios en la formación que poco a poco han recibido de las carreras, identifican que la formación tiene potencialidad. Percibidas por los titulados también, quienes consideran que el nuevo enfoque ha sido permitido facilitar su empleabilidad y actual desempeño profesional.

Y el que los estudiantes hayan percibido los cambios se observa como positivo a la luz de los estudios de Asún, et. al., (2013), quienes consideran un aspecto importante en la relación a este rol docente y sus efectos positivos puede ser el grado en el que este nuevo estilo de docencia sea coherente con las expectativas que tienen los estudiantes respecto de la conducta de los profesores, y que si esta coherencia no se logra entonces la implementación del enfoque basado en competencias disminuiría la probabilidad de su éxito.

Otras fortalezas de esta formación identificadas por los estudiantes es que los docentes desarrollan una formación más dinámica, atractiva, centrados en la competencia final de cada asignatura. Así la formación está más actualizada comentan los directores, la enseñanza se ha convertido en un reto y en un constante aprendizaje, se ha ganado experiencia potente, actualización en la formación disciplinar y personal y sobretodo el haberse centrado en los estudiantes y su aprendizaje Los docentes identifican la diferencia notoria con la formación anterior en la que percibían hacer siempre lo mismo y la formación actual permite la variación, la flexibilización y la adaptación a diferentes condiciones y necesidades.

Todo esto se apoya y corrobora a Rubilar (2017) que dice que para el aprendizaje, el enfoque de las competencias desde considerar los desafíos más grandes de la educación en este siglo como el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación en competencias, genera un cambio también en la concepción de lo que se entiende por aprendizaje y esto se puede encontrar como fortaleza en la formación docente de esta universidad.

Una de las preocupaciones es que no todos los docentes están formando en el enfoque, existen los que no participan en la formación docente, existen otros que sí participan pero en sus aulas no aplican los aprendizajes sobre el enfoque. Están los docentes nuevos que aún les cuesta comprender la formación en competencias. Y aunque son minoría genera comparaciones entre los docentes y estudiantes que debilitan el proceso y el enfoque de competencias.

No son resultados desalentadores debido a que como indican Fernández-Cruz y Gijón, (2012), el desafío complejo es la consideración de cómo se logra plasmar todo este enfoque ya que se requieren de nuevas estrategias, prácticas y acciones, pero para ello los docentes

requieren muchos apoyos y guías. Más aún cuando se considera la evaluación de la apropiación y logro de estos contenidos, se evidencia que aún no se tienen los recursos suficientes y eficaces y son los que nos plantea como desafío desarrollar.

Respecto a las debilidades identificadas en el enfoque aplicado en la institución así como en las acciones que realizan los docentes, se encuentra que existe una importante que mencionan los mismos docentes y estudiantes y tiene es el nivel con el que llegan los estudiantes de la secundaria, con habilidades requeridas no consolidadas como la lectura, escritura, expresión y comprensión. Los docentes mencionan que esto los hace retroceder, simplificar y que no logran consolidar la competencia. Los estudiantes mencionan que requieren apoyo, nivelación, que hay aspectos que no comprenden y necesitan mayor explicación. De allí que se solicitan cursos de nivelación, pre-universitarios y tutorías, los estudiantes incluyen a ayudantes.

Se desprenden dos conclusiones, la primera es que los estudiantes de la secundaria llegan a la universidad insuficientemente preparados en diferentes habilidades básicas y la segunda, muy relacionada a la primera es que el cambio de enfoque es brusco y no todos pueden adaptarse. Se requiere en estos enfoques que los estudiantes tengan un nivel adecuado de habilidades básicas y también habilidades de adaptación al nuevo enfoque formativo.

Y esto corrobora de alguna manera el estudio de Fernández, Mijares, Álvarez y León (2015), que investigaron a jóvenes de nuevo ingreso a la universidad y encontraron que no tenían las habilidades académicas necesarias para alcanzar la culminación de sus estudio tales como organización, empleo de técnicas de estudio, motivación, lo cual no les permite abordar con éxito los retos de la vida universitaria. Y por otro lado está también el estudio de Álvarez, López, Santiviago, Ansuberro, Rubio, y Da Re (2016), que menciona que según su investigación muchos estudiantes llegan a la educación superior sin una claridad respecto a la carrera elegida, además de ingresar con insuficientes o malos resultados académicos previos y sin proyecto de vida, todo esto motivo de situaciones de fracaso y abandono de los estudios.

Se identifica que la transición de la secundaria a la universidad, como una conclusión que no fue parte o propósito de la investigación pero que aporta a la construcción de las

necesidades no solo en la formación docente sino también en la implementación del enfoque de formación basado en competencias.

Esta conclusión tiene que ver con la transición de la secundaria a la universidad, pues existe preocupación tanto en docentes y estudiantes. En el caso de los docentes la perciben como un obstáculo en el avance de este enfoque debido a los déficits encontrados en el desarrollo de habilidades básicas y académicas con las que llegan los estudiantes a su formación superior y que esto genera importantes retrocesos y detiene los avances que se puedan realizar. Desde la perspectiva de los estudiantes, reconocen que los docentes no atienden completamente a un sector que es el que no puede seguir la formación, que no comprende y atribuyen esto a las deficiencias de su propia formación escolar por lo que consideran que deberían tener más apoyo y nivelación.

Como dice Tobón (2005), el estudiante llega con un conjunto de competencias básicas que pueden asegurar su éxito académico. Así mismo a medida que el estudiante avance en su plan formativo irá adquiriendo competencias específicas y genéricas. El diagnóstico que realicen los docentes de estas competencias de entrada a los primeros cursos o los avanzados es vital para identificar el nivel de las competencias y poder trabajar en la nivelación de las mismas, este es un aspecto central en la formación basada en competencias. En la institución investigada este es un aspecto que realizan los docentes y los problemas son en los primeros cursos donde se encuentran estas deficiencias y en los últimos cursos donde los docentes afirman que no son totalmente superadas.

A esto se añade las diversas prácticas y culturas formativas de los colegios, entre ellas por ejemplo está la evaluación que tiene una implementación y lógica distinta que la seguida en la formación de competencias y que si bien ha costado bastante a los docentes comprenderla, más les cuesta a los estudiantes que provienen de una manera de evaluar ligada a las tareas y el comportamiento, no a los propósitos formativos.

De esta manera ambas poblaciones consideran que estos aspectos son centrales de atender para el éxito del enfoque de formación en competencias y de la formación docente. Se identifican necesidades de desarrollar para esta transición: estrategias de selección, nivelación y apoyos pre-universitarios.

Estos aspectos concuerdan con la posición de Farah (2013), quien indica que se debe vincular a la educación secundaria con la universitaria. Integrar los roles de cada espacio debido a que actualmente se evidencia en las aulas que existe un porcentaje importante de estudiantes que llegan a la universidad, muestran falencias en la educación secundaria.

Otra debilidad para directores es la carencia de recursos y equipamiento para formar de acuerdo a las prácticas que se requieren. Y que en enfoque debe enfatizar que los docentes formen en emprendimiento y sean más innovadores. Por ello la conclusión es que los modelos de formación basados en competencias, requieren de una gran inversión en todo tipo de recursos e infraestructura; no considerarlos o disponerlos en el momento de la formación, ponen en entredicho su eficacia. Es decir, si no se dispone de los recursos necesarios, el modelo competencial puede fracasar en su aplicación. Lo que nos lleva a analizar sobre la importancia de los elementos organizacionales.

Al respecto se coincide con Fernández-Cruz y Gijón (2012) y con Tejada y Ruíz (2016) que indican que es por todo esto que para una institución educativa el asumir el enfoque basado en competencias para la formación, involucra dos grandes cambios que se deben hacer: el primero, cambios académicos o curriculares, porque cambian los currículos, los perfiles, las asignaturas y las actividades que se proponen porque deben responder a prácticas significativas. Y segundo, cambios organizativos, que hacen que la institución se abra del conocimiento académico al entorno social, disciplinar y productivo que son los espacios de transferencia de los aprendizajes, del ejercicio y el desempeño, así como ampliar las redes de espacios formativos externos con el fin de propiciar práctica ampliando las posibilidades de movilizar los recursos y desarrollar competencias.

13.3. Fase Toma de decisiones

Objetivo específico: Identificar y tomar decisiones sobre las necesidades de formación pedagógica para el profesorado que le permitan responder a la formación profesional basada en competencias.

Uno de los primeros hallazgos tiene que ver con que no solo se requiere una formación docente, sino un andamio previo que es institucional y los cambios que se requieren en este espacio para permitir que la formación tenga sentido y sea significativa en su aplicación.

Desde un punto de vista institucional se requiere que la Universidad pueda desarrollar un perfil docente que permita condicionar el docente esperado según la filosofía y los principios de la institución y lo que se busca con el enfoque. Es algo que no se tiene y que pueda dar paso al siguiente requerimiento institucional, la calidad docente. Señalar de manera más clara lo que se espera del docente y lo que se busca con la formación docente, tomando en cuenta los incentivos de la formación, con el fin de que todos participen en los espacios de actualización. Para Alfaro, Gamboa, Jiménez, Pérez, Ramírez y Vargas (2008), el perfil docente es una variable fundamental que interviene en la interrelación estudiantes-docentes e incide en la dinámica del proceso educativo y afrontar situaciones del entorno. Para este perfil también debe estar enfocada en competencias (Espinoza, Fernández y Pachar (2019).

Se concluye también que la universidad necesita brindar un mejor soporte a la formación basado en competencias, a través de la generación de mayores convenios con organizaciones y empresas que permitan realizar prácticas pre-profesionales a los estudiantes. Esto facilitaría la acción de los directores en la gestión curricular y los docentes podrían buscar los mejores espacios para desarrollar las competencias. Esto se apoya en la propuesta de Tejada (2020), quien identifica que para la formación de competencias un paso muy importante es la relación de la universidad con el escenario profesional esto enfatizando la relevancia de ampliar el espacio formativo fuera de la universidad y desarrollar competencias profesionales en condiciones reales.

A nivel institucional se requiere debe establecer mayor conexión de los colegios de enseñanza secundaria con la universidad para facilitar la transición entre ambos y que de esta manera se pueda incidir en los currículos escolares para mejorar los saberes previos para llegar a la universidad. Con relación a este tema también se requiere de la universidad que cree sistemas de nivelación de los estudiantes a través de pruebas diagnósticas que orienten a los estudiantes, trabajar con cursos pre-universitarios y cursos de nivelación. Como ya había concluido Miranda (2005), en su estudio donde muestra que los estudiantes

que ingresan a la universidad muestran falencias en los conocimientos y habilidades básicas, por deficiencias en la formación escolar ya que la educación superior no tienen conexión con la escuela, y por lo tanto es necesario estrechar vínculos para acortar estas brechas.

Otra toma de decisiones que emerge como conclusión es la necesidad de que la universidad posibilite sinergias hacia la internacionalización, con instituciones educativas como centros de educación superior para un aprendizaje integrado, diverso y con apertura a un mundo globalizado. Ya en el libro *Internacionalización y Educación Superior* de Navarrete y Navarro (2014), se remarca lo encontrado, la internacionalización como espacios de fortalecimiento de conocimientos, teorías para solucionar problemas y una formación integral.

A nivel de los diseños curriculares en el enfoque basado en competencias también se tomaron decisiones por las necesidades identificadas. La primera conclusión se relaciona con la gestión curricular que hacen los directivos de cada carrera que más que centrarse en la formación misma, se centra en el desarrollo de competencias de parte de los estudiantes. La segunda conclusión se refiere a que las carreras trabajen mucho más en los procesos de inducción tanto a docentes como a estudiantes así como un acompañamiento más cercano en todo el proceso, no solo al inicio y se haga especial hincapié en los docentes nuevos. La tercera conclusión es que la gestión curricular debería ocuparse con mayor énfasis y dedicación de las prácticas pre-profesionales no solo en una asignatura sino en el proceso formativo. Y la cuarta es que se consideren mecanismos integrales de nivelación para los estudiantes que no llegan con habilidades básicas y aprendizajes previos como las ayudantías y las tutorías.

Respecto a la gestión curricular se hace necesaria y se apoya en que se constituye en un sistema de control y seguimiento importante en el apoyo a la calidad educativa, en la satisfacción de los estudiantes pues permite realizar los ajustes oportunos y pertinentes, tomar decisiones y orientar el enfoque de formación y la adaptación progresiva a las competencias, en un trabajo conjunto con los docentes, quienes se encuentran plenamente involucrados (Concepción y Rodríguez, 2016).

De las necesidades pedagógicas de formación docente las conclusiones que emergen en el taller de toma de decisiones, son:

1. La inducción docente no solo debe ser una etapa sino un proceso formativo de comprensión, retroalimentación ya aclaración de dudas en las que se trabajen aspectos como la planificación, didáctica, y evaluación. Al respecto esta conclusión tiene relación con el estudio de Donaire (2021) y Donaire (2020) quienes reafirman que la deserción es un proceso efectivo y en desarrollo creciente debido a sus alcances como mejorar inserción, desarrollo de competencias en el aula, disminución de la deserción y reducción de las dificultades experimentadas por docentes principiantes potenciando la docencia temprana.
2. Existe la necesidad que tienen los docentes de formarse en la evaluación de competencias lo que incluye el cómo comprenderlas, planificarlas y gestionarlas, para garantizar una adecuada aplicación que genere un cambio de cultura en los docentes y también con los estudiantes. Y por supuesto esto no es una tarea fácil como bien identifican Tejada y Ruiz (2016), el comprender y aplicar la evaluación presenta retos que van desde el concepto y sus alcances: integralidad acción, experiencia y contexto. Otro reto considerarla y aplicarla desde una perspectiva reconstructivista, integrando el escenario socio-profesional. El tercer reto que tiene que ver con su dimensión estratégica y el último con su consideración operativa esto es su validez y fiabilidad.

Y desde Muñoz y Araya (2017), la evaluación de competencias debe ser llevada a cabo debido a su gran influencia en los aprendizajes y prácticas pedagógicas, como una forma de generar vínculos entre los aprendizajes y los contextos en los cuales se pueden transferir para mejorar la toma de decisiones, por lo tanto, agregan esto refuerza la necesidad que los docentes la conozcan, la apliquen y consideren también prácticas de innovación.

3. Es necesario trabajar en la formación docente las competencias tecnológicas que se utilizan en la profesión y en el contexto laboral en el que cada docente enseña. Esta formación con énfasis a los docentes a tiempo completo. Es necesario trabajar la articulación entre la docencia, la investigación, la vinculación y la extensión para lograr

la formación integral aspecto que es parte de la demanda laboral (Rodríguez y Cano, 2017). Y como también refuerza Carvajal (2017), dice la cuarta revolución industrial caracterizada por la automatización, la robótica y las tecnologías de información y telecomunicación, generan nuevas formas, medios y métodos de producción y en general del mundo laboral, aspecto que interpela a la educación superior para actualizar sus perfiles profesionales y por lo tanto su formación con nuevas competencias y demostraciones que deberán tenerse en cuenta.

4. La formación docente debe estar relacionada a la formación de las competencias genéricas, la formación de saberes ligados a las actitudes y valores. En cuanto a las competencias genéricas, implica aquellas ya diseñadas por la institución en su modelo académico, y que no se han derivado claramente en la formación como mencionaron directivos y docentes. Por lo que se requiere que se pueda formar a los docentes en cómo hacerlas transversales, desde competencias en lenguaje, en lengua extranjera, en tecnológicas básicas, análisis y pensamiento crítico, liderazgo entre otras.

Cuando se busca sustento sobre las competencias genéricas se encuentran aspectos claves que están relacionados con ellas: a) están relacionadas con una formación integral; b) se desarrollan de forma transversal; c) se refieren a un orden superior mental al desarrollar el pensamiento crítico y analítico; d) son multidimensionales, toman en cuenta dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales; e) exigen una mirada crítica y consensuada de académicos, titulados y sector productivo que decida con la institución las competencias genéricas requeridas (Juliá, 2011; Palmer, Montaña y Palou, 2009; Rychen y Salganik, 2003). Por lo que este sustento se relaciona muy bien con lo que se encontró en esta investigación, se requiere de una comprensión y andamiaje institucional fuerte para su aplicación. Y por otro lado, también corrobora la idea que su incorporación requiere que los docentes se actualicen en metodologías de enseñanza y evaluación, incorporen actividades prácticas donde observen el despliegue de las competencias esperadas en la asignatura, cuenten con mayor tiempo de preparación de clases, construyan evaluaciones auténticas y entreguen retroalimentación permanente a los estudiantes (Villarroel y Bruna, 2014).

5. Está ligada a las nuevas tendencias institucionales que mencionan a la formación humanista es un aspecto que según los participantes de la toma de decisiones debe ser parte de la formación docente, porque se irá insertando en los diseños curriculares con el fin de lograr competencias que permitan comprender mejor el mundo, de valores éticos y estéticos para insertarse en una sociedad que cultive la sensibilidad hacia estas áreas. Habrá que analizar cómo se combina con el enfoque de competencias, es la formación humanista. Se requiere incluir esto en los diseños curriculares y en la formación docente.

Teniendo en cuenta lo que menciona Sánchez y Pérez (2014) respecto a la educación humanista, a la formación integral de la personalidad, del ser y su plena realización como ser humano, y el cultivo de la sensibilidad para desarrollar sus verdaderas potencialidades creadoras, para que el estudiante aprenda a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas. “No son solo conocimientos relacionados con la historia de la humanidad, el proceso de la cultura universal y nacional, los conceptos y categorías que permitan la apreciación de las manifestaciones artístico-literarias, la actualización en el área socio-político y económica, sino también en el enjuiciamiento, la valoración crítica, en asumir el legado cultural” (Sánchez y Pérez, 2017, p. 267). Y esto tiene mucha relación con la formación en competencias, pero queda el desafío del análisis y reflexión sobre esto.

6. Una necesidad expresada por todos los miembros de la comunidad educativa y se trata de la interdisciplinariedad en la formación profesional. Y esta es una tarea pendiente que los docentes no la están trabajando, tampoco la institución lo ha facilitado o promovido. Los estudiantes y titulados solicitan tener mayor interacción entre carreras, sin embargo piden no tener estudiantes de diferentes carreras en las mismas asignaturas. Esta aparente contradicción resulta de una frustración porque los docentes no han sido capaces de responder a la diversidad disciplinar en sus clases. Por ello los docentes tienen que tener la posibilidad de generar esta interrelación entre disciplinas y esto se considera será logrado a través de las estrategias didácticas y explicación que haga el docente.
7. La formación docente debe estar vinculada a la investigación. Se considera que son pocos los docentes que gestionan la investigación de manera adecuada ya que pocos

manejan competencias de investigación, y el otro aspecto está más relacionado con la investigación formativa. Esta última se hace pero no se planifica ni se sistematiza, pareciera que no existe consciencia ni en docentes ni en estudiantes que en las prácticas y didácticas que se hacen en investigación formativa. Este es un aspecto que requiere actualización y formación.

La investigación que se busca está apoyada por las aportaciones de (Colás y Hernández de la Rosa, 2021), quienes identifican la importancia de las competencias de investigación, pues son estas la base para una formación en un mundo basado en la gestión del conocimiento. Esta perspectiva implica no solamente formar conocimiento científico sino conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas. Se enfatiza entonces un currículo y docentes que sepan enfocar la investigación desde dos perspectiva: como parte de la carrera y como herramienta didáctica que es más formativa. Esto coincide plenamente con lo encontrado (Colás, 2021; Engelmann, Nehaus y Fischer, 2016).

8. La necesidad de guiar, tutorar la formación en las prácticas pre-profesionales para fortalecer la vinculación con el contexto socio-laboral y profesional. Esta necesidad debe ser cubierta en dos niveles. El primero se vincula con la asignatura propiamente dicha de prácticas pre-profesionales y se requiere generar lineamientos y claridad de lo que debe hacer en ella el docente. Y el segundo a la formación a los docentes de las diferentes asignaturas que pueden posibilitar la práctica y que se considera que a través de estrategias y buenas prácticas los docentes pueden identificar cómo lograrlo.

Este aspecto fue analizado también en las conclusiones del diagnóstico al revisarse que no se cumple con este requerimiento importante en este enfoque, la vinculación con el contexto (Fernández-Cruz y Gijón, 2012; Tejada y Ruiz, 2016; Quiroga y Rioja, 2017).

9. Un aspecto nuevo que se menciona son las tutorías, formar al docente como un tutor que pueda guiar y orientar a los estudiantes a lo largo de su formación según sus diferentes necesidades tanto académicas como personales. Esto generaría mayor

cercanía en el proceso formativo, una guía constante que es la que solicitaron los estudiantes y titulados.

En su artículo Álvarez y Álvarez (2015), mencionan que son muchos los estudios que han mostrado la importancia de la tutoría en la universidad: como mejora del proceso educativo, una respuesta personalizada a las necesidades de formación y como un recurso de formación integral. Y que esta tutoría puede tener tres espacios e involucrados: desde el alumnado, como una actividad para tener información y orientación; desde los docentes facilita información del plan de estudios; desde la institución detecta necesidades en el plan de estudios, déficits en el desarrollo personal, posibles deserciones. Y es justamente esto lo que se ha identificado como necesidad en la universidad.

Un hallazgo interesante y sorprendente es la percepción que tienen los docentes de sus pares con diferente tipo de vinculación. Los docentes a tiempo completo, consideran que los que menos aplican la formación basada en competencias son los docentes a tiempo horario, porque no están en la institución de manera continua y permanente comprendiendo el enfoque como lo hacen ellos. Y por el contrario los docentes a tiempo horario consideran que los que menos pueden hacer referencia a las competencias profesionales son los docentes a tiempo completo porque ellos según su percepción están fuera del campo profesional, no ejercen ya la profesión como tal.

Sobre la diferencia entre docentes a tiempo completo y docentes a tiempo horario, existen muchos aspectos a seguir investigando, sin embargo se encuentra en las investigaciones publicadas sobre ello aspectos que no coinciden con lo identificado en este trabajo; desde esa perspectiva, Umbach (2007), menciona que los docentes a tiempo horario pasan menos tiempo preparando sus clases y son menos abiertos a realizar clases activas o colaborativas. Esto no se encontró entre los resultados de este estudio donde los docentes a tiempo horario son los que más tiempo pareciera que dedican a la planificación y siguen una serie de acciones y actividades para hacerlo.

Por otro lado en la investigación de Eagan & Jaeger (2008), se muestran que los estudiantes consideran que los docentes a tiempo horario no brindan buena atención y

retroalimentación, quizás por no tener oficinas y no brindar un adecuado contacto o interacción con ellos, en la investigación de este caso no se encontró esta aseveración, más al contrario los estudiantes encontraron adecuada interacción y apoyo con los docentes a tiempo horario.

Baldwin & Wawrzynski, (2011), encontraron que los docentes a tiempo horario tenían menos probabilidades para usar la tecnología en la enseñanza y aprendizaje, aspecto que tampoco fue encontrado en nuestra universidad.

Faltaría seguir investigando, respecto a la vinculación con el contexto laboral y las tendencias de la profesión que a percepción de los estudiantes y los mismos docentes, ésta se logra más por los docentes a tiempo horario que por los docentes a tiempo completo.

13.4. Análisis de las discrepancias

Objetivo específico: Comparar y analizar las discrepancias y la brecha entre el desempeño pedagógico esperado en un profesor en un enfoque de formación basado en competencias y el desempeño pedagógico actual de los docentes de la U.C.B.

En este apartado se realiza un análisis de la brecha entre los que se espera que hagan los docentes bajo un enfoque basado en competencias y lo que hacen realmente. Se han elaborado dos tablas para este análisis. Las dos primeras tablas (Tabla 144 y Tabla 145) están elaboradas sobre la revisión teórica hallada, que menciona cuáles son las acciones esperadas en un docente que forma en el enfoque basado en competencias. La tercera tabla (Tabla 146) está elaborada sobre la toma de decisiones realizada por los expertos, directivos y docentes, quienes consideraron cuáles son las expectativas de acción de los docentes en función a las tendencias y necesidades de mejora en la institución.

La brecha es catalogada como necesidad alta, media y baja. Baja cuando la acción se realizada por los docentes y no requiere formación; media cuando existen acciones que hacen los docentes relacionados al elemento analizado, pero se requiere fortalecer o enriquecer; y alta cuando se requiere intervenir con los docentes, a través de la formación, una formación que como se evidenció en las conclusiones anteriores sea de modalidades

Tabla 144

Análisis de brechas entre lo que se espera que haga un docente en el enfoque basado en competencias y lo encontrado en la investigación según Asún, Zúñiga y Ayala (2013)

Elemento	Qué se espera que hagan los docentes Fuente: Asún, Zúñiga y Ayala (2013)	Qué hacen actualmente los docentes Hallazgos de esta investigación	Brecha
Planificación	Flexible y orientada hacia las condiciones de los alumnos	Planifican una formación orientada a los estudiantes y su aprendizaje.	Necesidad baja
Dominio Disciplinario	Consultor experto capaz de seleccionar y significar	Son seleccionados en función a la disciplina y a la asignatura que brindan y tienen capacitación en ello.	Necesidad baja
Didáctica	Centrada en múltiples técnicas adaptadas a los estudiantes.	Aplican una gran variedad de métodos, estrategias y técnicas para la formación de las competencias	Necesidad media
Interacciones con estudiantes	Basada en el respeto, pero cercana, capaz de dialogar.	Los docentes generan espacios de diálogo, debate, análisis y retroalimentación a través de varias modalidades.	Necesidad baja
Evaluación	Centrada en el proceso y de carácter formativo.	La evaluación aún está centrada en conceptos y tareas y no así en evaluar la competencia.	Necesidad alta
Resultados esperados	Desarrollo de competencias generales y específicas.	Planifican y desarrollan la formación con base a competencias. Existe un déficit en la evaluación de las competencias.	Necesidad alta
Foco del proceso	Capacidad del estudiante para aprender, cada vez más autónomamente.	Se programan acciones y mecanismos para el aprendizaje autónomo. Aún los estudiantes no están listos para ello.	Necesidad media
Complejidad de las exigencias pedagógicas	Exigencias pedagógicas complejas.	Existen actividades pedagógicas complejas, pero se requieren más.	Necesidad media

En general los docentes de la institución investigada desarrollan una formación basada en competencias, se requiere fortalecer algunos aspectos como la implementación de metodologías didácticas, programar acciones para que los estudiantes se adapten a esta formación y plantear situaciones de aprendizaje integrales y complejas. Y es necesario capacitar y acompañar mucho más el sistema de evaluación de competencias.

Tabla 145

Análisis de brechas entre lo que se espera que haga un docente en el enfoque basado en competencias y lo encontrado en la investigación según varios autores

Elemento	Qué se espera que hagan los docentes	Qué hacen actualmente los docentes	Brecha
Planificación	La derivación de las competencias generales y específicas del proyecto curricular y perfil, y su descomposición en unidades más simples a efectos de enseñanza aprendizaje y evaluación. (Álvarez y Escudero, 2008: 40). Saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales. La organización de actividades de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias didácticas vinculadas a la acción (Ibarra, Rodríguez-Gomez y Gomez-Ruíz, 2010).	Este elemento es plenamente cumplido y desarrollado por todos los docentes.	Necesidad baja
Proceso enseñanza – aprendizaje	La didáctica para la formación de competencias implica el uso de estrategias de forma interactiva ya activa, desde una perspectiva experiencial hasta dominar los desempeños que se realizan en la profesión y a resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender. El docente gestiona escenarios en donde el estudiante se encuentre en la posibilidad de dominar los saberes y transferirlos para su realización y desarrollo	Los docentes aplican una variedad de métodos y estrategias de forma activa e interactiva. Desarrollan experiencias prácticas y de aprender a aprender. Se gestionan escenarios para que el estudiante se apropie de la competencia. Se considera que aún se puede potenciar y enriquecer este aspecto.	Necesidad media

	personal, inclusión y empleo (Estrada, Vega y Juárez, 2007). Implica desde esta perspectiva constructiva sociocultural y situada en tres elementos: definición de actividades y prácticas laborales concretas, definición de indicadores o criterios de valoración del desempeño eficaz en esas actividades y precisión de los recursos internos y externos de movilización (Fernández y Gijón, 2012).		
Interacción y comunicación	El profesor es un mediador, un guía, un facilitador del aprendizaje. La mediación permite la reflexión para relacionar las experiencias de la clase como lecturas, explicaciones, actividades con las tareas profesionales. Se organizan espacios para que se intercambien experiencias entre el docente y los estudiantes y también entre estudiantes.	Los docentes en su mayoría gestionan la comunicación desde diferentes modalidades: virtuales y presenciales. Existe mediación y retroalimentación así como intercambio de experiencias.	Necesidad baja
Uso de tecnologías de la información y comunicación	En las competencias las TIC's proporcionan a los estudiantes acceso a los contenidos para desarrollar dichas competencias. Los estudiantes son capaces de demostrar su comprensión en condiciones más personales y auténticas y se transforman en herramientas que generan espacios de comunicación idóneos para el desarrollo de competencias genéricas y digitales. (Pérez Tornero, 2008; Esteve, 2016).	Se utilizan variadas estrategias y modalidades para el proceso enseñanza – aprendizaje y para potenciar la formación y lograr la competencia. Aún se requiere que los docentes puedan trabajar en el desarrollo de competencias profesionales aquellas que se utilizan el ámbito laboral.	Necesidad media
Vinculación del aprendizaje con	Se trata de generar la participación del estudiante	Se tiene muy poca vinculación con el	Necesidad alta

el contexto profesional y personal	desde prácticas auténticas, situadas contextuales y socio-culturales en los que se tenga que movilizar recursos internos y externos, personales, profesionales y sociales construir las estructuras de conocimiento nuevas a partir de las anteriores. Son prácticas socioculturales en las que las fronteras entre currículo formal, informal y no formal se desdibujan para integrarse en el aprendizaje (Fernández-Cruz y Gijón, 2012; Tejada y Ruiz, 2016).	contexto profesional y laboral. Por lo que es un aspecto a desarrollarse desde la institución, las carreras y la formación que hace el docente.	
------------------------------------	---	--	--

Se identifica que las necesidades importantes de formación pedagógica que tienen los docentes para la aplicación pertinente del enfoque de formación basado en competencias, son: desarrollo de competencias tecnológicas profesionales, requieren actualización en este aspecto para mostrar cómo se ha automatizado cada una de las profesiones; y la otra necesidad es vincular la formación con el contexto real, aspecto central en este enfoque.

Tabla 146

Análisis de brechas entre lo que se espera que haga un docente en la institución investigada y lo encontrado en la investigación según varios autores

Elemento	Qué se espera que hagan los docentes	Qué hacen actualmente los docentes	Brecha
Formación docente	En la institución se realizan varias actividades y espacios para la formación docente	La mayoría de los docentes lo hace y aplica. Sin embargo no todos asisten y por lo tanto no todos lo logran. Se requieren nuevas modalidades e involucrar más a los docentes nuevos.	Necesidad media
Tutorías	Se requiere que los docentes sean mucho más orientadores y guías del proceso enseñanza aprendizaje para una formación integral.	Este es un nuevo aspecto señalado. Que lo hacen los docentes de manera intuitiva en algunos docentes pero se requiere	Necesidad alta

		una formación en ello.	
Nivelación y transición a la universidad	Se refiere a que los estudiantes puedan tener adecuadas habilidades académicas para poder afrontar el enfoque de manera óptima.	Los docentes consideran que los estudiantes no tienen una base de habilidades adecuadas para responder a la formación y que deben existir mecanismos institucionales para poder responder a la formación.	Necesidad alta
Formación humanista	Es un requerimiento y tendencia institucional	Se requiere formación sobre este aspecto a los docentes.	Necesidad alta
Interdisciplinaria	Es un requerimiento y tendencia institucional	Se requiere formación sobre este aspecto a los docentes.	Necesidad alta

En la institución, en el taller de toma de decisiones, se han manifestado varias tareas que se espera que realicen los docentes, son tendencia y proyección para esta institución. Contrastando estas expectativas con la realidad se constata que existen varias necesidades altas de formación docente entre estas tareas: tutorías, nivelación de los estudiantes de reciente ingreso, formación humanista y mayor nivel de interdisciplinaria.

13.5. Análisis de las necesidades encontradas

Este análisis se realiza en función al tipo de necesidades establecido por Bradshaw (1981): normativas, expresadas, percibidas y normativas.

Entre las necesidades normativas se encuentra que en la institución se ha avanzado en el enfoque de formación basado en competencias pero no se ha llegado a delinear de manera explícita y normativa el perfil del docente que se requiere en los procesos de reclutamiento, de inducción, formación y evaluación. Si bien todos estos procesos existen no están armonizados con un perfil de características, funciones y tareas que armonice su accionar. Y esto está relacionado con la necesidad expresada de la falta de incentivos a los docentes, tampoco está normado o con la claridad requerida.

Se observan necesidades referidas a las prácticas pre-profesionales no se ha llegado a diseñar en la universidad por lo que las situaciones de práctica en las distintas asignaturas, así como las que se hacen durante y al finalizar la carrera, se realizan por iniciativa del docente sin tener un plan o lineamientos claros para realizarlo. Esto se complejiza cuando tampoco existen suficientes convenios para que los estudiantes, docentes y directivos puedan articular las competencias en formación con situaciones reales y auténticas.

Siguiendo con las necesidades normativas se encuentra la carencia de sistemas de transición colegio – universidad para estudiantes, sistemas de inducción al enfoque tanto para estudiantes como para docentes, que existen pero no son suficientes. Por lo que el recibimiento, el ingreso generan necesidades que se perciben posteriormente en el proceso con las necesidades expresadas por todos ellos respecto a su limitación en el enfoque.

Entre las necesidades expresadas, la más importante en toda la implementación de este enfoque es la evaluación de las competencias, evaluación que no se realiza adecuadamente, porque pese a que existió capacitación no ha sido comprendida claramente. Esta necesidad formativa se vincula también con evaluación de las prácticas pre-profesionales, evaluación auténtica y real.

Se expresa también la necesidad de que los docentes vinculen la formación con las tecnologías que se utilizan en las diferentes áreas profesionales, y considerando los espacios profesionales también está la carencia de una formación explícita de competencias genéricas y formación en valores. Si bien todo esto está en la organización institucional, curricular y en los planes de asignatura, en la práctica no se la realiza de manera clara y consciente, no se aplica en esto la metacognición. Lo mismo sucede con la investigación formativa.

Y se expresa desde los directivos las necesidades según las tendencias que asumirá la universidad, los docentes necesitan: a) Guías para la innovación en el desarrollo de competencias; b) formación para desarrollar valores e implementar el humanismo que es lo que busca la institución; c) formar en contextos de: interdisciplinariedad e internacionalización.

De las necesidades percibidas, durante las fases de investigación y específicamente en el diagnóstico se detectaron estas necesidades para la formación de los docentes y las necesidades a las que ellos se enfrentan para una aplicación adecuada del enfoque. Entre estas necesidades entonces existen unas relacionadas con la formación docente y otras relacionadas con soluciones y respuestas institucionales.

Entre las necesidades de formación docente están el enfatizar y aclarar las características de la formación basada en competencias, la comprensión del enfoque. Así como formación percibida en innovación, creatividad, investigación y formación humanista. Entre las necesidades de respuesta institucional se percibe el disminuir la cantidad de estudiantes por asignatura, establecer convenios no solo para las prácticas, sino para la internacionalización. Por otro lado buscar mecanismos de involucrar a todos los docentes en la formación, actualización y diferentes estrategias para su desarrollo pedagógico. Y para todo esto es importante la búsqueda de incentivos con los docentes.

Finalmente se encuentran las necesidades comparadas, las que emergieron específicamente en la fase de toma de decisiones. Y se relacionan mucho con las encontradas previamente, por lo que se repiten respecto a lo mencionado y analizando en las otras necesidades. Se compararon con la perspectiva de los expertos y los hallazgos de las otras fases para compararlas con las propuestas teóricas, de investigación, y de otras universidades.

Institucionalmente se requieren lineamientos, guías y normas para que se desarrolle mejor el enfoque y los convenios para la práctica. A nivel formativo se necesita formación pedagógica permanente, en el enfoque como tal, en didáctica, evaluación, interdisciplinariedad, investigación, formación en valores y en las competencias genéricas. Se añade un aspecto que se observa en otras universidades y también encontrado en la investigación, el incursionar en diversas modalidades de formación docente.

Finalmente la tendencia institucional incursionar en la formación con base humanista que también requerirá la preparación de los docentes. Y buscar las maneras de conciliar aquello con el enfoque basado en competencias.

13.6. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que se presentan en esta investigación hacen referencia a diferentes aspectos: como a la investigadora, al objeto de estudio, a la metodología seguida y los resultados. Y se presentan porque se consideran aspectos susceptibles a tomarse en cuenta para considerar en la misma investigación y su revisión así como en futuras líneas y prospectivas de otras investigaciones que emerjan de ésta.

Respecto a la investigadora, una de las limitaciones es ser parte de la institución como funcionaria encargada de la formación docente, una de las expertas en competencias, quien delineó y diseñó el modelo institucional en el que se iba a aplicar el enfoque basado en competencias. Motivo por el cual la aprobación de la institución, el ingreso al escenario no tuvo obstáculos y recabar la información con los informantes establecidos facilitó todo el proceso por la relación con directivos y docentes. Y también puede considerarse que podría existir de parte de los informantes cumplir con las expectativas de lo que consideran quiere escuchar la investigadora, sobre todo esto en el caso de algunos directivos y de los docentes.

La duración de la investigación fue realizada en un tiempo prolongado, por lo que la información que se debía construir y abordar cada vez era más extensa. Si bien se terminó el estudio de campo en el año 2017, se tuvo que extender para completar alguna que otra información, realizando la última fase de la misma, la toma de decisiones en el año 2019. Para ese año ya todas las carreras de la universidad, un total de 20, ya habían ingresado al nuevo enfoque. Pudiendo quedar algunos datos insuficientes y un tanto desfasados.

Respecto al objeto de estudio, necesidades de formación docente, si bien se han circunscrito a las pedagógicas, emergieron también otro tipo de necesidades como institucionales, de interacción y de capacitación disciplinar.

Sobre el enfoque de formación basado en competencias, se encuentra que en el transcurso temporal del desarrollo de la investigación este enfoque ha tenido evoluciones y cambios teórico metodológicos que hacen del mismo más integral, sistémico, relacionado a proyectos éticos de vida, entre otros. Algunos de ellos como los proyectos de vida no han sido tomados en cuenta en esta investigación.

En torno a las limitaciones metodológicas:

- No se accedió a los directores del Sistema Universitario Boliviano, nunca respondieron a las invitaciones vía mail y vía telefónica. Faltaron también algunos directivos para entrevistar, algunos docentes tampoco respondieron a la solicitud de entrevistas. Sin embargo, son muy pocos los que no accedieron, entre uno o dos por informante (directivos y docentes).
- La investigación se hizo extensa en informantes y en el procesamiento de la información generada, de tal manera que se decidió no tomar en cuenta dos instrumentos: a) las listas de cotejo producto de una revisión de los planes de asignatura y por lo tanto la planificación de la formación; b) los registros de observación del proceso enseñanza – aprendizaje que aplican a los docentes en un contexto auténtico.
- El momento de la investigación fue al inicio del proceso de implementación del enfoque en la institución, pero culminó cuando ya se hacían evaluaciones curriculares del producto (titulados) y había una gran expectativa sobre estos logros desde las disciplinas que recién iniciaban el proceso de implementación, para realizar ajustes y modificaciones.
- Se ha observado que existió un proceso de maduración y comprensión distinta en los primeros años y en los últimos sobre el enfoque y sus alcances, aspecto que ha sido evidenciado en la recolección de la investigación. No fue lo mismo la investigación al inicio con los directivos que al final en la fase de toma de decisiones en donde se encuentra una comunidad que valida lo encontrado y añade nuevas tendencias institucionales.
- La amplitud de la información no permitió que se trabajará de manera completa con el software elegido, sino solo se utilizó para una organización inicial y categorial, posteriormente se utilizaron procedimientos manuales para la organización final de la información, esto debido a la cantidad de entrevistas y grupos focales que se procesaron en un determinado momento.

- Un desafío que podría considerarse un gran alcance el haber combinado en el diseño de investigación un enfoque metodológico de detección de necesidades por fases como es el modelo ANISE con la propuesta metodológica del análisis según el tipo de necesidades. Una combinación entre fases y tipos de información, que en algún momento fue un reto para la investigadora en organizar el diseño de investigación. Quedando desde una interpretación individual, y aquí se situaría la posible limitación, considerar las necesidades formativas en la fase de reconocimiento; necesidades expresadas y percibidas en la fase de diagnóstico y finalmente las necesidades comparadas más encontradas en la fase de toma de decisiones.

En cuanto a los resultados, al ser un estudio de caso responde únicamente a la institución para la que se investigó y no permite una generalización de la información a otras instituciones que hayan asumido este enfoque de formación basado en competencias. Debido a que las condiciones y modelos en los que se adoptó este enfoque fueron adaptados al contexto, población y requerimientos específicos.

13.7. Posibles nuevas líneas de investigación

El recorrido teórico que ha realizado esta investigación y los hallazgos descritos y analizados abren nuevas posibilidades para profundizar la investigación o abrir nuevos espacios de estudio para otros investigadores. También las limitaciones identificadas pueden marcar alternativas de aminorarlas a través de nuevas propuestas. Por lo que entre las líneas de investigación están:

- Una de las taras pendientes a profundizar es el impacto de la formación en competencias en los graduados. Competencias que han sido más logradas y las que se requieren fortalecer en los titulados
- Ha quedado en evidencia que tanto docentes como estudiantes sostienen que la formación que reciben los estudiantes en secundaria es deficitaria y que esto dificulta el desempeño de los estudiantes, el trabajo formativo que realizan los docentes y esto trae dificultades en la implementación del enfoque de formación

basado en competencias. Se tiene que investigar cómo mejorar la transición de la secundaria a la universidad. Incluso esta investigación debe ser realizada por áreas disciplinarias para poder encontrar debilidades y oportunidades.

- Otra línea de investigación que se debe realizar y que está en relación con la mejor aplicación del enfoque basado en competencias, tiene que ver con la vinculación de la formación con el entorno laboral, productivo, social. Esto implica no solo los mecanismos para hacerlo, sino también los efectos e impactos de esta vinculación de una formación práctica y auténtica.
- También se genera un desafío respecto a la formación docente para la aplicación de la interdisciplinariedad. En la universidad estudiada se encuentra que la formación ha sido cerrada a las disciplinas y que la tendencia institucional ahora es generar la interdisciplinariedad, aspecto que no están listos ni los docentes ni los estudiantes. Por lo que también es necesario investigar la percepción sobre esta tendencia, avances realizados y también dificultades que se tienen como institución y como comunidad educativa en su aplicación-
- En términos de necesidades de formación identificadas y las formas de cubrirlas con la formación desde la teoría encontrada se menciona que no solo se hace a través de cursos sino también a través de otras modalidades alternativas como las tutorías para docentes, que existen, pero no existe una participación importante. Aquí surge otro tema relevante para profundizar y estudiar, la formación docente a través de tutorías.
- Una línea de investigación que también se propone son las prácticas que hacen y tienen las carreras y los docentes para traer la práctica profesional al aula, entre estrategias, modalidades e impactos. Se pide que los docentes trabajen esta característica, algunos dicen que lo hacen y otros son conscientes que se requiere trabajar esto aún más. Pero surgen muchas preguntas de qué se comprende por esto desde la percepción de los directores, docentes y estudiantes y cómo puede lograrse de mejor manera-

- Ha surgido una información que se desconocía y que llama la atención de tal manera que puede generarse investigación importante. Tiene que ver con el tipo de vinculación del docente. Esta vinculación de docentes a tiempo completo y docentes a tiempo horario, muestra que existen concepciones y estereotipos generados entre uno y otro entre estos docentes y también entre los estudiantes. Concepciones sobre lo que hacen estos docentes, lo que representan y lo que se espera que hagan.

Referencias

- Abreu, J. (2014). El método de la investigación Research Method. Daena: *International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Aburto, P. (2021). El rol del profesor universitario en el siglo XXI, ¿es necesario de cambios en su actuación como docente tutor- investigador?. *Revista Compromiso Social*, (3), 59–72. <https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/article/view/66>
- Adams, B., Cummins, M., Freeman, A., Hall G. y Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/2/2017horizonreporthe.pdf>
- Aguerrondo, I. (2017). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. <http://www.oei.es/historico/administracion/aguerrondo.htm>
- Aguilar G. y Barroso O. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/45289>
- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología En Sus Escenarios*, (6). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R. y Weber, N. (eds.) (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. 282 Century Place, Suite 5000 Louisville, CO 80027: EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf?la=en&hash=C8E8D444AF372E705FA1BF9D4FF0DD4CC6F0FDD1>
- Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S., Pérez, J., Ramírez, A., y Vargas, M. (2008). Construcción del perfil profesional docente de séptimo año: respuesta a una necesidad actual. *Revista Electrónica Educare*, XII 08(2), 31-45. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114586005>
- Almerich, G., Suarez-Rodriguez, J., Diaz-Garcia, I. y Orellana, N. (2020). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 45–66. <http://www.jstor.org/stable/23765973>

- Altschuld, J. y Witkin B. (1995). *Planning and conducting needs assessments: a practical guide*. Thousand Oaks Calif. Sage.
- Álvarez P. P., López Aguilar, D., Santiviago Ansuberro, C., Rubio, V., y Da Re, L. (2016). Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la educación superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia. *Congresos CLABES*.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/980>
- Álvarez, M., y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125--142.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez, C. y San Fabián, M. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1).
http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 99-107. Alzina, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa (Vol. 1)*. Editorial La Muralla.
- Álvarez, R. y Escudero, E. (2008). Guía Evalcomix: evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixtos. Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: *EvalCOMIX*, 32-79.
https://www.academia.edu/1220604/Procedimientos_para_evaluar_el_aprendizaje_aut%C3%B3nomo_en_Psicolog%C3%ADa
- Alzina, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa (Vol. 1)*. Editorial La Muralla.
- Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Ed. Síntesis.
- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., y Norman, M. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- American Educational Research Association (2011). *Ethical standards of the American Educational Research Association. Educational Researcher*.
[http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social (Vol. 24)*. Buenos Aires: Lumen.
- Ander-Egg, E. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires.

- Aránega, S., Jarauta, B., y Bozu, Z. (2013). La formación permanente del profesorado en educación para la paz, Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar. *Asociación Universitaria de Educación y Psicología*, pp. 277-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4271529>
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., y Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study*. Princeton, N.J., Van Nostrand
- Ávila, R., López, L., Fernandez, E. (2007). Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. *Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*. [https://Dialnet-LasCompetenciasProfesionalesParaLaEnsenanzaaprendi-290254%20\(4\).pdf](https://Dialnet-LasCompetenciasProfesionalesParaLaEnsenanzaaprendi-290254%20(4).pdf)
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>
- Badia, A., y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. *Anuario de Psicología*. (1) 47-70. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61778/88562>
- Baldwin, R. G., y Wawrzynski, M.R. (2011). Contingent faculty as teachers: What we know; what we need to know. *American Behavioral Scientist*, 55(11), 1485-1509. doi:10.1177/0002764211409194
- Barbosa, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000300005&lng=es&tlng=es.
- Barrantes, R. (2009). Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo. San José: C.R. AUNED
- Bausela, H. (2004). Metodología de investigación evaluativa. Indivisa. *Boletín de estudios e investigación*, (5), 183-191. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100509.pdf>
- Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications.

- Becker, S., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., y Pomerantz, J. (2018). *NMC horizon report: 2018 higher education edition*. Louisville, CO: Educause. <https://www.educause.edu/horizonreport>.
- Benavides, C. y López, N. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1), 71-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Bernabeu, D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos* (Tesis de doctorado, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona). <http://www.tdx.cbuc.es/handle/10803/5062>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blake, O. (2006). *Origen, Detección y Análisis de las Necesidades de Capacitación*. Macchi: Buenos Aires.
- Boltvinik, J., y Damián, A. (2004). La necesidad de ampliar la mirada para enfrentar la pobreza en Boltvinik, Julio y Damián, Araceli (coords.) *La Pobreza en México y el Mundo Realidades y desafíos* (pp.11-42) Siglo XXI.
- Bonilla-Jimenez, F. y Escobar, J. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ADA%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>
- Bozu, Z., y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Bradshaw, J. (1972). *Taxonomy of social need*. http://eprints.whiterose.ac.uk/118357/1/bradshaw_taxonomy.pdf
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, C., Grajek, S., Alexander, B., Bali, M., Bulger, S., Dark, S., Engelbert, N., Gannon, K., Gauthier, A., Gibson, D., Gibson, R., Lundin, B., Veletsianos, G. y Weber, N. (2020). *2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE. <https://www.learntechlib.org/p/215670/>.

- Brown, U., Hargraves, M. y Trochim, W. (2014). Evolutionary evaluation: Implications for evaluators, researchers, practitioners, funders and the evidence-based program mandate. *Evaluation and program planning*, (45), 127-139. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.03.011>
- Brunner, J. (1990). Educación superior en América Latina: cambios y desafíos (pp. 122-128). *Santiago de Chile: Fondo de cultura Económica*. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST-Brunner%20-%20Unidad%205.pdf>
- Cabero A., Roig V. y Mengual S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 32, 85-96. <https://doi.org/10.1344/der.2017.32.73-84>
- Calva, J. (1998). *Las necesidades de información: su naturaleza, manifestación y detección*. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/1966
- Cano, R., Chávez, T. y Piñón, R. (2013). Revisión documental acerca de la investigación evaluativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2013-02). <http://www.eumed.net/rev/cccss/23/investigacion-evaluativa-politicas-publicas-mexico.pdf> <http://www.sre.gob.mx/cilanorte/images/stories/pdf/munoz12.pdf>
- Cañete, R., Guilhem, D. y Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1), 121-127. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>
- Carro, L. (2000). La Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (39), 15-32. http://scholar.google.es/scholar?q=Carro+profesorado&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., y Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud?. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272011000100007&lng=es&tlng=es.
- Castillo, E., y Vásquez, L. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Recuperado de: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/3460>
- Castro C. (2006) *Los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad: contexto, problemáticas y propuestas de mejora*. (Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, Barcelona). <http://www.tdx.cat/handle/10803/5050>

- Castro, D., y Mentado, T. (2019). Retos en las funciones de la universidad en la sociedad del conocimiento. Challenges in the functions of the University in the knowledge society. *El Guiniguada*, (28) 19-30.
<https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1044>
- Cejas, R., Navío, A. y Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo Tpack (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Revista de Medios y Educación*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36846509008>
- Centros Regionales de Educación Superior (2008). *Declaración de la reunión regional de Educación Superior*.
https://es.wikipedia.org/wiki/Centros_Regionales_de_Educaci%C3%B3n_Superior
- Chaves, T. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 1.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763329>
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.; MIT Press.
- Colás B., y Hernández de la Rosa, M. (2021). Las competencias investigadoras en la formación universitaria. *Universidad Y Sociedad*, 13(1), 17-25.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1891>
- Colén, T. (2001). Detectar las necesidades de formación del profesorado: Un problema de comunicación y de participación. La formación del Profesorado. *Proyectos de formación en centros educativos*. Madrid, GRAÓ.
- Colish, M. (1999). *Medieval foundations of the western intellectual tradition, 400-1400*. Yale University Press.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 33, (2) 151-159.
<http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114553>
- Coll, J. y Ferrás, X. (2017). *Economía de la felicidad*. Plataforma.
- Comboni, S., y Suárez, J. (1997). *Bolivia – Organización de la Educación*. Ministerio de Desarrollo Humano - Secretaría Nacional de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. La Paz.
<http://www.oei.es/quipu/bolivia/boli02.pdf>
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2009). *Documentos del XI Congreso de la Universidad Boliviana*. CEUB: Oruro.

- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2011). *Modelo pedagógico del sistema de la universidad boliviana*. CEUB.
http://www.ceub.edu.bo/academica/documentos/normas/01_Modelo_Academico_09_14.pdf
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2014). *Documentos del XII Congreso de la Universidad Boliviana*. CEUB: La Paz.
- Concepción G. M. y Rodríguez E. F. (2016). Gestión curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias. *Opción*, 32(11), 315-335.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048902020>
- Conde R. Á. y Pozuelos E. F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Revista Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60895/R63_6.pdf?sequence=1
- Contreras C. M., Páramo M. M. y Rojano A. Y. (2019). La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica. *Pensamiento & Gestión*, (47), 283-306. <https://doi.org/10.14482/pege.47.9147>
- Contreras C., Monereo, C., y Badia, A. (2018). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63-81.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200004>
- Cook, D., y Reichard, S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 4ª. Edición. España: Editorial Morata.
- Cook, R. (2015). Using Evaluation to Effect Social Change: Looking Through a Community Psychology Lens. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 107-117.
<http://dx.doi.org/10.1177/1098214014558504>
- Cordero, A., y Frutos, M. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 317-339.
<https://185.79.129.77/index.php/profesorado/article/view/69195>
- Correa S., Puerta A. y Restrepo B. (2002). *Investigación Evaluativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Colombia.
- Cox, F., Erlich, J., Rothman, J., y Tropman, J. (1987). *Strategies of community organization*, Itasca, IL.: F.E. Peacock Pub.

- Curiel, M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1), 6. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017146007.pdf>
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, (331), 13-34.
- De Sousa, B. (2007). *Más allá de la gobernanza neoliberal: el Foro Social Mundial como legalidad y política cosmopolitas subalternas. El derecho y la globalización desde abajo: Hacia una legalidad cosmopolita*, 31-60. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44205/1/Mas%20alla%20de%20la%20gobernanza%20neoliberal.pdf>
- Del Pozo, A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea
- Del Rincón, D., La Torre, A., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR2.
- Delors, J. (1993). *La Comunidad Europea y América: corresponsabilidad en un mundo que cambia*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/19187/FILE%20%2854568%29_es.pdf
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- Denzin, K. (1989). *Interpretive biography (Vol. 17)*. Sage.
- Denzin, K. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative inquiry*, 23(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>.
- Diz López, M. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (06), 006-010. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Donaire G. C. (2021). La inducción docente desde el discurso supranacional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 53-78. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18443>

- Donaire, C. (2020). Relación entre el Prácticum y los procesos de inducción docente. Un estudio comparado entre Alemania, Chile, España y Finlandia. *En la docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1375-1388). Octaedro, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7642002>
- Durán, C., Prendes, M., y Gutierrez, P. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1) <https://www.redalyc.org/journal/3314/331459398010/331459398010.pdf>
- Eagan, M. K., y Jaeger, A. J. (2008). Closing the gate: Part-time faculty instruction in gatekeeper courses. *New Directions for Teaching and Learning*. 2008(115), 39-53. doi:10.1002/tl.324
- Echeverría, B. (2001). *Configuración actual de la profesionalidad*. Letras de Deusto, 31 (91), 35-56.
- Echeverria, B., y Martinez, P. (2009). *Formación basada en competencias*. Universidad de Murcia. Murcia. España.
- Edwards, W. y Newmian, R. (1982): *Multiattribute Evaluation* Beverly Hills, Calif: Sage
- Elizalde E., Martí V. y Martínez S. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. *Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 5, (15), Universidad Bolivariana Chile. <http://www.redalyc.org/pdf/305/30517306006.pdf>.
- El-Sahili, F. (2015). *La maravillosa historia de las palabras: Reflexiones y análisis para contribuir al entendimiento del idioma español*. Ediciones La Rana. Mexico
- Engelmann, K., Neuhaus, B. J., y Fischer, F. (2016). Fostering scientific reasoning in education—meta-analytic evidence from intervention studies. *Educational Research and Evaluation*, 22(5-6), 333-349. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803611.2016.1240089>
- Escamilla, T. (2006). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra Barcelona] <http://hdl.handle.net/10803/5046>
- Escobar, J.y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

- Escribano H. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Escudero, M. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 8-9, 179- 199.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22 (1), <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>.
- Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior(ENLACES)(s.f). <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com>
- Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado (s.f). de <http://www.eees.es/es/home>.
- Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*. (331), 67-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670568>
- Espinoza R. X., Fernández L. A., y Pachar P. M. (2019). Importancia del perfil profesional docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Ciencia Digital*, 3(1), 272-286. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i1.288>
- Esteve, F. (2016). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, (5), 58-67. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3337>
- Estrada, E. M., Vega, M. D., y Juárez, M. V. (2010). Educación y el mercado laboral. “¿ una vinculación universidad sociedad?”. *Revista de la Investigación en Ciencias de la Administración*, 5(9). <http://148.216.50.14/index.php/inceptum/article/view/156/111>
- Farah, I. (2013). Internacionalización de la educación superior y postgrado. *Serie Universidad, CIDES-UMSA*, (2), 2013. <http://www.cides.edu.bo/index.php/component/jdownloads/?task=download.send&id=68&catid=15&m=0&Itemid=101>
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51(1), 81-107.

- Fernández R., Mijares Ll., Álvarez C. y León P. (2015). Habilidades académicas en estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales (RCS) FCES-LUZ*. (9518), 361-372. Recuperado de: <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=5203315>
- Fernández, L. (2012). La Educación Superior en América Latina: Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario CAEE-UAI*, 1(1), 1-29. http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate_universitario/article/view/1603.9357-5.pdf ISSN 2314-1530.
- Fernández, M. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. La tutoría universitaria en el escenario. *Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales*, 161-186. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>
- Fetterman, D. M. (2015). Empowerment evaluation. In J. Wright (Ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, NL: Elsevier (p. 577-583). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10572-0>
- Fernández, S. (1993) *Orientación profesional y currículo en secundaria*. Málaga: Aljibe
- Flick, U. (2014). *La Gestión de la Calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2017). *The Sage handbook of qualitative data collection*. Sage.
- Flores, F. (2006). *Dirección Universitaria. Una experiencia de la Universidad Autónoma "Tomás Frías"*. Fundación Autapo: Bolivia
- Flores, O., Del Arco, I. y Silva, P. (2018). Modelos flexibles de formación: Una respuesta a las necesidades actuales. En Carrasco, S., & de Corral, I. (2004). *Docencia universitaria e innovación en Tercer Congreso Internacional. Universidad de Girona*. <https://www.cidui.org/wp-content/uploads/2018/07/ePDF-DocenciaUniversitariaInnovacio.pdf>
- Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. MÈxico, Siglo XXI Editores
- Fullana, J., Planas, A., Soler, P., Tesouro, M. y Pallisera, M. (2011). La Formación Continua de los Profesionales de la Acción Socieducativa un Estudio de Necesidades *Bordón* 63 (4), 29-42. http://cataleg.udg.edu/record=b1002523~S10*cat
- Fundación AUTAPO (2010) Programa de educación. Sistematización de Aprendizajes y Buenas Prácticas. Programa de Formación Técnica Laboral para Jóvenes Bachilleres. Fautapo

- Fundación para la Producción (2007). *Estudio del mercado laboral en Bolivia*. La Paz - Bolivia. Funda- Pro.
- Fundación para la Producción (2011). *Estudio del mercado laboral en Bolivia*. La Paz - Bolivia: Funda- Pro.
- Gaceta oficial de Bolivia. Constitución Política del Estado* (2010). Estado Plurinacional de Bolivia.
- Gaceta oficial de Bolivia. Ley 070 Avelino Siñani – Elizaro Pérez* (2010). Estado Plurinacional de Bolivia.
- Gairín, J. (1996). *La detección de necesidades de formación. Formación para el empleo*. Barcelona: Grupo CIFO, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gairín, J. (2005). *La descentralización educacional ¿una solución o un problema?* Barcelona: Praxis Editorial SA.
- Gairín J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 63(1), 93-108. <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=787699>
- Gairín, J., Castro, D., Tafur, R., e Iberoamérica, R. (2010). *Las funciones del profesorado y el uso de las redes: Las posibilidades de Red Age en la Docencia Universitaria*. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/TC-POS-115.pdf>
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18(1), 61-77. http://ww.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/124732800010.pdf#page=61.
- Gairín, J., Tejada, J., Ruiz, J., Domínguez, G., Gimeno Soria, J., Tomás F. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los Equipos Directivos de los Centros Educativos*. MEC-CIDE. Madrid.
- Gairín, J., y Domínguez, G. (1991). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE
- Gairín, J., y Suárez, C. (2019). *Introducción. En Políticas y Prácticas para la Equidad en la Educación Superior*. (pp.29–37). Wolters Kluwer:España.
- García, J., y Tobón,S. (2008). *Gestión del Curriculum por Competencias. Una aproximación al Modelo Sistémico Complejo*. Lima: Representaciones Generales S.R.L.

- García, L. M. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. *University of Surrey*. <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Girona, C., Guàrdia, L., y Mas, X. (2018). La docencia universitaria más allá del 2020: Tendencias, retos y nuevos escenarios. En Carrasco, S., y de Corral, I. (2018). *Docencia universitaria e innovación*. In Tercer Congreso Internacional. Universidad de Girona. <https://www.cidui.org/wp-content/uploads/2018/07/ePDF-DocenciaUniversitariaInnovacio.pdf>
- Glaser, B. G. y Holton J. (2004). Remodeling Grounded Theory Forum *Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 5 (2), Art. 4,. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press
- Gómez, D., y Roquet, J. (2001). *Metodología de la investigación*. Cataluña: Universitat Oberta de Catalunya. http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Gonzales O. (1997). *El concepto de Universidad*. México: Universidad. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A1ES.pdf
- González, S., y Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 285-306. <http://revistas.um.es/rie/article/view/93891>
- González A. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (29), 85-104. <http://www.umch.edu.pe/acreditacion/download/08%20Aspectos%20eticos%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.PDF>
- González, M. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (43), 46-15. <https://doi.org/10.35362/rie4362365>
- González, G. (2019). *Investigación diagnóstica: características, técnicas, tipos, ejemplos*. <https://www.lifeder.com/investigacion-diagnostica/>
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). Tuning educational structures in Europe (pp. 1-338). Bilbao, Spain: University of Deusto. Recuperado de: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning_phase_II_2004/08/8/20040521_Tuning_Invitation_579088.pdf

- Grimaldo, H. (2018). El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. *III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018)*, Córdoba, Argentina. <https://drive.google.com/file/d/1uRirsFVQAds9JavoU4K9MVLiOsfthnS/view>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf
- Guimarães, J., De Moraes, B., y Moreira D. (2007). Análisis documental de contenido de textos narrativos: bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. *Ibersid: Revista De Sistemas De Información Y Documentación* (1), 93-99. <https://ojs.ibersid.eu/index.php/ibersid/article/view/3267>
- Hammack, M. (1997). Ethical issues in teacher research. *Teachers College Record*, (99), 247-265. http://media.open.uwi.edu/OCcourses-archive/level_3/EDTL3026/EDTL3026/read/EDTL3026%20unit3%20reading14%20hammack.pdf
- Harvard University (2020). *Harvard Initiative for Teaching and Learning (HILT)*. Estados Unidos. <https://hilt.harvard.edu/>
- Harvard University (2020). *Harvard's Center for Teaching and Learning*. Estados Unidos. <https://www.hsph.harvard.edu/office-of-education/harvards-centers-for-teaching-and-learning/>
- Haskins, C. (1898). *The Life of Medieval Students as Illustrated by their Letters The American Historical Review*. <https://academic.oup.com/ahr/article-abstract/3/2/203/37868?redirectedFrom=fulltext>
- Hernández F., Martínez P., Martínez M. y Monroy F. (2009) Aprendizaje y Competencias : una nueva mirada = Learning and competences : a new view. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (3), 312-319. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaREOP-2009-20-3-4190bibliuned:revistaREOP-2009-20-3-4190>
- Hernández, C., y Hernández, P. (2021). El futuro del presente. El Seminario Permanente de Multi, Inter y Transdisciplina en la Universidad Iberoamericana: una respuesta a los nuevos retos de la educación superior. *Revista DIDAC*, (78), 108-116. https://doi.org/10.48102/didac.2021..78_JUL-DIC.74

- Hernández, R., Fernández C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*: México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrero P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista ReiDoCrea*. (1), 138-143. <http://hdl.handle.net/10481/21983>
- Hull, L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ibarra, M., Rodríguez, G. y Gómez, M. (2010). *La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario*. <http://hdl.handle.net/10550/43682>
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de professores*, (1), 121-129. <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/206/373>
- Imbernón, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona. Graó.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Población matriculada en la universidad privada y pública por año*. <https://www.ine.gov.bo/index.php/censos-educacion/#>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2020). *Observatorio de la Innovación Educativa*. México. <https://observatorio.tec.mx/acerca>
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, (2) 249-270. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/141/104>
- Jarauta, B., Serrat, N. e Imbernón, F. (2014). La detección de necesidades formativas como herramienta de mejora institucional. El caso del Instituto Normal Superior" Sedes Sapientiae" de Cochabamba (Bolivia). *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, (64), 1-11.
- Jato, E., Muñoz, A., y García B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde los programas de formación docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*,(4), 203-229. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=978458>

- Jerez , O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación.* <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136742>
- Jiménez D., Sancho P. y Sánchez S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos.* https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/688570/perfil_jimenez_CE_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jiménez, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. *Revista de la educación superior*, (141), 169-178. <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414108.pdf>
- Juan Pablo, I. I., y Ecclesiae, E. C. (1990). Constitución apostólica sobre las universidades católicas. *Editorial vaticana.* http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html.
- Juliá, M. (2011). Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245-269). La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Kaufman, R. (1988). Needs assessment: A menu. *Educational technology*, (7), 21-23. <https://www.jstor.org/stable/44426572>
- Kaufman, R., y English, W. (1979). *Needs assessment: Concept and application.* Educational Technology.
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*, Harvard University Press: Cambridge.
- Kerr, C. (1991). *The great transformation in higher education, 1960-1980.* SUNY Press.
- Knight, T. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia* (Vol. 8). Narcea Ediciones.
- Kotler, P. (1982), *Marketing for Non-Profit Organizations*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ku Mota, M. (2013). Diagnóstico de necesidades basadas en competencia del profesorado de los institutos Tecnológicos de Quintana Roo, México. [Tesis Doctoral Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/129681>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

- Labra, O. (2016). Positivismo y Constructivismo: Un análisis para la investigación social. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (7), 12-21. <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/>
- Laker, R., y Powell, L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, (1), 111-122. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrdq.20063>
- Lampert, M. (2000). Knowing teaching. The intersection of research on teaching and qualitative research. *Harvard Educational Review*, (1), 86-99. http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-70-issue-1/herarticle/the-disciplines-and-qualitative-research_144
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- Legendre, M. F. (2000). La logique d'un programme par compétence—Du programme à sa mise en œuvre. In *Conferência para o Ministério da Educação do Québec*. (2 de mayo de 2000).
- Lemaitre, J. (2018). La Educación Superior de América Latina y El Caribe. *III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018)*, Córdoba, Argentina. <https://drive.google.com/file/d/1uRirsFVQAds9JavoU4K9MVLiOsftthnS/view>
- León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*: Mc Graw Hill: Madrid
- Leonhard, G. (2016). *Technology vs. Humanity: The coming clash between man and machine*. FutureScapes.
- Lijmer, J., Evers, J., Bossuyt, P (2003). *Characteristics of Good Diagnostic Studies*. Research Gate. <http://researchgate.net>
- Liu, S., Luksyte, A., Zhou, L., Shi, J., y Wang, M. (2015). Overqualification and counterproductive work behaviors: Examining a moderated mediation model. *Journal of Organizational Behavior*, (2), 250-271. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.1979/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license

- Illich, I. (1996), "Necesidades" en Wolfgang Sachs (ed.) Diccionario del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder, PRATEC, Lima.
- Lobato, C., Fernández, I., Garmendia, M., y Perez, U. (2012). ¿Se puede construir la identidad del profesorado en la universidad? Una experiencia desde la formación del profesorado novel en la Universidad del País Vasco. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació (CIDUI)*, (1), 1-18. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/150/137>
- Lopez, L. (2016). Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, (1), 13-32. <http://www.redalyc.org/pdf/2191/219144890002.pdf>
- López, N. (2008). Los proyectos formativos: una estrategia didáctica para la formación por competencias. En Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, 45-64. Bogotá: ECOE.
- Margalef, L. y Álvarez, M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, (337), 51-70. https://www.researchgate.net/publication/39213005_La_formacion_del_profesorado_universitario_para_la_innovacion_en_el_marco_de_la_integracion_del_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior
- Marrero, O., Mohamed, R., y Xifra, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, (5), 1-18. Recuperado de <http://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/144>
- Martinez (2018). Un camino innovador construido por los docentes de las universidades: Una visión analítica. En Carrasco, S., y de Corral, I. (2018). Docencia universitaria e innovación. In Tercer Congreso Internacional. Universidad de Girona. <https://www.cidui.org/wp-content/uploads/2018/07/ePDF-DocenciaUniversitariaInnovacio.pdf>
- Martínez, A. (2014). Constructivism: A return to the philosophical principles of positivism?. *Comunicación, Lenguaje y Educación Volume 7*, (4), 5-13. <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1174/021470395763771819?scroll=top&needAccess=true>
- Martínez, A., Santillán, S. y Loayza, M. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/BOLIVIA-Informe-Final.pdf>

- Martínez, C., Mejía, P., Bano, L., Echeverri, J., Vélez, L., Vélez R.J., y Restrepo, M. (2020). Retos del profesor universitario: un rol que se re-configura permanentemente. *CES Odontología*, 33(1), 64–69. <https://doi.org/10.21615/cesodon.33.1.8>
- Martínez, M., Alba, L., y Sanabria, G. (2010). Interrelación dialéctica entre calidad de vida y motivaciones relativas a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, (26), 1 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252010000100016&lng=es&tlng=es.
- Martínez, P., y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista De Investigación Educativa*, (1), 125-147. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, Aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Nordan-Comunidad.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- McClelland, C. (1973). *Testing for competence rather than for “intelligence.”* *American Psychologist*, 28, 1–14. <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- Mckillip, J. (1989). *Need Analysis tools for the human services and education*. Londres Sage Pub.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4 (5), 165-180. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Mesa, C., Mesa, J. y Gisbert, T. (2003). *Historia de Bolivia*. Gisbert: La Paz.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2016). *Universidades indígenas*. <https://www.minedu.gob.bo/index.php>
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2019) *Reglamento General y Reglamento Específicos de Universidades Privadas*.

<https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/vesfp/dgesu/REGLAMENTO-U-PRIVADAS.pdf>

- Molina N. (2001). Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (Sant Cristóbal-Estado Tachira-Venezuela) [Tesis de Doctorado dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Monereo, C., y Pozo, I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. *Enseñar y aprender para la autonomía*, 15-30. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25879/21554>
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-84. [https://file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-LaCodificacionEnElMetodoDeInvestigacionDeLaGrunde-5248462%20\(1\).pdf](https://file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-LaCodificacionEnElMetodoDeInvestigacionDeLaGrunde-5248462%20(1).pdf)
- Mora, G. (2008). El éxito laboral de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación*. <http://hdl.handle.net/11162/72274>
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muñoz, D. R., y Araya, D. H. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43, 1073-1086. <https://www.scielo.br/j/ep/a/pLbYMry5gHGZ3mvSSqX9kMj/?format=html&lang=es#>
- Murillo, J. (Coord.) (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Bogotá: *Convenio Andres* http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf
- Murillo, J., y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Universidad Autónoma De Madrid, 30. http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Murray, H.A. (1938): *Explorations in personality*. Nueva York
- Musicco, D., Gato, J., Rangel, C., y Ruiz C. (2020) El Rol del Profesor Universitario ante el Nuevo Paradigma Educativo Post Pandemia Covid-19: Amenazas y Oportunidades. *Filosofie*, (183) 1. http://cis01.ucv.ro/analele_universitatii/filosofie/2021/Anale47_1.pdf#page=183

- Navarrete-Cazales, Z. y Navarro-Leal M. (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio/SOMECE. 458pp.
- Navío, A. (2008). Competencia profesional y formación basada en competencias: apuntes para la Educación Superior. A: García, J. A.; Sabán, C. (coords.). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias* (págs. 71-103). Barcelona: Davinci.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa*, (1), 213-237. <http://investigacionsocial sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/neiman-y-quaranta-los-estudios-de-caso-en-la-investigacion-sociologica-pp213-237.pdf>
- Novak, D., Gowin, B., y Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez roca.
- OCDE, O. (2015). *Perspectivas económicas de América Latina 2016*. OECD Publishing. Recuperado de: https://www.oecd.org/dev/americas/E-book_LEO2017_SP.pdf
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Olabuénaga, R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Oliver. G. (2012). *Reto de la educación superior privada en América latina: entre la expansión y la resistencia* <http://journals.openedition.org/ideas/382> ; DOI : 10.4000/ideas.382
- Oramas, R., Jordán, T., y Valcárcel, N. (2013). Competencias y desempeño profesional pedagógico hacia un modelo del profesor de la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 27(1), 123-134. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412013000100015&script=sci_arttext&tlng=pt
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración Mundial Sobre La Educación Superior En El Siglo Xxi: Vision Y Accion*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Padua, J. (1979). *Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Päivikki, J., Seija, N. y Päivi, T. (2018). Models for the Development of Generic Skills in Finnish Higher Education. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (1), 130-142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>
- Palacios, M., y Villar, M. (1996). El pensamiento del experto como objeto de estudio. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (31), 228-234. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr2576>
- Palmer, A., Montaña, J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21, 433-438. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711821015>
- Páramo D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (39), 1-7. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762015000200001&lng=en&tlng=es.
- Patzi, F. (2007). *Insurgencia y sumisión: Movimientos sociales e indígenas 1983-2007*. La Paz: DRIVA.
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J. & Mondelli, V. (2021). 2021 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition. Boulder, CO: EDU. <https://www.educause.edu/horizonreport>.
- Peralvo, C., Arias, A., y Merino, M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*. 5(1), 09-27. <https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf>
- Perelló, S. (2011), *Metodología de la Investigación Social*. Dykinson: Madrid
- Perez Campanero, M.(1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa (Vol. 21)*. Narcea Ediciones.
- Perez Campanero, M. (2018). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa (Vol. 21)*. Narcea Ediciones.
- Perez, A., Domingo, J., Sanz, M. y López, D. (2018). La cultura docente universitaria. En Carrasco, S., y de Corral, I. (2004). Docencia universitaria e innovación. *Tercer Congreso Internacional. Universidad de Girona*. <https://www.cidui.org/wp-content/uploads/2018/07/ePDF-DocenciaUniversitariaInnovacio.pdf>
- Pérez, I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 37-60. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf.

- Pérez-Tornero, M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 16(31), 15-25. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus en Perrenoud, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, 137-155. <http://recursosdescargables.pbworks.com/f/PERRENOUD.+capVII+practica+reflexiva.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Pick, S. y Lopez, L. (1994). *Cómo investigar en ciencias sociales*, México: Trillas.
- Pinto, R. (2000). *Planeación Estratégica de Capacitación Empresarial*. México: Mc Graw Hill.
- Poblete, M. (2006). *Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma*. [http://funes.uniandes.edu.co/1300/1/Poblete2006Las_SEIEM_83 .pdf](http://funes.uniandes.edu.co/1300/1/Poblete2006Las_SEIEM_83.pdf)
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2020). *Centro de Desarrollo Docente. Chile*. Recuperado el 25 de mayo del 2020 de: <https://desarrollodocente.uc.cl/> yo
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). *Instituto de Docencia Universitaria*. Perú. Recuperado el 31 de junio del 2020 de: <https://idu.pucp.edu.pe/>. yo
- Pontificia Universidad Javeriana. (2020). *Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación. Colombia*. Recuperado el 28 de julio de 2020 de: <https://caee.javeriana.edu.co/>
- Portilla B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pries-Heje, J., Baskerville, R., y Venable, R. (2008). Strategies for Design Science Research Evaluation. (1), 255-266. <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1214&context=ecis2008>
- Primon, F. (2014). *Fatores que influenciam a formação do docente para o ensino superior em química*. [Tesis Doctoral de la Faculdade de Educação, Universidad de São Paulo, São Paulo] doi:10.11606/T.48.2014.tde-28012015-143157.

- Quiroga, L., y Rioja, U. (2017). *La Universidad y los Procesos de Integración Social*. https://www.researchgate.net/profile/Greby_Rioja/publication/313106606_
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. http://perio.unlp.edu.ar/seminario/taller/nivel2/textos/Rama%20Claudio%20_la%20tercera%20reforma%20de%20la%20educ%20sup%20en%20america%20latina.pdf
- Rama, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Ediciones Universidad Católica de Salta.
- Ramírez F. (2008). Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008). *Revista de la Universidad de La Salle*, (46), 206-217. <http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-content/uploads/2011/11/Conferencia-Regional-de-Educacion-Superior-2008.pdf>
- Ramos, G., y Arias, M. (2010). Desafíos y riesgos de la Educación a Distancia en los nuevos contextos comunicacionales. *V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18537/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rapley T. (2014) *Sampling strategies in qualitative research*. The SAGE handbook of qualitative data analysis. London: SAGE Publications Ltd; 2014.
- Repetto E. (1995). *La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos*. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/93546/1/09_Orientaci%C3%B3n_educativa_Ponencia_1.pdf
- Reza, J. (2006). *Nuevo diagnóstico de necesidades de capacitación y aprendizaje en las organizaciones. New training needs assessment and learning in organizations*. Panorama Editorial.
- Richmond, E. (2005). *Diagnóstico social*. Siglo XXI de España Editores.
- Roca D. (1918). *Manifiesto Liminar de la Reforma Educativa*. Federación Universitaria de Córdoba.
- Rodríguez G. D., y Valldeoriola R. J. (2009). *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Madrid: Bernal pro.
- Rodríguez, E. B., y Cano, G. Y. (2017). ¿Cómo lograr la formación integral del Ingeniero que demanda el mercado laboral del siglo XXI?. *Boletín Científico INVESTIGIUM*

de la Escuela Superior de Tizayuca, 2(10.29057).
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/investigium/article/download/2149/4978?inline=1>

- Rodríguez, G. (2007). Educación Superior en Bolivia. Temas de Debate. *Boletín del Programa de Investigación Estrategia en Bolivia (PIEB)*. Revista Temas de Debate. N°7. La profesión es todo.
- Rodríguez, G., Pérez, A., Bracho, M., Cuenca, A., y Henríquez, A. (2021). Aprendizaje Basado en Retos como estrategia enseñanza-aprendizaje de la asignatura resistencia de los materiales. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 82-97.
- Rodríguez, G., y Weise, C. (2006). *Educación Superior Universitaria en Bolivia. Estudio nacional*. Cochabamba: IESALC-UNESCO
- Rosário, P., Núñez, J., Valle, A., Paiva, O. y Polydoro, S. (2013). Enfoques de enseñanza en Bachillerato en función de variables contextuales y del docente *Revista de psicodidáctica* (18) 25-46. <http://hdl.handle.net/11162/173542>
- Rubilar, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis Educativa*, 21(3), 12-21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- Rüegg, W. (coord.). (2004). A History of the University in Europe. Vol. II, Universities in Early Modern Europe (1500–1800). *New York, Cambridge, Universtiy*.
- Ruiz, J. (2010). Importancia de la investigación. *Revista Científica*, 20(2), 125. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-22592010000200001&lng=es&tlng=es.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Lontoo: SAGE Publications Ltd, 3.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (20), 201-217. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2485173.pdf>
- Sánchez A. V. y Pérez P. M. (2017). Humanist Formation: A Commission for Education. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 265-269.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300041&lng=es&tlng=en.

- Sánchez, A. (2009). Apuntes sobre el artículo de revisión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (27). 1-7
http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=72&Itemid=.
- Sandín, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (21), 37-52. <http://hdl.handle.net/11441/54879>
- Schmal, R., Rivero, S., y Vidal, C. (2020). El desafío de construir un programa para el desarrollo de competencias genéricas: un estudio de caso. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217017>
- Serbia, M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Universidad Nacional de Lomas de Zamora HOLOGRAMÁTICA - Año IV*, 7(3), 123-146
http://dspace.utralca.cl/bitstream/1950/9421/1/Serbia_JM.pdf
- Sergeeva, G., Kodaneva, N., Islamov, E., Kornakova, S., Serebrennikova, V., Panko, V., y Avdeeva, V. (2019). The development of teachers pedagogical competence in the conditions of professional educational organization. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 7(4), 827-832. <http://10.18510/hssr.2019.74109>
- Serrat, N., Jarauta, B., Imbernon, F., Mardesich, L., García, M., y Velasco, O. (2010). *Hacia la mejora de la función docente y de los procesos de aprendizaje: Detección y análisis de necesidades de formación del profesorado del Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae" de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*. Cochabamba: Verbo Divino.
- Silas, J. y Vásquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, (50), 89-120. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237022/27063237022.pdf>
- Silva J. y Maturana D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es.
- Soto, C. (2021). Retos y perspectivas para la Educación Superior en Paraguay en un escenario postpandémico. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 255-263. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34111>

- Stahel, A. (2002). Las necesidades humanas y la (re)producción de la pobreza por el desarrollo económico moderno. *Ecología Política*, (23), 141–151. <http://www.jstor.org/stable/20743240>
- Stake, E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand oaks, CA: Sage publications.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistémica: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tapia, L. (2013). Universida y Pluriverso. *Serie Universidad, CIDES-UMSA*, (1), 2013. <http://www.cides.edu.bo/index.php/component/jdownloads/?task=download.send&id=69&catid=15&m=0&Itemid=101>
- Tardif, J. (1996) Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, *Lyon, CRDP*, (1), 31-46. http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/M/Meirieu+alii_1996_A.html
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tauber, F. (2015). La universidad autónoma argentina desde el contexto democrático latinoamericano. En Villar, A., & Ibarra, (Eds). La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana (pp. 39 – 64). UDUAL.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Barcelona: Paidós.
- Tejada J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior. *In Educación XXI* (15), (17-40). <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/125/93>
- Tejada J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>

- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, (56), 22-30. http://acteamus.com/images/Documentos/COMPETENCIAS_PROFESIONALES.pdf
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 17-38. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2016-19-1-5000/Evaluacion_competencias_profesionales.pdf
- Tejada, M., Tobón, S., Martínez, A., Mendo, C., Moreiro, A., y Ramos, F. (2006). *El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. <https://eprints.ucm.es/6005/1/MANUAL.pdf>
- Tejedor, J. (1990). Perspectiva Metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8, (16), 15-37. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/185878>
- Tejedor, J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 157-182. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Tenorio, J. (1998). *Técnicas de investigación documental*, México: Mc. Graw Hill.
- Tobón S. (2014). *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socioformativa (No. 378.1 T629c)*. Trillas.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Guadalajara, MX: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tobón, S. (2010). Los proyectos formativos y el desarrollo de competencias. *Center for Integrated Facility Engineering (CIFE). México, DF*. http://www.academia.edu/download/32479367/5_proyectos_formativos.pdf.
- Tobón, S., Prieto, P., y Fraile, G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall.
- Tójar, C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar. Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- Tolman, C. (1925). *Purpose and Cognition: The Determinants of Animal Learning*. *Psychological Review*. (32), 285-297. <https://philpapers.org/go.pl?id=TOLPAC-2&proxyId=&u=https%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1037%2Fh0072784>
- Tolman, C. (1951). *Behavior and Psychological Man*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Torelló, M. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230013.pdf>
- Torra, I., Márquez, D., Pagés, T., Solá, P., García, R. et al. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(1): 285-309. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/5601/5592>
- Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe final proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007. Univesidad de Detusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Umbach, P. (2007). How effective are they? Exploring the impact of contingent faculty on undergraduate education. *The Review of Higher Education*, 30(2), 91-123. doi:10.1353/rhe.2006.0080
- Unión Europea. (1999). *Educación y formación. Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior*. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2006) *Memoria Institucional*. UCB. La Paz
- Universidad Autónoma de Buenos Aires. (2019). *Centro de Innovación de Tecnología y Pedagogía Argentina*. Recuperado el 31 de julio de 2020 de: <http://citep.rec.uba.ar/>
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2008). *Modelo Académico UCB*. La Paz.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2011a). *Estatuto Orgánico*. UCB. La Paz.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2011b). *Modelo Académico UCB*. La Paz.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2013). *Régimen Docente*. UCB. La Paz.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2014) *Informe Diseño Curricular*. UCB. La Paz.

- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2015). *Guía de Diseño Curricular*. UCB. La Paz.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2015). *Plan Estratégico Institucional 2015 - 2020*. UCB. La Paz.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2017a). *Informe de la Unidad de Desarrollo Curricular*. UCB. La Paz.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2017b). *Régimen Estudiantil de pregrado*. UCB. La Paz.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2018). *Memoria Institucional 2018*. UCB. La Paz.
- Universidad de Antioquia (2018). *Programa de Desarrollo Docente. Colombia*. <http://udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/somos-udea/profesores/programa-desarrollo-docente>.
- Universidad de Chile (2020). *Unidad de Desarrollo y Perfeccionamiento Docente, Universidad de Chile*. Recuperado el 2 de septiembre de 2020 de <https://www.uchile.cl/uperdoc>
- Universidad de Pittsburgh. (2020). Center for Teaching and Learning. Estados Unidos. Recuperado el 06 de septiembre de 2020 de: <https://teaching.pitt.edu/>
- Universidad de Texas de Austin, 2020. Faculty Innovation Center. Estados Unidos. Recuperado el 06 de septiembre de 2020 de: <https://facultyinnovate.utexas.edu/teaching-statement>
- Universidad Uniandes (2018). Centro CONECTATE. Colombia. Recuperado el 06 de septiembre de 2020 de: <https://conectate.uniandes.edu.co/>.
- Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Revista Educatio* (23), 209-213. http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_fi_nal.pdf
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valliant, D. (2013). *Programa Tic y Educación Básica. Integración de TIC en los Sistemas de Formación Docente Inicial y Continua para la Educación Básica en América Latina*. Unicef: Argentina

- Velarde, A. (2005). Papel de la pedagogía en la Educación Superior. *Revista iberoamericana de física*, 1(1), 32-34. <http://fisica.ciens.ucv.ve/svf/Documentos/Feiasofi/aprendiendo.pdf>
- Vera, A., Torres, L. y Martínez, E. (2014). Evaluación de Competencias Básicas en TIC en Docentes de Educación Superior en México. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44),143-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36829340010>
- Villa A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, (1), 147-170. <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-EvaluacionDeCompetenciasGenericas-3601062.pdf>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Viveros E. (2011). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(31), 388-406. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/50/109>
- Vladimirovna, O., Ivanovna, L., y Yakovlevich, N. (2016). Reflexive Management of the Professional Formation of Would-Be Teachers. *International journal of environmental & science education*, 11(18), 13033-13042. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126618.pdf>
- Vrsalovic, V. (2011). Un nuevo paradigma estratégico para las Universidades en un entorno global. *FISEC-Estrategias*, 3(15), 159-180. http://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/510/VRSALOVIC_16694015_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wiggins, D. (1987) **Needs, need, needing.** *J Med Ethics*. **13**: 62–68. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1375425/>
- Yanes, M., y Ries, F. (2013). *Liderando el cambio: estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria*. Fuentes, (14), 105-124. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/LIDERANDO%20EL%20CAMBIO.pdf>
- Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*. Vol. 4. (2), 696-1412 <http://revistas.um.es/redu/article/view/10621>
- Zabalza, M. A., y Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2002a). Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario. *Colección universitaria. Madrid: Ed. Narcea.*

Zabalza, M. A. (2002b). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A., y Beraza, Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Vol. 4).* Narcea Ediciones.

Zabalza, M. A. (2004). *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.

ANEXOS

ANEXOS

**AUTORIDADES
SISTEMA UNIVERSITARIO**

Nº

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES

DE PREGRADO

GUIA DE ENTREVISTA A AUTORIDADES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

BOLIVIANO

Lugar de Encuesta: _____	Dependencia: _____	Titulación en: _____
Fecha de Encuesta: _____	Área y Función Laboral: _____	Años en la Institución: _____
Edad: _____	Género: _____	Años en el puesto: _____

Aspectos que se requieren haber cubierto al finalizar la entrevista:

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	PREGUNTA
Tendencias de la Universidad Boliviana	<ul style="list-style-type: none"> Desde el punto de vista académico, ¿Cuál es la tendencia de la universidad en la formación profesional que ofrece la universidad?
Políticas de formación e Investigación	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué se espera de los docentes, desde las políticas de formación e investigación? Para lograr esto ¿Qué características deben tener los docentes? ¿Cuál el perfil requerido?
Consideraciones sobre los Formadores	<ul style="list-style-type: none"> Desde su percepción ¿Cuáles son los requisitos para que un profesor forme parte del cuerpo docente de la universidad boliviana? ¿Qué competencias pedagógicas requiere: a nivel de la didáctica y la evaluación? ¿Qué competencias personales requiere a nivel ético y de relacionamiento? Según este perfil, ¿Qué otras competencias y funciones se esperan que realice?

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES

DE PREGRADO

GUIA DE ENTREVISTA A AUTORIDADES

Lugar de Encuesta: _____	Regional: _____	Titulación en: _____
Fecha de Encuesta: _____	Área y Función Laboral: _____	Años en la Institución: _____
Edad: _____	Género: _____	Años en el puesto: _____

Aspectos que se requieren haber cubierto al finalizar la entrevista:

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	PREGUNTA
Tendencias de la Universidad Católica Boliviana	<ul style="list-style-type: none"> Desde el punto de vista académico, ¿Cuál es la tendencia de la universidad en la formación profesional que ofrece la universidad?
Políticas de formación e Investigación	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué se espera de los docentes, desde las políticas de formación e investigación? Para lograr esto ¿Qué características deben tener los docentes? ¿Cuál el perfil requerido?
Consideraciones sobre los Formadores	<ul style="list-style-type: none"> Desde su percepción ¿Cuáles son los requisitos para que un profesor forme parte del cuerpo docente de esta universidad? ¿Qué competencias pedagógicas requiere: a nivel de la didáctica y la evaluación? ¿Qué competencias personales requiere a nivel ético y de relacionamiento? Según este perfil, ¿Qué otras competencias y funciones se esperan que realice?

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES**DE PREGRADO****ENTREVISTA**

Area disciplinar:		Cantidad:	
Carrera:		Fecha:	
		Duración:	

Tendencias del desarrollo en la formación de formadores	¿Cuál es la tendencia de la formación de formadores en contextos universitarios?
Características de los formadores en diseños curriculares basados en competencias	¿Cuáles son las funciones de un docente en la formación profesional? ¿Cuáles son las funciones de un docente en la formación profesional en el marco de diseños curriculares basados en competencias?
Problemas y falencias en la formación de formadores	¿Cuáles son los problemas y falencias de los docentes universitarios en el marco de la formación basada en competencias?
Aspectos a priorizar en la formación de formadores	¿Qué aspectos se deben desarrollar en la actualidad en la formación de formadores profesionales?
Tecnologías a priorizar en la formación	¿Cuáles las tecnologías a priorizar en la formación de formadores?

DIRECTIVOS INTERNOS

Nº

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES

DE PREGRADO

GUIA DE ENTREVISTA A AUTORIDADES

Lugar de Encuesta: _____	Regional: _____	Titulación en: _____
Fecha de Encuesta: _____	Área y Función Laboral: _____	Años en la Institución: _____
Edad: _____	Género: _____	Años en el puesto: _____

Aspectos que se requieren haber cubierto al finalizar la entrevista:

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	PREGUNTA
Percepción de las fortalezas y debilidades del profesorado para formar en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo considera que sus docentes desempeñan la formación desde el enfoque basado en competencias? • Desde su experiencia y vivencia ¿Cuáles sus fortalezas y cuáles sus debilidades?
Sugerencia a los formadores: Percepción de la formación de sus profesores: Didáctica y Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué aspectos considera que los docentes se deben formar? • ¿Cómo están desempeñado la didáctica para formar en competencias, que fortalezas y dificultades existen? • ¿Qué métodos o estrategias didácticas considera que deberían manejar para formar en el enfoque basado en competencias? • ¿Cómo están desempeñado la evaluación, que fortalezas y dificultades existen? • ¿Qué aspectos de la evaluación para evaluar competencias considera que deberían manejar los docentes?
Modalidades y características de formación docente para la formación en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿qué características debería tener una adecuada formación para los docentes de esta universidad para formar en competencias?

DIRECTIVOS ACADÉMICOS CARRERA

Nº

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES

DE PREGRADO

GUIA DE ENTREVISTA A AUTORIDADES DE CARRERAS

Lugar o Regional: _____	Director de Carrera: _____	Cantidad de docentes a su cargo: _____
Fecha: _____	Años trabajando en UCB: _____	Titulación en: _____
Edad: _____	Años en la Dirección: _____	Nivel de Formación Disciplinar: _____
Género: _____	Años en la Docencia UCB: _____	Nivel de Formación Pedagógica: _____

Aspectos que se requieren haber cubierto al finalizar la entrevista:

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	PREGUNTA
Planificación de la formación basada en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones se siguen con los docentes para la planificación de las asignaturas que están formando en competencias?
Percepción de la formación de sus docentes en didáctica y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué aspectos considera que los docentes se deben formar? • ¿Cómo están desempeñando la didáctica para formar en competencias, que fortalezas y dificultades existen? • ¿Qué métodos o estrategias didácticas considera que deberían manejar para formar en el enfoque basado en competencias? • ¿Cómo están desempeñando la evaluación, que fortalezas y dificultades existen? • ¿Qué aspectos de la evaluación para evaluar competencias considera que deberían manejar los docentes?
Consideraciones de las fortalezas y debilidades de los docentes para la formación basada en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo considera que sus docentes desempeñan la formación desde el enfoque basado en competencias? • Desde su experiencia y vivencia ¿Cuáles sus fortalezas y cuáles sus debilidades?
Modalidades y características de formación docente para la formación en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿qué características debería tener una adecuada formación para los docentes de esta universidad para formar en competencias?
Vinculación en el aprendizaje entra la teoría y la práctica. Y con el espacio laboral	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo la carrera se vincula con el mundo laboral? ¿y cómo la carrera gestiona esto para las asignaturas? • ¿Cómo los docentes generan vínculo entre la teoría y la práctica en su carrera? ¿Y cómo con el mundo laboral? • ¿Qué prácticas realizan los estudiantes como parte de su formación?

DOCENTES

Nº

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES**DE PREGRADO****ENTREVISTA**

Categorías de Análisis	Indicadores	
Planificación de la formación en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo planifica su asignatura? ¿Qué aspectos toma en cuenta? • ¿Cómo desarrolla su plan para que forme competencias profesionales? 	¿Cómo planifica y diseña la formación de las competencias antes de empezar el semestre?
Proceso enseñanza – aprendizaje de competencias: características de la didáctica utilizada	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo trabaja la resolución de problemas ligados a la profesión? • ¿Cómo gestiona la didáctica? ¿Qué aspectos toma en cuenta? • ¿Cuáles son las estrategias que más utiliza? 	<p>¿Cuáles serían situaciones de enseñanza exitosas que ha tenido en la formación de competencias profesionales en la universidad?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades que usted encuentra en sus funciones y desempeño como formador de competencias profesionales?</p> <p>¿Qué tipo de quejas o reclamos son los que más recibe de parte de los estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que más utiliza en su práctica docente?</p>
Proceso enseñanza – aprendizaje de competencias: características de la evaluación utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo gestiona la evaluación? ¿Qué aspectos toma en cuenta? • ¿Cuáles son las estrategias e instrumentos que más utiliza? ¿En qué momentos evalúa? 	¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza en su práctica docente?
Características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes en la formación por competencias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo organiza las interacciones con los estudiantes? • ¿Cómo organiza la interacción entre estudiantes? • ¿Cuáles son las formas y modalidades de retroalimentación que utiliza? • ¿Cómo se comunica con los estudiantes? 	<p>¿Qué tipo de ayudas ha tenido que brindar últimamente a sus estudiantes para formar competencias? ¿Y cómo lo ha hecho?</p> <p>¿Qué tipo de problemas son los que más tienen los estudiantes en la generación de competencias?</p> <p>¿Qué formas o mecanismos de comunicación genera en la interacción pedagógica con sus estudiantes?</p> <p>¿Cómo considera que debe ser la relación docente – estudiante? ¿Cómo usted se da cuenta de que sus estudiantes están aprendiendo?</p>

<p>Uso de tecnologías de la información y comunicación en el proceso de formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valor y utilidad le da a las tecnologías en el aprendizaje y en el logro de competencias? • ¿Qué recursos tecnológicos son los que más utiliza? ¿Cómo éstos se relacionan con las competencias y sub-competencias de su asignatura? 	<p>¿Cuáles son las tecnologías de información que más utiliza en su práctica docente? ¿Para qué y cómo las utiliza?</p>
<p>Vinculación en el aprendizaje de la teoría y la práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo gestiona la aplicación y transferencia de aprendizajes? • ¿Cómo planifica y gestiona la práctica de las competencias? • ¿Cómo vincula la asignatura a la práctica laboral? • ¿Cómo vincula la asignatura a las necesidades personales, sociales o ambientales? • ¿Cómo vincula la asignatura a la formación humano y ética para el logro de estas competencias? 	<ul style="list-style-type: none"> •

ESTUDIANTES

Nº

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES

DE PREGRADO

GRUPO FOCAL

Area disciplinar:		Cantidad:	
Carrera:		Fecha:	
Ciclo y semestres:		Duración:	

Guía de preguntas del grupo focal:

Subcategorías	Indicadores
- Planificación de la formación basada en competencias (2.1)	¿Qué significa para ustedes que la carrera esté planificada en competencias? ¿Cuál su opinión en relación a la planificación que hacen los profesores de las asignaturas?
- Proceso enseñanza – aprendizaje en competencias (2.2): Características de la didáctica y evaluación utilizadas (2.2.1)	¿Consideran que las estrategias y que tienen los profesores están en relación con los contenidos y las competencias de las asignaturas? ¿Cómo enseñan los profesores? ¿Qué acciones que aplicaron los docentes fueron las que más te ayudaron a aprender? ¿Qué estrategias de evaluación aplican los profesores? ¿Estas estrategias de evaluación están en relación a los contenidos y competencia de las asignaturas?
- Características de la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes (2.3)	¿Cómo brindan retroalimentación los profesores? ¿Cómo guían? ¿Organizan actividades para que los estudiantes interactúen?
- Uso de tecnologías de la información y comunicación (2.4)	¿Qué tecnologías utilizan los profesores? ¿Cómo las utilizan? ¿Cuál el impacto en el aprendizaje de la competencia de la asignatura?
- Vinculación en el aprendizaje de la teoría y la práctica (2.6)	¿Qué actividades tienen los profesores para vincular la teoría y la práctica? ¿Qué hacen los profesores para mostrar situaciones reales ligadas a la acción profesional? ¿A la práctica laboral?

TITULADOS

Nº

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES

DE PREGRADO

GRUPO FOCAL

Area disciplinar:		Cantidad:	
Carrera:		Fecha:	
		Duración:	

Guía de preguntas del grupo focal:

Subcategorías	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de fortalezas y debilidades del profesorado en la formación en competencias (2.5) - Sugerencia a los formadores: Percepción de la formación de sus profesores: Didáctica y evaluación (2.6) - Preparación ofrecida por la universidad en competencias (2.7) - Vinculación del aprendizaje entre la teoría y la práctica (2.8) - Percepción de docentes modelo en la formación basada en competencias (2.9) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál tu percepción del profesorado en la formación de competencias? ¿Cuáles fueron las fortalezas en esa formación? ¿Cuáles las debilidades? ¿Consideran que la formación que les brindó la universidad les permitió desarrollar competencias? ¿Cuál la percepción de las estrategias didácticas que aplicaron los docentes? ¿Cómo colaboró la evaluación de aprendizajes en el desarrollo de competencias? ¿Qué sugerencias tienes para el profesorado en la formación de competencias? ¿Qué ha realizado los docentes que consideras que más han aportado a tu formación?