

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES PARA
EL DISEÑO Y USO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE
INCIDAN EN LA REDUCCIÓN DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL
EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA NACIONAL, SEDE DE ATENAS,
DURANTE LOS AÑOS 2010 Y EL 2013

XIOMARA DEL SOCORRO CALERO GONZÁLEZ

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAGISTER EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

FEBRERO, 2018

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo el diseño de una acción formativa para el fortalecimiento de las competencias docentes, que incida como elemento principal en la reducción de la deserción estudiantil en la Sede de la Universidad Técnica Nacional (UTN) en el cantón de Atenas.

En el capítulo I, se plantea el tema y los alcances del problema de la deserción estudiantil en esta sede Universitaria, derivada de la calidad de las competencias docentes. Se plantea como objetivo determinar las causas que ocasionan la deserción y como propuesta de solución, la elaboración de un curso especializado para fortalecer el cuerpo docente.

En el capítulo II, se desarrolló el marco teórico, basados en la importancia y en la tipificación de las competencias docentes como método de construcción del conocimiento, las cuales convergen en utilizar estrategias pedagógicas que se integren en el proceso de enseñanza – aprendizaje, para crear conocimiento en los discentes, motivándolos a permanecer en las aulas.

El capítulo III marco metodológico, se fundamenta en un enfoque cualitativo, ya que resulta idóneo porque aparte de ser hermenéutica (interpretativa), la investigación cualitativa es inductiva. Se aplican diversos métodos de recolección de la información como el grupo focal con preguntas abiertas, la entrevista semiestructurada. Asimismo, se detallan los instrumentos utilizados, la delimitación de los sujetos y fuentes de estudio y los aspectos de ética que, de forma transversal, orientan la ejecución del estudio.

En el capítulo IV se han concretizado los resultados del diagnóstico, desarrollando la propuesta y el análisis de resultados, proponiendo como acción formativa un curso especializado en el fortalecimiento de las competencias docentes universitarias.

El capítulo V, sintetiza las conclusiones y recomendaciones, basados en la estructura y cumplimiento de los objetivos.

TITULO

Fortalecimiento de las competencias docentes para el diseño y uso de estrategias pedagógicas que incidan en la reducción de la deserción estudiantil en la Universidad Técnica Nacional, Sede de Atenas, durante los años 2010 y 2013.

TRIBUNAL EXAMINADOR

M.Sc. Conrado Mauricio Abad
Director de TFG

Mag. Juan Martín Rojas Gómez
Lector Externo

Máster Minor Herrera Chavarría
Lector Externo

MSc. Julio Suárez Castro
Representante de Escuela de Educación

Dra. Jensy Campos Céspedes
Representante del Sistema Estudios de Posgrado

MA. Ed. Catty Orellana Guevara
Coordinadora Maestría en Administración Educativa

DEDICATORIA

A mi familia por su apoyo constante durante toda mi vida.

En especial, a mi esposo José González Ramírez y a mi hija Odalys González

Calero, por la paciencia y la compañía en esta nueva faceta de estudio.

AGRADECIMIENTO

Al profesor Conrado Mauricio Abad, por la dirección de este trabajo y la forma siempre oportuna de orientar hacia el conocimiento.

Al Dr. Verny Montoya Delgado y a la Licda. Sonia Marlene Castro Sandí, compañeros y amigos de la Universidad Técnica Nacional, Sede de Atenas, por su esmero y motivación en la finalización de esta investigación.

A todas aquellas personas que de otra forma apoyaron en la realización de este trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	II
TITULO	III
TRIBUNAL EXAMINADOR	IV
DEDICATORIA.....	V
AGRADECIMIENTO	II
LISTA DE CUADROS	II
LISTA DE GRÁFICOS	III
LISTA DE ABREVIATURAS.....	IV
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1. Descripción del Tema	2
1.2. Planteamiento del problema	3
1.3. Justificación	5
1.4. Antecedentes	9
1.5. Objetivos generales y específicos.....	24
1.5.1. Objetivo General.....	24
1.5.2. Objetivos Específicos	24
1.6. Descripción del entorno	24
1.6.1. Sistema universitario público	25
1.6.2. Creación de la UTN	2
1.6.3. Sede Universitaria de Atenas	5
1.6.4. Condiciones del entorno cercano o de influencia	5
1.7. Limitaciones del proceso.....	7
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. La universidad pública y su responsabilidad en la formación profesional, en el contexto del siglo XXI.....	11
2.2. Tendencias tradicionales y contemporáneas en la docencia universitaria	18
2.3. La formación docente en competencias	22
2.3.1. El concepto de competencia.....	23
2.3.2. Tipos de Competencias	23
2.3.3. Las competencias genéricas en la docencia universitaria	25

2.3.4. El Aprender a Aprender: competencia transversal clave	26
2.3.5. Las competencias socio-afectivas	27
2.4 La administración educativa en la UTN.....	30
2.4.1. Concepto de administración educativa	30
2.4.2. Funcionamiento de la administración educativa en la UTN	31
2.4.3. La administración educativa frente a las demandas de la globalización en el siglo XXI.....	34
2.4.4. El papel de la administración educativa en la educación superior	35
2.4.5. La gestión curricular sistémica y holística para el abordaje del desarrollo de competencias docentes	36
2.4.6. Competencias docentes y estrategias didácticas	38
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	43
3.1. Enfoque de la investigación	44
3.2. Etapas desarrolladas en la investigación.....	47
3.3. Unidades de análisis y categorías: definiciones y operacionalización	48
3.4. Las técnicas e instrumentos utilizados: definición y descripción.....	50
3.4.1. Técnicas aplicadas:	51
3.4.1.1 El análisis cualitativo de contenido	51
3.4.1.2 Grupo focal.....	52
3.4.2. Instrumentos aplicados.....	53
3.4.2.1 Entrevista semiestructurada	53
3.4.2.2 Encuesta y el cuestionario auto-administrado	54
3.5 Población en estudio y muestras seleccionadas.....	56
3.5.1 Población: Información documental.....	57
3.5.2 Población: Docentes de la Sede de Atenas de la UTN.....	59
3.5.3. Población: Estudiantes de la Sede Atenas de la UTN	63
3.6. Aspectos de ética y consentimiento informado	64
3.7. Procedimiento de análisis de la información	68
3.8. Procedimiento para la elaboración del Proyecto o Propuesta.....	69
CAPÍTULO IV: DIAGNÓSTICO: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA .	71
4.1. Triangulación hermenéutica de la información	72

4.1.1. Fundamentación y proceso.....	72
4.1.2. Convergencia de la información entre los Estamentos considerados	80
4.2. Análisis de resultados	81
4.2.1. Resultados del análisis de contenido sobre Educación Superior Pública.....	82
4.2.2. Análisis de resultados del ejercicio docente	95
4.2.3. Resultados del análisis de las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones pedagógicas	134
4.3. Propuesta de una acción formativa para el cuerpo docente	152
4.3.1. Programa del curso de formación docente	152
I. Fundamentación	152
II. Participantes	154
III. Objetivos del curso de formación docente	154
IV Perfil de Salida	156
V. Contenidos del curso de formación.....	156
VI. Tipo de formación	162
VII. Metodología	166
VIII. Evaluación de los Aprendizajes	167
IX. Certificación	169
X. Procedimiento de Validación.....	169
XI. Teoría de sustento a la propuesta	170
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	178
5.1. Discusión de los resultados	179
5.2. Conclusiones	188
5.3. Recomendaciones	197
5.3.1. Al Decanato	198
5.3.2. A la Dirección de Docencia.....	199
5.3.3. Al cuerpo docente de la Sede Universitaria	200
5.3.4. A la comunidad estudiantil	200
5.3.5. Para futuras investigaciones.....	201
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204

ANEXOS	216
Anexo 1. Matriz de Registro de Análisis de Contenido	217
Anexo 2: Formato de cuestionario para docentes	217
Anexo 3: Registro de respuestas del cuestionario docente	222
Anexo 4: Registro de resultados cuestionario estudiantes	239
Anexo 5: Registro resultados entrevistas docentes	245
Anexo 6: Registro de grupo focal docentes *(Respuestas se transcriben literalmente)	270
Anexo 7: Registro de grupo focal estudiantes *(Respuestas se transcriben literalmente)	285
Anexo 8: Consentimiento informado del Decano de la Sede Atenas de la UTN.	294
Anexo 9: Consentimiento informado de la Dirección de Docencia de la Sede Atenas de la UTN.....	295
Anexo 10: Consentimiento informado de docentes	296
Anexo 11: Consentimiento informado de estudiantes.....	298
Anexo 12: Organigrama Institucional UTN.....	300

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 Hitos históricos de la educación superior	26
Cuadro 2 Ingresos anuales por carrera – UTN, Sede de Atenas	5
Cuadro 3 Relación tasa de deserción en el periodo 2009-2010	8
Cuadro 4 Deserción intra-anual en 2012 y 2013. Diplomas universitarios	2
Cuadro 5 Tasa rendimiento académico I y II cuatrimestre 2009-2010	2
Cuadro 6 Competencias docentes para lograr aprendizajes en tecnología	39
Cuadro 7 Estrategias didácticas de formación de competencias docentes	42
Cuadro 8 Agenda temática.....	60
Cuadro 9 Triangulación hermenéutica de la información	¡Error! Marcador no definido.
Cuadro 10 Relación teoría – unidad temática sobre universidad pública.....	173
Cuadro 11 Relación teoría – unidad temática UTN.....	174
Cuadro 12 Documentos teóricos y diagnósticos – unidades temáticas	175
Cuadro 13 Hallazgos del análisis de la educación superior pública.....	180
Cuadro 14 Hallazgos del análisis de la docencia universitaria.....	182
Cuadro 15 Hallazgos del análisis de las relaciones de enseñanza-aprendizaje .	184
Cuadro 16 Hallazgos para la formación docente en competencias	186

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Matrícula en las universidades públicas **¡Error! Marcador no definido.**

LISTA DE ABREVIATURAS

APA	American Phsicology Association (Asociación Norteamericana de Psicología)
CATIE	Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza
CEFOF	Centro de Formación de Formadores y Personal para el Desarrollo Industrial de Centroamérica
CENADI	Centro Nacional de Didáctica
CIDE	Centro de Información y Documentación en Educación
CIPET	Centro de Investigación y Perfeccionamiento para la Educación Técnica
CONAPE	Comisión Nacional de Préstamos para la Educación
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
CONESUP	Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada
CSE	Consejo Superior de Educación
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centro Americano
CUNA	Colegio Universitario de Alajuela
CUP	Colegio Universitario de Puntarenas
CURDTS	Colegio Universitario para el Riego y Desarrollo del Trópico Seco
DEDUN	Departamento de Docencia Universitaria

EARTH	Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmedo
ECAG	Escuela Centroamericana de Ganadería
FEES	Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior Estatal
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
ICAP	Instituto Centroamericano de Administración Pública
IESALC	Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje
INCAE	Instituto Centroamericano de Administración de Empresas
ITCR	Instituto Tecnológico de Costa Rica
MEP	Ministerio de Educación Pública
MINEDLAC	Ministros de Educación de América Latina y el Caribe
OPES	Oficina de Planificación de la Educación Superior
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PIB	Programa Interno Bruto
PLANES	Plan Nacional de Educación Superior
SINETEC	Sistema Integrado Nacional de Educación Técnica para la Competitividad
SUCADES	Subsistema de Capacitación y Desarrollo

TFG	Trabajo Final de Graduación
TICs	Tecnologías de Información y Comunicación
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UACA	Universidad Autónoma de Centroamérica
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (sigla en inglés)
UTN	Universidad Técnica Nacional

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Descripción del Tema

Esta investigación, tiene como propósito el fortalecimiento de las competencias del cuerpo docente de la Sede de la Universidad Técnica Nacional (UTN), ubicada en Atenas. El estudio se realiza entre los años 2010 y 2013. Se pretendió que, a partir de un conocimiento sistemático de la situación actual, se formulara una acción formativa para su mejoramiento.

El tema surgió de la preocupación que existe, tanto a nivel nacional, como en la sede universitaria por la deserción de la población estudiantil, según los datos que aportan las investigaciones, los informes y documentos de gestión elaborados por la Dirección de Planificación Institucional. Asimismo, por la atinencia del tema seleccionado con la administración educativa, es necesario precisar que la gestión curricular es el área esencial que orienta el diagnóstico y la selección de soluciones, puesto que se trata de valorar y mejorar las competencias de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los límites temporales y espaciales del estudio, cabe mencionar, que la aplicación del diagnóstico y análisis de la información se realiza entre el 2010 y el 2013, motivo por el cual se han incorporado, en el proceso de construcción del documento, referencias e investigaciones recientes que mejoran las interpretaciones y el análisis de la información. Especialmente está contextualizado en la sede Universitaria ubicada en el cantón de Atenas, provincia de Alajuela.

Las limitantes detectadas en el proceso investigativo, tuvieron que ver, tanto con el tiempo y espacio para aplicar los instrumentos en los grupos focales seleccionados, como con la posibilidad de realizar una validación de campo, debido a las prioridades que tiene la sede universitaria en la aplicación de un proceso de formación pedagógica entre su cuerpo docente. Una situación que restringió, de igual forma, los alcances de la propuesta y la óptima aplicación de los conocimientos y propósitos aprendidos con la administración educativa.

1.2. Planteamiento del problema

En la Sede de Atenas de la UTN, se viene presentando una deserción estudiantil, que la Oficina de Registro Estudiantil la ha cuantificado en un 32.5%, para el período 2009-2013. Este problema es alimentado por una reprobación de cursos, que la misma Oficina señaló en un 19%, para el año lectivo de 2013, sin realizar ninguna acción, por parte de la administración educativa, para resolver la situación.

La problemática sobre deserción existente en la universidad y según los sujetos entrevistados, se deriva por la falta de motivación, convicción y competencias pedagógicas en el cuerpo docente. Una de las causas que puede estar influyendo es el sistema de contratación, ya que en su mayoría, es por tiempos fraccionados y a corto plazo definido a un cuatrimestre, que no permite que el profesorado se identifique con la institución y adquiera ese grado de pertenencia indicado en la Pirámide de Maslow y mencionado por Quintero (2007) como aspecto importante en la autorrealización de cada quien. Al respecto afirma:

...la siguiente clase de necesidades contiene el amor, el afecto y la pertenencia o afiliación a un cierto grupo social y buscan superar los sentimientos de soledad y alienación. Estas necesidades se presentan continuamente en la vida diaria, cuando el ser humano muestra deseos de casarse, de tener una familia, de ser parte de una comunidad, ser miembro de una iglesia o asistir a un club social (p. 2).

Otro de los aspectos, es la falta de un modelo educativo que incluya los lineamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para los discentes como para los docentes.

Estas debilidades coinciden con lo estudiado por el Segundo Estado de la Educación Costarricense (2008), para una cohorte de 13.807 estudiantes matriculados en universidades públicas desde 1996, y que en una década registró una deserción de 8.542 desertores (62%). Un 25% de desertores señaló factores pedagógicos e institucionales como causa de su deserción.

Los datos de deserción y reprobación en la Sede de Atenas de la UTN, arriba señalados, son motivo suficiente para alertar sobre el ejercicio de la docencia en la Sede. El impacto en la población estudiantil desertora y la inversión pública en las universidades estatales, se adicionan al problema de las competencias docentes que aparecen como causa importante del problema.

Con sustento en este planteamiento, el estudio se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las competencias que requiere fortalecer el cuerpo docente de la Universidad Técnica Nacional, Sede de Atenas, para que diseñando y utilizando estrategias pedagógicas pertinentes se disminuya la deserción estudiantil?

1.3. Justificación

Las razones que motivan la elaboración del presente estudio, están determinadas por la necesidad de fortalecer las competencias docentes con el fin de revertir los datos de deserción estudiantil evidenciados en la Sede de la UTN en Atenas.

Los docentes, en tanto destinatarios de una formación, se verán beneficiados con un bagaje de conocimientos y destrezas para asegurar los aprendizajes de los futuros profesionales, y así mejorar la eficacia y eficiencia de las carreras.

La propuesta de una acción formativa que fortalezca las competencias docentes, es atinente con los hallazgos del Tercer Informe del Estado de la Educación Costarricense (2011) que registra en la investigación realizada en la Universidad de Costa Rica (UCR) por Montero y Villalobos (2010), la relación entre la metodología empleada por el docente y la nota obtenida por el estudiante, revelando la importancia de una adecuada estrategia pedagógica para lograr mayor efectividad académica. Un hallazgo que se registra con los siguientes datos:

En promedio, los alumnos de profesores que dijeron emplear la exposición magistral en el 50% o más del tiempo de clase, tienen 0,41 puntos menos en sus notas finales que los estudiantes de profesores que dijeron emplear otro tipo de técnicas, como exposición magistral con discusión grupal, trabajo en equipo y exposiciones de estudiantes, en un 50% o más de la clase. (p. 194)

En esta línea, debe existir entre las funciones del Decano, velar por la planificación, ejecución y supervisión de la administración educativa de las diferentes Sedes de la UTN para realizar acciones en conjunto con los coordinadores de las diferentes carreras.

Para atender la problemática que se presenta, el Decano debe de formar un cuerpo profesional idóneo, capacitado en conocimientos y destrezas para abordar, de modo competente, sus respectivos campos laborales, para procesar con creatividad los continuos cambios en las diversas dimensiones del quehacer humano producto de la velocidad con que se producen los avances científicos y tecnológicos, de emplear con eficiencia los escasos recursos que se les asigna en el presupuesto público, de mejorar los coeficientes de producción y productividad económica para competir con éxito en el mercado mundial, y para consolidar la identidad con la institución.

Al respecto el profesorado debe cumplir con algunas funciones estratégicas de manera que pueda beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, ser buen comunicador, pertinente, planificador, empático, capaz de abordar

el proceso de enseñanza-aprendizaje con técnicas, metodologías e instrumentos pedagógicos acordes a las necesidades de cada estudiante.

Conforme a este asunto, Cámere (2009) menciona:

... al profesor le compete marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación. En primer lugar, porque es a él a quien corresponde generar el clima apropiado en el aula que garantice la fluidez de las relaciones con los alumnos. En este sentido, tiene en sus manos la posibilidad de fomentar un ambiente rico en situaciones de crecimiento o, por defecto, un ambiente lo suficientemente tenso e incómodo que termine frenando la expresión de las particularidades, de las iniciativas y de la participación en los alumnos. (Párr. 7)

La administración de la Sede de Atenas, ha realizado algunas acciones para motivar a los profesores y contribuir con la formación pedagógica. Se implementaron charlas y cursos pedagógicos dirigidos a los docentes que voluntariamente se inscribieran. No obstante, no hubo presencia debido a que la mayoría de docentes son contratados temporalmente, lo que incide en la convocatoria.

Por ello, este proyecto de investigación propone el diseño de un curso especializado para fortalecer las competencias docentes y estrategias pedagógicas que

incidan en la significativa reducción de la deserción estudiantil en la Universidad Técnica Nacional, Sede de Atenas.

Todo esto a través de la planificación de estrategias de la administración educativa, para fomentar la identidad del personal docente. Así como indagar las competencias docentes en las prácticas pedagógicas, para la retención de estudiantes en el aula. Por otro lado, vincular las percepciones del estudiantado con las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la implementación de acciones de gestión en la administración educativa, hacia el fortalecimiento de las competencias docentes que incidan en la reducción de la deserción estudiantil.

El beneficio que se pretende generar en la población estudiantil, con la retención en las aulas, es la culminación exitosa de sus carreras, con el fin de propiciar una pronta y adecuada inserción laboral que les posibilite participar en el desarrollo del país y les permita el mejoramiento de la calidad de vida, tanto personal, como familiar.

En el marco de razones y beneficios que el estudio y las correspondientes soluciones que de sus conclusiones se deriven, la administración educativa se plantea de exigencia como enfoque disciplinario y como vertiente proveedora de procesos y herramientas, sin los cuales no sería posible lograr los objetivos del estudio. Esto hace referencia al diagnóstico del nivel de competencias existente en los docentes involucrados, y de una utilización adecuada de la gestión curricular como proceso para la construcción de competencias docentes que posibiliten el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje.

Para ello, haciendo uso de los conocimientos de la administración educativa, se pretende impactar de forma positiva en el diseño y uso de estrategias pedagógicas que conduzcan a que el estudiantado culmine con sus objetivos educativos.

Si la formación en competencias es un objetivo final del estudio, que se entiende además como necesidad y beneficio de docentes y estudiantes, el proceso educativo debe estar inserto en una teoría educativa que lo enmarque, explique y oriente. Específicamente, una articulación de los enfoques Constructivista y Aprendizaje Significativo (Ausubel, 2002; Coloma y Tafur, 1999; Díaz y Hernández, 2002; Maldonado, 2006; Serrano y Pons, 2011), se presentan como los más adecuados, para orientar el proceso de construcción de las competencias docentes necesarias.

La articulación de los enfoques educativos citados, provee los siguientes aportes entre otros: orientar la gestión de los procesos educativos, considerando los conocimientos previos como condición de la construcción y anclaje de los nuevos conocimientos, la ligazón de un efectivo proceso de conocimiento de competencias con la conciencia de su utilidad en la enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje de nuevos conocimientos como un proceso activo de su construcción.

1.4. Antecedentes

Los antecedentes que a continuación se presentan, se seleccionaron por su vinculación temática con el Trabajo Final de Graduación (TFG) realizado, con la finalidad de esclarecer los abordajes conceptuales y campos de estudio, que

podieran servir para precisar las causas y consecuencias de la deserción universitaria y el rol de la formación docente en la superación del problema.

Se revisaron las siguientes cuatro investigaciones:

Abarca y Sánchez, (2005), desarrollaron una investigación sobre las causas de la deserción estudiantil en la U.C.R., con el objetivo de ampliar la temática de dos estudios anteriores sobre la cohorte de 1990 (Cubero y Coto, 1999; OPES-CONARE, 1998), que demostraron que en 1991 dejaron de matricular el 33,50% (1628 estudiantes), en 1992 el 44,47% (2161 estudiantes) y que nueve años más tarde se habían retirado el 60,7% sin haberse graduado.

El problema de investigación que abordaron Abarca y Sánchez, se concretó en las siguientes preguntas: “¿Cuál es la magnitud de la deserción en la UCR?, ¿Quiénes desertan? y ¿Cuáles son las causas de la deserción?” (p.2).

La investigación, de este mismo autor, se desarrolló utilizando un enfoque cuantitativo y cualitativo por lo que:

...se construye y aplica masivamente una serie de cuestionarios dirigidos a estudiantes que abandonaron la Universidad, se realizan entrevistas a profundidad con desertores, se ejecutan entrevistas semi estructuradas a expertos del tema, se entrevistan a profesores y administrativos universitarios de muy distintas unidades académicas y, finalmente, se

construye una base de datos con el paquete estadístico SPSS que permite relacionar distintas variables en estudio.

Se estudian cuantitativamente las cohortes que van de 1993 a 1996, en cada una de ellas se efectúa un seguimiento a toda la población que ingresa a la Universidad y que hace efectiva su matrícula al menos por un semestre. Ahora bien, en cada una de las cohortes se sigue el proceso de matrícula o de abandono de los estudiantes en sus primeros tres años potenciales de estancia universitaria. (p.3)

Entre las conclusiones de la investigación, resaltan las siguientes: a) menos del 20% señalan como causa de la deserción la dificultad que enfrentaron en los cursos, b) el no estar en la carrera deseada les lleva a desertar, c) un 61,8% señala que la universidad pudo haber hecho algo para evitar su deserción. Esto está indicando la necesidad de docentes con las competencias necesarias para evitar la deserción, cuando ella es causada por bajos rendimientos o insatisfacción con la carrera.

De las entrevistas al personal docente se desprende que no tienen claridad respecto a la magnitud y complejidad del fenómeno de la deserción.

Un último elemento importante de rescatar tiene que ver con la figura del profesor consejero, el cual siempre es mencionado como una persona que puede ofrecer una “orientación académica y vocacional más organizada, que permita tener un verdadero seguimiento del estudiantado, sobre todo de los que están en

condición académica crítica (que no les gusta la carrera o que enfrentan problemas de rendimiento en algún curso” (p.20).

Un estudio sobre la deserción en el nivel de licenciatura, fue desarrollado por Canales y Ugalde (2007), para el caso de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información de la Universidad Nacional de Costa Rica, que consideró la existencia de un desconocimiento sobre la deserción de dicho centro de estudios universitarios. Las autoras indicaron que tal situación “...impide detener el aumento en la cantidad de deserciones, con lo que se produce una brecha difícil de nivelar entre graduados y aspirantes. Esta situación, afecta la imagen de la Escuela y de su personal académico” (p.1).

El problema del estudio fue definido como “...la deserción...en el nivel de Licenciatura, por el incumplimiento con el TFG, a pesar de tener los requisitos para elaborarlo” (p.1). Concretamente, entre 1996 y 2006, de una matrícula de 123 estudiantes, había egresado el 80,5% y sólo se habían graduado el 19,5%. Frustración de educadores y estudiantes y familiares, altos costos económicos generados por la deserción y sentimientos de incapacidad entre los estudiantes por no lograr el objetivo de graduarse, son algunas de las consecuencias del problema.

El estudio se realizó con un enfoque cualitativo, pues se trataba de:

...obtener un conocimiento de una realidad problemática, mediante el análisis de la posición de los actores, sin considerarlos como determinantes numéricos, sino como sujetos complejos, con sus dudas y tribulaciones,

que las autoras desconocen y que, a lo largo de la investigación, pueden apoyar del desarrollo de actitudes específicas a realizar por la Escuela.
(p.10)

Entre las conclusiones de mayor relevancia, se señalan las siguientes:

“...la Escuela presenta diversos problemas en su administración del Trabajo Final de Graduación, especialmente en aspectos relacionados con la formación en investigación, las trabas, los requisitos, la agilidad, el poco apoyo, la falta de orientación y la diversidad de criterios son aspectos importantes de considerar a la hora de llevar su TFG” (p.14).

El estudio concluye con recomendaciones, todas dirigidas a superar los retrasos en la graduación, entre las cuales son relevantes las siguientes: a) capacitación en metodologías, técnicas e instrumentos de investigación, b) establecer procedimientos de apoyo y colaboración a los(as) graduandos(as) mediante asesores especialistas y atención individualizada durante el proceso de elaboración del TFG, c) capacitación de los académicos(as) en psicología educativa, didáctica y pedagogía, para lograr cambios en la actitud de los estudiantes en relación con la investigación.

El Programa Estado de la Nación-PEN, es un programa de investigación y formación sobre desarrollo humano sostenible que pertenece al Consejo Nacional de Rectores (CONARE), que contribuye al desarrollo de Costa Rica con información relevante para la formulación de políticas públicas y opinión crítica de la ciudadanía sobre temas estratégicos. El PEN, en el III Informe de la Educación

Costarricense (2011), en el Capítulo 4 sobre Evolución de la Educación Superior, reseñó una investigación de Montero y Villalobos (2010), denominada “Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica”.

El problema que aborda la investigación es la definición de un conjunto de medidas que contribuyan a mejorar la calidad académica ofrecida por la UCR, habida cuenta de recursos cada vez más escasos y considerando las demandas de la sociedad globalizada. No bastan los métodos tradicionales utilizados actualmente, como el análisis de las calificaciones, las pruebas objetivas y los test de rendimiento, para plantear y poner en ejecución las medidas para mejorar el rendimiento académico. Es por ello que el estudio profundiza en la incidencia de cuatro factores (institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos), que posibiliten mejores explicaciones de los bajos rendimientos académicos, una de cuyas consecuencias es la repetición de cursos, que puede originar la deserción.

Respecto del enfoque de la investigación, ésta fue exploratoria ya que se propusieron ir más allá de abordar el rendimiento académico sólo por los métodos tradicionales, y mixta (medición cuantitativa y explicaciones cualitativas). El análisis se centró en dos niveles: a) los estudiantes y b) los profesores y los cursos.

El Capítulo 4 sobre la educación superior, en este III Informe de la Educación Costarricense, registra conclusiones sobre rendimiento académico que

se pueden vincular al presente TFG. Entre estas conclusiones se pueden señalar las siguientes:

- Hay una relación directa entre la puntuación otorgada por el estudiante al profesor y la nota final del curso.
- Tienen calificaciones más altas los alumnos cuyos profesores manifestaron haber participado en la decisión de impartir el curso.
- Hay una relación de importancia práctica y estadísticamente significativa entre la nota del estudiante y un índice de no asistencia de docentes a actividades de actualización como talleres de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Cuanto mayor es el índice de no asistencia por parte del docente, menor es la nota obtenida por el alumno.
- El hallazgo más relevante en el tema pedagógico es la relación entre la metodología empleada por el docente y la nota obtenida por el estudiante. En promedio, los alumnos de profesores que dijeron emplear la exposición magistral en el 50% o más del tiempo de clase, tienen 0,41 puntos menos en sus notas finales que los estudiantes de profesores que dijeron emplear otro tipo de técnicas, como exposición magistral con discusión grupal, trabajo en equipo y exposiciones de estudiantes, en un 50% o más de la clase. (p.194)

Por otra parte, Castillo (2008), realizó un estudio sobre la tasa de deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, buscando contribuir al conocimiento del problema que afecta al estudiante, pero también buscando esclarecer la magnitud del fenómeno y los fallos en el sistema universitario que contribuyen a generar el problema.

Avanzando en el planteamiento del problema, el autor señala que “Es evidente la pérdida de recursos económicos y su efecto negativo sobre la necesidad de formación creciente de capital humano, así como el desaliento y el sentimiento de frustración que produce en los estudiantes” (p. 3).

Castillo (2008) al igual que el estudio de Montero y Villalobos (2010), reseñado en el III Informe de la Educación Costarricense, señala que la deserción es un fenómeno resultado de causas propias del estudiante, pero también de condiciones institucionales relativas a la organización universitaria y a carencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las causas de la deserción del estudiante podrían estar determinadas por condiciones objetivas, particularmente características socioeconómicas, psicológicas, culturales propias del estudiante y del entorno en el cual se desenvuelve; así como factores propios de la institución y del sistema de enseñanza y aprendizaje que, de manera directa o indirecta, interactúan favoreciendo que se produzca la deserción. Es aquí donde el término deserción adquiere un sentido sociológico muy amplio. (p. 4)

El investigador utiliza un enfoque cuantitativo (técnicas estadísticas y análisis de datos), al tiempo que descriptivo y de seguimiento a una cohorte a través de un tramo temporal determinado. En el caso de esta investigación la cohorte definida fue la de 1995-2000.

Los factores que se tomaron en cuenta para analizar la incidencia en la deserción en la cohorte, fueron los siguientes: género, estado civil, número de

hijos, edad de los hijos, estudios previos, situación laboral, zona de residencia, materias matriculadas y edad. El estudio demostró que en el tramo temporal considerado, la deserción fue de un 63%, lo cual se consideró como alta.

En la discusión de resultados se señala que si bien las causas de la deserción pueden ser condiciones objetivas del estudiante y de su contexto, se deben considerar los factores institucionales y del sistema de enseñanza-aprendizaje, que interactúan de modo directo o indirecto en el problema, favoreciendo la deserción. El autor concluye el estudio con la siguiente recomendación:

La magnitud del abandono refleja no sólo debilidades en la formación del estudiante que ingresa a la UNED sino también debilidades en el sistema. Por ello se recomienda investigar más profundamente cuáles son las principales razones personales que mueven a un estudiante a tomar esta decisión, pues no basta con admitir estudiantes sino que hay que informarlos y educarlos en este nuevo sistema de enseñanza para lograr en el futuro una relación más coherente entre el número de estudiantes admitidos y el número de estudiantes que culminan con éxito sus estudios.

(p. 31)

Se revisaron los siguientes tres artículos especializados;

Francis (2005), desarrolla en un artículo especializado el tema de “conocimiento pedagógico del contenido”, a partir de una revisión de investigaciones sobre la formación de docentes, considerando las etapas de

formación y de ejercicio directo de la docencia. Señala que se mantiene el problema de "...formas tradicionales en las prácticas pedagógicas en los diferentes niveles educativos, lo que indica un limitado desarrollo en la investigación sobre los procesos de formación y perfeccionamiento docente" (p.3). Indica que la investigación de estos procesos lleva a la identificación de predictores sobre el rendimiento de los estudiantes.

Esta misma autora, citando a Stronge, (2002), menciona que existen veintidós investigaciones entre 1971 y 2001, que ofrecen evidencia de la importancia de adecuados programas de formación docente para lograr efectos de calidad en el rendimiento escolar y que este artículo se centra en:

El desarrollo de la categoría "conocimiento pedagógico del contenido", que se señala como uno de los cuatro saberes esenciales de la docencia, al lado del conocimiento pedagógico general, del conocimiento del contenido y del conocimiento del contexto. Se define como conocimiento pedagógico del contenido, a un conjunto de saberes tales como representaciones propias de los temas, a las estrategias didácticas (analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, demostraciones, entre otras, que posibilitan "...la forma de definir y comprender el contenido y la pedagogía, y cómo estos se vinculan". (p. 4)

La consideración del contexto y de los aprendices, es de utilidad para definir las preconcepciones, errores y dificultades que puedan tener los estudiantes para avanzar en la comprensión adecuada de los contenidos, que

resulta de especial importancia para definir las estrategias de enseñanza y lograr una mejor representación del contenido. Se deduce la naturaleza procesal y holística de la enseñanza-aprendizaje.

Las principales conclusiones del artículo de Francis, S. se pueden referir a que no basta la formación inicial para asegurar éxito en el logro de aprendizajes. El conocimiento de la población estudiantil, de su procedencia, de sus conocimientos previos sobre el contenido a aprender, que se produce durante los hechos *pedagógicos* específicos, proporciona una información que favorece aprendizajes sólidos e irreversibles. Entonces, es una exigencia la continuidad de la formación y capacitación docente en ejercicio.

La misma autora, Francis (2005), propone en un artículo, un conjunto de orientaciones sobre cómo concebir al docente universitario “excelente”. Considera que no es suficiente elaborar un listado de características que determinen la calidad del docente universitario, señalando que es necesario fortalecer la tendencia de evaluar el desempeño docente, con el “...propósito de concentrarse en la posibilidad de encontrar significativos aportes para la comprensión del quehacer del profesor universitario por su relación con la realidad empírica en la que el docente está inmerso” (p. 2).

La evaluación del desempeño docente, puede aportar desde los propios actos educativos, información de elementos personales, disciplinares y pedagógicos, que contribuyan a ir delineando la problemática procesada por el docente, y contribuyan a ir delineando los cambios necesarios para elevar la

calidad de su perfil, hacia la excelencia. Citando a Venegas (1995), señala la autora que “La comprensión del acto docente universitario exige un reconocimiento de su complejidad, por la vinculación con lo político, institucional, disciplinar, pedagógico y macro social”. (p. 2). Se espera de los estudios evaluativos, esclarecer las dimensiones que expliquen la efectividad del docente universitario, la relación entre las diversas dimensiones de su actuar docente y establecer resultados que posibiliten adecuados programas para su formación.

La autora avanza una definición de docente universitario excelente, señalando que es “aquel que desarrolle un modelo configurado por formas de actuación que satisfacen las necesidades y expectativas de formación profesional de los estudiantes universitarios” (p. 5).

Al concluir su artículo, la autora define las dimensiones a evaluar en las concepciones y prácticas de los docentes, señalando las siguientes: a) dimensión personal (interacción con estudiantes, valores asociados, promoción del aprendizaje y actitud hacia la docencia); la dimensión disciplinar (dominio del contenido, capacidad crítica y analítica de los temas y obstáculos para su aprendizaje), y dimensión pedagógica (capacidad para hacer comprensible el contenido temático: gestión curricular, estrategias didácticas).

Villalobos y Melo (2008), desarrollan en un artículo sobre la formación del profesor universitario, un marco conceptual sobre el tema, así como un conjunto de exigencias para abordar con efectividad el problema de las carencias de la docencia universitaria, especialmente de quienes no han egresado de un centro

universitario que forma pedagogos. Su supuesto del artículo parte de la siguiente reflexión:

La universidad del nuevo siglo exige, tanto del docente como del estudiante, la adopción de nuevos roles que se expresan en la condición del docente como formador y del estudiante como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 3)

Afirman que entre las condiciones para lograr el perfil de un docente de calidad, se hace necesario mantener una acción formativa continuada, que complementa y mantiene el esfuerzo de formación, asociado "...al desafío de lograr un aprendizaje permanente, la resolución de problemas complejos y la actualización profesional que sean necesarias para el tipo de trabajo o la ocupación que desempeñe..." (p. 5).

Rescatan igualmente los aportes de las orientaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (1998), que plantea la necesidad de:

...establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas. (p. 5)

Específicamente, señalan problemas que deben ser superados, tales como: el individualismo y aislamiento en el ejercicio profesional del docente universitario, la clase frontal y expositiva como respuesta a la masificación de la matrícula que atenta contra un trabajo personalizado, y la resistencia al cambio en los docentes por falta de una formación pedagógica inicial.

En relación con la importancia del aprendizaje de competencias docentes, para asegurar rendimientos académicos notables, los autores señalan que:

“...investigaciones más recientes en el campo de la pedagogía universitaria aconsejan vincular, la enseñanza de los profesores con el aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel teórico como a nivel práctico. De este modo, la formación docente cobra sentido, al relacionarla con su objetivo primordial: la calidad del aprendizaje”. (p. 7)

Dada la problemática planteada, el éxito en el logro de la calidad de los aprendizajes, exige una formación pedagógica del docente, no sólo en la etapa de su formación inicial sino como formación continua. “Las instituciones de educación superior deberían formular programas curriculares que permitan cambiar su concepción y práctica pedagógica, e incorporar elementos que optimicen su quehacer docente” (p. 8).

A modo de conclusión en el artículo de Villalobos y Melo, se plantean las siguientes recomendaciones:

- a. Diagnosticar las necesidades formativas del profesorado universitario.
- b. Las estrategias curriculares de formación docente deben ser flexibles y contextualizadas, e integrara teoría y práctica.
- c. Los programas de formación deben comprender diferentes alternativas temáticas, niveles, opciones pedagógicas, posibilidades de acceso, entre otras.

A modo de síntesis de los antecedentes, y considerando su relación con los objetivos del presente TFG, se puede concluir que el conocimiento de la magnitud del problema de la deserción y de la importancia de mejorar los rendimientos académicos para que no incidan en el problema, es una exigencia que debe ser cubierta por la administración educativa, en la medida en que si la organización educativa no investiga y propone las soluciones correspondientes, los costos individuales, institucionales y sociales serán muy altos.

Las investigaciones realizadas muestran además la importancia de las competencias docentes para apoyar a los estudiantes a superar sus dificultades de aprendizaje a lo largo de las carreras y mantenerse hasta lograr la graduación. Señala igualmente la necesidad de fortalecer las competencias institucionales, puesto que la estructura institucional, sus normas, diseño de ofertas y evaluación de resultados, condicionan los logros estudiantiles.

Todos los artículos coinciden en la importancia de la formación docente inicial y continua, especialmente para docentes universitarios que no proceden de facultades y escuelas cuyo espacio esencial de formación es lo pedagógico.

Señalan que se debe articular una formación que cubra las dimensiones personal, disciplinar y pedagógica.

1.5. Objetivos generales y específicos

1.5.1. Objetivo General

Fortalecer las competencias docentes para el diseño y uso de estrategias pedagógicas que incidan en la significativa reducción de la deserción estudiantil en la Universidad Técnica Nacional, Sede de Atenas.

1.5.2. Objetivos Específicos

- i. Identificar las estrategias de la administración educativa, para fomentar la identidad del personal docente de la UTN, Sede de Atenas.
- ii. Determinar el uso de las competencias docentes en las prácticas pedagógicas, para la retención de estudiantes en el aula.
- iii. Relacionar las percepciones del estudiantado con las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- iv. Proponer acciones de gestión en la administración educativa, para el fortalecimiento de las competencias docentes que incidan en la reducción de la deserción estudiantil.

1.6. Descripción del entorno

En el presente apartado se esboza una breve historia de la educación superior costarricense, la transición que sufrieron de los Colegios Universitarios hacia la Universidad Técnica Nacional (UTN), como la quinta universidad pública.

Asimismo, se sistematiza la información pertinente a la Sede de Atenas y su entorno cercano.

1.6.1. Sistema universitario público

El análisis de la información, muestra que el sistema educativo superior en Costa Rica es bastante reciente iniciando en 1940 con la creación de la Universidad de Costa Rica. Montoya (2014), al referirse a la histórica de la universidad costarricense, señala que:

En 1940 cuando se crea la UCR y hasta 1971, se funda el ITCR. En el nivel privado, en 1975, se crea la Universidad Autónoma de Centro América (UACA), sin embargo, una vez creado el CONESUP en 1981, y con la aprobación de su reglamento se pasó de tener cinco universidades privadas a cincuenta, entre los años ubicados del 2000 al 2012, se contabilizan cincuenta y dos instituciones. En la actualidad en el sistema superior, se cuenta con cinco universidades públicas, cincuenta y dos privadas y cinco internacionales, como los son: el CATIE, la EARTH, la Universidad para la Paz, el INCAE y el ICAP. (p. 128)

Se entiende que con esto Montoya, 2014, hace constar que en el país se ha contado con una formación técnica que trasciende el momento de la fusión de los Colegios Universitarios en la Universidad Técnica Nacional (UTN), en el 2008.

Por eso, es importante que se sistematicen los principales eventos históricos con el fin de expandir el periodo o ámbito de la educación superior y

específicamente, la técnica a partir del 2008. La historia se muestra en el siguiente Cuadro 1.

Cuadro 1

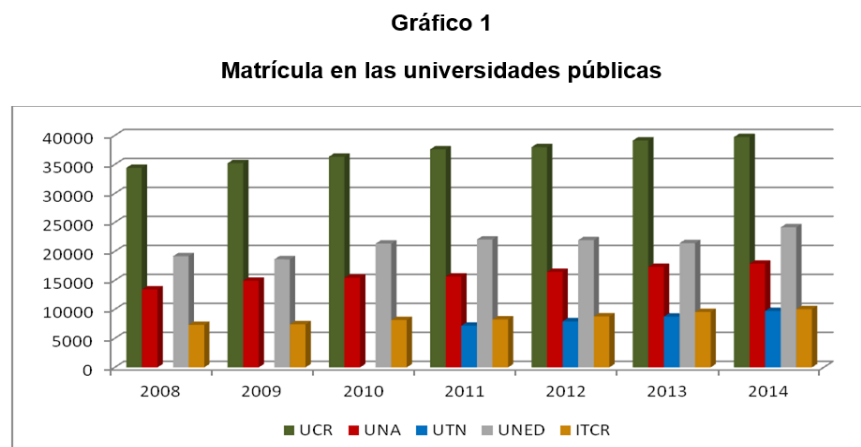
Hitos históricos de la educación superior

Fecha	Hito normativo o hecho
1888	Reforma de la Educación Superior. Lic. Mauro Fernández, secretario de Instrucción Pública presenta el anteproyecto de una Universidad Técnica o Instituto Politécnico, en el «marco de las corrientes positivistas y de las instituciones que él había observado en Europa».
1988	Fundación del Liceo de Costa Rica, el 06 de febrero del 1888, dividiéndose, luego de los dos primeros años de estudios, en cuatro ramas la educación diversificada: clásica, técnica, normal y comercial.
1935	Teodoro Picado contrata los servicios de una Misión Pedagógica Chilena, que vino a estudiar de forma integral la educación del país.
1951	Primera Misión de Ayuda Técnica para Costa Rica, labor que fue llevada a cabo por la doctora Emma Gamboa.
1953	Creación del Colegio Vocacional de las Artes y los Oficios.
1956	Se oficializa la educación técnica, dentro del sistema educativo. Ley No. 1998 del 01 de mayo de 1956.
1957	Aprobación de la Ley Fundamental de Educación No. 2160.
1960	Creación del Departamento de Educación Técnica del MEP.
1965	Creación del INA.
1970	En esta década se crean cincuenta y tres colegios técnicos.
1971	Creación del ITCR.
1993	Ley para el financiamiento y desarrollo de la educación técnica y profesional No. 7372.
1998	Creación del SINETEC (Sistema Integrado Nacional de Educación Técnica para la Competitividad).
2006	EL CSE (Consejo Superior de Educación) aprueba el Modelo de educación basado en Competencias.

2008	Creación de la UTN. Quinta universidad pública de Costa Rica.
------	---

Fuente: elaborado por Montoya (2014, p. 84) con información de Guzmán (2010) mencionado por el Tercer Informe del Estado de la Educación (2011, p. 241) y Dengo (2011, pp. 225-237).

Una visión general del acceso a las universidades públicas, se observa en el siguiente Gráfico 1.



Fuente: V Informe Estado de la Educación (2015, p. 437).

1.6.2. Creación de la UTN

Como se ha confirmado anteriormente, la UTN se crea en el 2008 como la quinta universidad pública del país, siendo Ministro de Educación el Dr. Leonardo Garnier Rímolo.

Montoya (2014) en su tesis doctoral sobre la política pública de educación técnica en Costa Rica, confirma de la siguiente manera este hecho histórico:

La UTN se conforma luego de un largo proceso, evidenciado en el acta No.1 del 04 de agosto del 2008 (Tercer Informe del Estado de la Educación 2011, p.278), cuando se inicia en presencia del Ministro de Educación, Leonardo Garnier Rímolo, quien preside la Comisión Conformadora y que incluyó la participación de los representantes de cada uno de los colegios universitarios que la integran: el Colegio Universitario de Alajuela (CUNA),

el Colegio Universitario de Puntarenas (CUP), la Escuela Centroamericana de Ganadería (ECAG), el Centro de Investigación y Perfeccionamiento para la Educación Técnica (CIPET) y el Colegio Universitario para el Riego y Desarrollo del Trópico Seco (CURDTS). (p. 129)

Además, el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2012-2021 registra la finalidad de la UTN “fue creada en Costa Rica, mediante la Ley No.8638, publicada en La Gaceta el 4 de junio de 2008, con el fin de brindar atención a las necesidades de formación técnica que requiere el país, en todos los niveles de educación superior” (UTN, 2012, p. 4).

También, este mismo Plan reconoce que los fines establecidos en su Ley de creación son los siguientes:

- a. Crear, conservar y transmitir la cultura nacional y universal, en el marco de un esfuerzo integral y sostenido, orientado al mejoramiento integral de la sociedad costarricense, el fortalecimiento de su democracia y la creación de condiciones económicas y sociales más equitativas y justas para la convivencia social, especialmente el fomento de actividades productivas y la generación de empleo.
- b. Ofrecer a sus estudiantes, una educación integral que les garantice simultáneamente su óptima formación profesional y técnica, así como su desarrollo integral, moral, cultural y personal.
- c. Promover la investigación científica de alto nivel técnico y académico, para contribuir tanto al mejoramiento de la vida social, cultural, política y económica del país, como del nivel espiritual y educativo de sus habitantes, y para coadyuvar en

los procesos de desarrollo, modernización y mejoramiento técnico de los sectores productivos, las empresas exportadoras y, especialmente, las pequeñas y medianas empresas.

d. Preparar profesionales de nivel superior, por medio de carreras universitarias que guarden armonía con los requerimientos científicos y tecnológicos del desarrollo mundial y las necesidades del país, que culminen con la obtención de títulos y grados universitarios, dando énfasis especial a las carreras técnicas que demanda el desarrollo nacional.

e. Desarrollar carreras cortas en el nivel de pregrado universitario, que faculten para el desempeño profesional satisfactorio y la inserción laboral adecuada. Esas carreras deberán articularse con las de nivel de grado que brinde la propia Universidad.

f. Desarrollar programas especiales de fortalecimiento de las pequeñas y medianas empresas, mediante acciones de asistencia técnica, capacitación y formación integral, para procurar su desarrollo y expansión.

g. Los demás que se establezcan en el Estatuto Orgánico

En lo concerniente con la estructura interna, la UTN aprobó para su organización departamental el siguiente organigrama, tal como se muestra en el Anexo 12.

En línea con lo expuesto, la UTN, ha logrado llenar un vacío en la educación técnica superior, con una expansión de seis sedes universitarias, cada una con su propia trayectoria y segmento de población que, para el caso de sedes

como la de Atenas, superaban los 40 años de atención, específicamente como Escuela Centroamericana de Ganadería (ECAG).

1.6.3. Sede Universitaria de Atenas

Para el inicio de 2017, la Sede de Atenas tiene con un cuerpo docente conformado por 150 personas y 120 integran el área administrativa. Con este recurso humano se atienden las 6 carreras que se imparten en la actualidad: producción animal, tecnología de alimentos, asistencia veterinaria, manejo forestal y vida silvestre, tecnología de la información; y contabilidad y finanzas. Todas las carreras en el pregrado de diplomado y en los grados de bachilleratos y licenciaturas, con excepción de asistencia veterinaria.

En el siguiente Cuadro 2 se muestra los ingresos por carrera a partir de 2014.

Cuadro 2

Ingresos anuales por carrera – UTN, Sede de Atenas

Carreras	2014	2015	2016
Asistencia Veterinaria	38	78	59
Contabilidad y Finanzas	31	36	35
Manejo Forestal y Vida Silvestre	47	0	31
Producción Animal	49	70	52
Tecnología de Alimentos	38	77	61
Tecnologías de Informática	23	40	0
Total	226	301	238

Fuente: Dirección de Planificación Institucional, 2016

De acuerdo con el informe de gestión del Decanato de la Sede Universitaria de 2016, para el ingreso al curso lectivo 2016 se recibieron 1.095

solicitudes y para el 2017, se cuenta con 1.153 boletas ingresadas para el análisis del equipo de admisión de las distintas carreras. Evidenciando, el crecimiento que tiene la Sede de Atenas y el conocimiento que se ha logrado en la población específica.

El informe menciona, de forma subsiguiente, que para este periodo se gradúa el primer grupo de licenciados en Ingeniería en Tecnología de Alimentos y se da apertura a la licenciatura en Ingeniería en Producción Animal.

La Dirección de Bienestar Estudiantil informa que se cuenta con 450 espacios de hospedaje estudiantil y se becó a 314 estudiantes en el 2016. Asimismo, se destaca que el centro educativo viene realizando esfuerzos por dotar de mejor infraestructura, tanto educativa como administrativa.

Se debe indicar, que los datos que motivan la formulación del presente estudios están vinculados con los resultados obtenidos en la sede universitaria con relación a la Ley de Creación de la UTN, el Estatuto Orgánico, el Informe del Estado de la Nación 2015, el Plan de Desarrollo Estratégico de la UTN para el periodo 2012 -2021, los informes de la Oficina de Registro y los Informes de Características de la Población Estudiantil de nuevo ingreso 2014, 2015 y 2016 que emite la Dirección de Planificación Institucional.

Se puede afirmar, que la elevación a rango universitario a la educación técnica tradicional, tanto la Ley de Creación como el Estatuto Orgánico de la UTN, la comprometen a preparar profesionales de nivel superior, por medio de carreras universitarias que guarden armonía con los requerimientos científicos y tecnológicos del desarrollo mundial y las necesidades del país, que culminen con

la obtención de títulos y grados universitarios, dando énfasis a las carreras técnicas que demanda el desarrollo nacional.

Para el logro de los objetivos propuestos en el marco filosófico de la UTN, se hacen necesario, tanto un enfoque pedagógico que armonice con la misión, visión y fines, que orienten las funciones y tareas de la UTN, así como el uso de estrategias didácticas para que los procesos de enseñanza-aprendizaje aseguren mejorar altos niveles de promoción y retención estudiantil, hasta que completen los objetivos de los planes y programas de estudio, en los tiempos programados y con la mejor calidad.

En coherencia con su normativa básica, la docencia universitaria de la UTN, está comprometida en desarrollar las competencias específicas propias de los conocimientos y habilidades de su oferta profesional, y adicionalmente, promover y concretar el desarrollo de un conjunto de competencias, denominadas genéricas, que actúan como una franja común a todas las profesiones, cuya función esencial es "desarrollar y fortalecer la capacidad de aprendizaje y preparar a los futuros graduados para afrontar los continuos cambios del quehacer profesional" (Tobón, 2004, p. 69), producto de la velocidad de los avances científicos y tecnológicos propios de la sociedad del conocimiento y de la información.

Relacionado con el contexto de la sede universitaria, se referencia que en el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2011-2021 de la UTN (2010), registra en el FODA Institucional, debilidades internas que se pueden identificar como causas fundamentales de los problemas académicos en la Sede de Atenas,

tales como: a) Falta de sistematización conceptual y metodológica del modelo educativo que responda a la razón de ser de la Universidad. b) Ausencia de un sistema integral de formación y capacitación del recurso humano de la Universidad.

En la misma línea, las consecuencias de estas debilidades tienen una íntima relación con la permanencia estudiantil hasta la culminación de sus estudios y con su inserción laboral exitosa, pues van a dificultar el desarrollo de sus competencias innovadoras, el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la sociedad de información y conocimiento, y el desarrollo del talento humano del profesorado, así como de la población estudiantil de la Sede de Atenas. Afectan, además, el diseño y puesta en marcha de los necesarios programas de capacitación y actualización del personal docente, en el campo de su accionar pedagógico.

Ahora bien, haciendo referencia, al primer estudio que se obtiene de la Oficina de Registro Estudiantil y siendo el único disponible relacionado con la temática, se muestra la estadística de matrícula y del progreso hacia la culminación de los estudios en estas carreras. Para el período 2009-2010, indica una disminución considerable en la matrícula final, en relación con la matrícula inicial, expresada en un desgranamiento del 32.5% del total, de acuerdo a los siguientes datos en el Cuadro 3:

Cuadro 3

Relación tasa de deserción en el periodo 2009-2010

Carreras	Matrícula inicial 2009	Matrícula final 2010	% de Deserción
Producción Animal	33	24	27.3
Asistencia Veterinaria	29	13	55.2
Gestión Turismo de Naturaleza	11	10	9.0

Tecnología de Alimentos	30	24	60.0
Manejo Forestal y Vida Silvestre	17	12 ^{a/}	29.4
TOTALES	120	83	32.5

a/ Matrícula 1er. Cuatrimestre del 2010

Nota. Elaboración propia con base en el Registro Estudiantil 2009-2010. Copyright por Xiomara Calero, 2017.

Esta misma información estadística, aduce que la reprobación de cursos por estudiantes, por carrera, en el período considerado, fue la siguiente: en Producción Animal: 9; en Asistencia Veterinaria: 16; en Turismo de Naturaleza: 1; en Tecnología de Alimentos: 6; en Manejo Forestal y Vida Silvestre: 5 estudiantes.

Un segundo informe, indica que para los años 2012 y 2013, se mantenían las altas tasas de deserción, en los diplomados universitarios, tal como lo indica la siguiente información, elaborada a partir de la ofrecida por Registro Estudiantil (Cuadro 4).

Cuadro 4

Deserción intra-anual en 2012 y 2013. Diplomados universitarios

Deserción intra-anual en el 2012. Diplomados universitarios			
Carreras	Matrícula		% de deserción
	1er. Cuatrimestre (Matrícula Inicial)	3er. Cuatrimestre (Matrícula Final)	
Producción Animal	73	61	16.4
Asistencia Veterinaria	68	58	14.7
Manejo Forestal y Vida Silvestre	70	51	27.1
Tecnología de la Información	20	15	25.0
Tecnología de Alimentos	73	68	6.8
TOTAL	304	253	16.7
Deserción intra anual en el 2013. Diplomados universitarios			
Carreras	Matrícula		% de deserción
	1er. Cuatrimestre (Matrícula Inicial)	3er. Cuatrimestre (Matrícula Final)	
Producción Animal	87	69	20.6
Asistencia Veterinaria	85	66	22.3
Manejo Forestal y Vida Silvestre	71	66	7.0
Tecnología de la Información	44	30	31.8
Tecnología de Alimentos	97	80	17.5
TOTAL	384	311	19.0

Fuente: Elaboración propia a partir de información proveída por Registro Estudiantil. Copyright por Xiomara Calero, 2017.

Un aspecto transversal y que afecta la permanencia del estudiantado en las aulas es el rendimiento académico se puede analizar con la información estadística brindada por la Oficina de Registro Estudiantil, donde se relaciona la cantidad de estudiantes que aprueban los diferentes cursos, o reprueban, o no se presentan a realizar los cursos, o se retiran justificadamente, entre la cantidad de matriculados. Esta metodología genera la información que se aprecia en el Cuadro 5.

Cuadro 5

Tasa rendimiento académico I y II cuatrimestre 2009 y 2010

RENDIMIENTO ACADÉMICO – NIVEL DIPLOMADO - PRIMER CUATRIMESTRE 2009-2010								
CARRERA	AÑO 2009 – I CUATRIMESTRE				AÑO 2010 – I CUATRIMESTRE			
	Valor porcentual				Valor porcentual			
	Aprobados	Reprobados	No se presentó	Retiro justificado	Aprobados	Reprobados	No se presentó	Retiro justificado
Producción Animal	83%	14%	3%	0%	86%	10%	4%	0%
Tecnología de Alimentos	78%	15%	7%	0%	91%	8%	0%	1%
Manejo Forestal y Vida Silvestre	78%	10%	13%	0%	97%	3%	0%	0%
Asistencia Veterinaria	92%	1%	8%	0%	91%	3%	0%	6%
Gestión en Turismo de Naturaleza	91%	0%	9%	0%	74%	2%	17%	7%
RENDIMIENTO ACADÉMICO - NIVEL DIPLOMADO - SEGUNDO CUATRIMESTRE 2009 Y 2010								
CARRERA (DIPLOMADO)	AÑO 2009 – II CUATRIMESTRE				AÑO 2010 – II CUATRIMESTRE			
	Valor porcentual				Valor porcentual			
	Aprobados	Reprobados	No se presentó	Retiro justificado	Aprobados	Reprobados	No se presentó	Retiro justificado
Tecnología de Alimentos	81%	17%	1%	1%	97%	0%	0%	3%
Asistencia Veterinaria	84%	11%	0%	5%	84%	11%	4%	1%
Gestión en Turismo de Naturaleza	95%	5%	0%	0%	99%	0%	0%	1%
Producción Animal	96%	4%	1%	0%	93%	5%	2%	0%
Manejo Forestal y Vida Silvestre	No registra información.				94%	6%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de información proveída por Registro Estudiantil. Copyright por Xiomara Calero, 2017.

De la información encontrada en los cuadros anteriores, se detallan porcentualmente rubros de rendimiento académico, equivalente a la relación entre la matrícula y los aprobados y reprobados, así como también los que no se presentaron y no asistieron justificadamente, por cada carrera para el primer y segundo cuatrimestre de los años 2009 y 2010.

Así mismo, se observa en el primer cuatrimestre del 2009 existen muy bajos rendimientos académicos que oscilan entre un 78 y 83%, en las carreras de Manejo Forestal y Vida Silvestre, Tecnología de alimentos y Producción Animal, mientras que Asistencia Veterinaria y Gestión de turismo de naturaleza, presentan un 91 % y 92 % de aprobados, respectivamente. Esto indica que reprobaron, para las primeras tres carreras entre 17% y 22%, mientras que las dos últimas carreras indican porcentajes entre 8% y 9 %. Sin embargo, para el mismo cuatrimestre 2010, las mismas carreras presentan una mejoría en sus rendimientos que oscilan entre 86% y 97% de aprobados, y para los reprobados se colocan entre el 3% y 14%. A excepción de la carrera de Gestión de turismo de naturaleza disminuyó su rendimiento, ya que aprobaron solo 74%, esto significa que el 16% no logró aprobar cursos.

En el análisis del segundo cuatrimestre del año 2009, se presentan un panorama distinto, donde las carreras de Tecnología de Alimentos y Asistencia Veterinaria, disminuyeron sus rendimientos que oscilan entre 81% y 84% de aprobados, mientras que los reprobados rondan entre el 6% y 9%. Donde Gestión de turismo y Producción Animal, presentan aprobaciones entre un 95 y 96%, por

ende, las reprobaciones disminuyeron. En tanto, la carrera de Manejo Forestal y Vida Silvestre, no presenta datos.

Para el segundo cuatrimestre del 2010, casi todas las carreras, presentan mejoría en su rendimiento académico, ya que las aprobaciones oscilan entre el 93% y 99%, y reprobaciones entre el 1% y 7%, excepto la carrera de Asistencia Veterinaria, mantiene el 84% de aprobaciones y las reprobaciones en un 6%.

El personal docente de la UTN, Sede de Atenas, en tanto nueva institución universitaria pública, con una misión, visión y finalidades, orientadas a la formación de profesionales de alto rendimiento para abordar las complejas tareas del desarrollo nacional, viene planteándose los actuales problemas de rendimiento académico arriba registrados estadísticamente, y señalando que, dada su magnitud, surge la necesidad de asumir con prioridad los cambios en las relaciones de aprendizaje, a fin de garantizar adecuados rendimientos académicos.

Por lo tanto, en coherencia con los datos arriba registrados, es necesario que se concientice de forma oportuna a la docencia, ante la necesidad de velar por la calidad académica como eje central de la formación universitaria. El fortalecimiento de sus competencias puede conducir a que la población estudiantil que ingresa a la Sede de Atenas de la UTN, se mantenga dentro de la oferta actual de carreras, con buenos indicadores de rendimiento académico y hasta la obtención de sus títulos.

1.6.4. Condiciones del entorno cercano o de influencia

La sede universitaria se encuentra ubicada en Atenas, quinto Cantón de la provincia de Alajuela y pertenece al quinto distrito Concepción en el caserío de Balsa.

Tal como lo informa la página web oficial de la UTN (<http://www.utn.ac.cr/sedes/sede-central>), la sede universitaria tiene una trayectoria con un arraigo muy profundo en el cantón de Atenas. La página web indica que:

La Escuela Centroamericana de Ganadería (ECAG) es una institución regional de educación superior, establecida por Ley de la República de Costa Rica #4401 de 01 de setiembre de 1969 y desarrollada con la asistencia técnica y el apoyo económico del Gobierno Británico (Ley #5681 de 05 de mayo de 1975), así como préstamos del Banco Centroamericano de Integración Económica (Leyes Nos. 5609 del 13 de noviembre de 1974 y 6448 del 16 de julio de 1980). Está ubicada en Balsa de Atenas, Costa Rica, Centroamérica.

Con fundamento en un riguroso estudio por parte de expertos británicos, se escogió el cantón de Atenas como Sede de la ECAG hoy UTN Sede de Atenas, considerando que sus terrenos son representativos de las tierras de colinas y montañas de la región centroamericana. El criterio básico no fue el de la excelencia de las tierras, sino más bien que las fincas fuesen aptas como instrumento para la enseñanza de la producción animal en el ámbito de la región. (parr.3)

Es así que primero como ECAG y ahora como UTN, es que contabiliza más de cuatro décadas de experiencia, que han permitido desarrollar otras áreas de enseñanza, mediante la evolución del proceso productivo en tecnología de alimentos, gestión en turismo de naturaleza, producción animal, manejo forestal y vida silvestre, contabilidad y finanzas, y asistencia veterinaria.

Ese arraigo está determinado por la cantidad de personas que ingresan a la Sede de Atenas, por ejemplo, en el 2014 representó el 20% de los nuevos ingresos, en el 2015 un 19,6% y en el 2016, un 17,65%, siendo el cantón que obtiene el primer lugar en cupos en la Sede. Asimismo, el centro educativo abre en el 2014 una sede en el distrito central de Atenas con lo cual mejora el acceso de la comunidad al sistema universitario. También, unido a esto otorga, en donación, un terreno para la construcción de una sede de la UNED y el Colegio Técnico Profesional.

Se destaca, como lo consigna el sitio web de la Municipalidad del Cantón, que Atenas es:

(...) es el cantón número 5 de la provincia de Alajuela, Costa Rica. Está ubicado en el occidente del Valle Central. Posee una extensión de 127.19 km² y se divide en 8 distritos, de los cuales solo 5 forman parte de la Gran Área Metropolitana. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos, para el año 2016 el cantón de Atenas cuenta con una población de 28.112 habitantes. Cuenta con un alto índice de alfabetización (99.3%), y

para el año 2012 presentaba un alto índice de desarrollo humano (0.807) según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Lo expuesto, dimensiona la importancia para el cantón el contar con una sede universitaria que tenga una trayectoria, primero como un centro educativo con proyección centroamericana, y ahora, como una universidad pública que da prioridad de ingreso a las personas de su comunidad y a los sectores más vulnerables del país.

Se puede sintetizar, que el sistema educativo público, con la creación de la Universidad Técnica Nacional, logra atender una población que estaba concentrada en el sistema parauniversitario y que puede profesionalizarse a nivel superior mediante una universidad pública.

En esa misma línea, la sede universitaria debe hacer mayores esfuerzos por insertarse de forma exitosa en el contexto de los centros educativos superiores, analizando con detenimiento sus debilidades, especialmente de conformación de equipos docentes y administrativos que atiendan de forma efectiva a la comunidad estudiantil.

La relevancia que tiene, ese compromiso del centro educativo, con la excelencia y la calidad en la formación de profesionales, debe ser atendida por un cuerpo docente que permita mejorar la calidad de vida de sus cantones de influencia y, por ende, de las poblaciones más vulnerables.

1.7. Limitaciones del proceso

La mayor limitación del proceso de estudio se originó en las dificultades para lograr aplicar los instrumentos a los informantes de los grupos

seleccionados. El cambio del Decano en agosto del 2012 detuvo el levantamiento de información durante aproximadamente 5 meses, hasta lograr la autorización del nuevo decanato.

Articular los cronogramas del estudio con los de los informantes, originó igualmente retrasos. Sin embargo, hubo siempre disposición del cuerpo docente y del estudiantado, lo que evidenció un interés por la superación de los bajos rendimientos.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

La institución universitaria tiene la insoslayable responsabilidad de responder a las exigencias de la sociedad con la formación de un recurso humano de alta calidad que aborde, tanto el desarrollo científico y tecnológico, como la formación de profesionales para que atiendan la compleja diversidad de demandas que la sociedad debe resolver para garantizar el desarrollo individual y colectivo de todos los sectores que la conforman.

Esta responsabilidad es más exigente, en la medida en que el mundo contemporáneo se caracteriza por estar fuertemente condicionado por el proceso de globalización, cuya incidencia obliga a los países a desarrollar y fortalecer sus niveles de competitividad social, económica, política y cultural, para responder a los intercambios a nivel global.

Por consiguiente, en el presente capítulo se comentarán los enfoques de autores especializados sobre las exigencias de la formación profesional universitaria, para responder a las demandas de la sociedad contemporánea. Para eso, se parte de las responsabilidades de la universidad pública y de los alcances de la administración educativa como eje central para lograr un cuerpo docente con las competencias idóneas para responder a la deserción estudiantil con estrategias que permitan, no solo retener al estudiantado en las aulas, sino que promover de la motivación y los resultados para que culminen su carrera.

2.1. La universidad pública y su responsabilidad en la formación profesional, en el contexto del siglo XXI

El cuerpo docente tiene una alta responsabilidad como formador de profesionales y promotor de una comunidad estudiantil que busque la excelencia en las áreas de la investigación, la técnica y la tecnología, contribuyendo a evitar la implementación de modelos que no calzan con la realidad social costarricense y que se imitan o adaptan pasivamente sin sentido crítico. Contar con personal docente calificado para esta tarea le exige a la universidad un apoyo permanente para su actualización continua y para el fomento de condiciones laborales adecuadas que compensen sus esfuerzos.

Para Kaplan (2002), el esfuerzo de la universidad pública en la formación de profesionales, ha ido acompañado por el desarrollo de "... una intensa actividad en la investigación científica y la innovación tecnológica; de centros de excelencia académica; de procesos y logros de incorporación y adaptación, pero también de creación interna de conocimientos científicos y tecnologías avanzadas" (p.155).

Es así como la universidad debe facilitar el desarrollo de sus mejores competencias para que se conviertan no sólo en profesionales excelentes sino en científicos y tecnólogos para la investigación de los nuevos problemas que enfrenta la sociedad nacional y construir las mejores soluciones.

Desde hace dos décadas, los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe-MINEDLAC VII- (Proyecto Principal de Educación, 1996), señalaban que

la educación superior era un factor crítico para el desarrollo de la región, al tiempo que planteaban políticas para su mejoramiento. Los Ministros enfatizaban que muchos programas se atendían con baja calidad y no se respondía de modo coherente a las demandas del desarrollo económico y de los avances científicos y tecnológicos. Urgían el fortalecimiento de una relación estrecha entre las instituciones de educación superior y los sectores productivos, para la formación de núcleos de investigación científica y tecnológica, y dar prioridad a los programas de formación inicial de docentes.

La situación problemática de bajo rendimiento que señalan los Informes sobre el estado de la educación superior costarricense es el punto de llegada de la crisis que señalaban los Ministros en 1996, la que se manifiesta desde entonces en la baja calidad de diversos programas que no responden a las demandas del desarrollo económico, del mercado laboral y de las exigencias de la ciencia y la tecnología en un mundo de cambio acelerado. Esta asimetría entre formación de recursos humanos y necesidades del desarrollo nacional es preocupación reiterada en los mencionados Informes.

El Segundo Informe del Estado de la Educación (PEN, 2008), en relación con las exigencias del desarrollo científico y tecnológico del país, argumenta:

Por otra parte, la concentración de graduados en un limitado conjunto de carreras denota la debilidad para impulsar el desarrollo científico-tecnológico y productivo de Costa Rica. Por ejemplo, en el 2006 las áreas de Administración y Educación aportaron el 53% de la titulación, mientras

que las Ciencias Básicas y las Ingenierías señaladas como críticas por la Estrategia Siglo XXI, solo llegaron al 13%. En las universidades estatales estas representan el 10% y el 11%, respectivamente. (p. 88)

En concordancia con la última Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en París en el 2009, el 3er. Informe del Estado de la Educación Costarricense, subraya que:

Las nuevas condiciones desafían a los centros y sistemas universitarios del mundo, para que sean más flexibles y demuestren su capacidad de desarrollar programas adaptados a los cambios sociales y necesidades económicas, lo que implica un vínculo más estrecho con el mundo del trabajo y la reducción de los desfases entre la oferta y la demanda de competencias de alto nivel. (p. 178)

Este mismo 3er Informe (p.179), al preguntarse si la educación superior en Costa Rica, es coherente con la promoción del desarrollo productivo, científico y cultural, plantea que es conveniente conocer si la oferta vigente logra:

- a) Una formación pertinente y relevante, que se adecua a los cambios del contexto nacional e internacional.
- b) Articularse con los ciclos preuniversitarios mediante proyectos de docencia, acción social e investigación.
- c) Generar una fuerza laboral de alta calidad, que favorece el desarrollo humano sostenible.

- d) Desarrollar investigaciones científicas y tecnológicas en áreas estratégicas para el desarrollo nacional y en apoyo al sector productivo.
- e) Promover procesos de evaluación para el mejoramiento continuo de la calidad.
- f) Formar ciudadanos y ciudadanas con una fuerte adhesión a los valores de la convivencia democrática, que vigilan y fiscalizan la acción pública y participan activamente en la vida política.
- g) Contribuir a ampliar las oportunidades y romper los canales de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad.

Se desprende de la anterior reflexión que la educación superior costarricense debe adecuarse a las demandas del contexto nacional, articulándose a la oferta preuniversitaria, a su autoevaluación constante para asegurar su calidad, a desarrollar y fortalecer la ciudadanía activa y comprometida y a la superación de la pobreza existente en determinados sectores de la población.

En este mismo marco de orientaciones para cumplir con la responsabilidad social de las universidades estatales, el Plan Nacional de Educación Superior Universitaria Estatal, 2011-2015 (CONARE, 2011) señala la necesidad de llevar a la práctica estrategias conjuntas que permitan:

abordar con prioridad los aspectos relacionados con el rendimiento académico, la permanencia exitosa y los índices de graduación estudiantiles, y de establecer una política común de desarrollo de la

investigación científica y de vinculación de las instituciones universitarias públicas, de manera que al cabo del quinquenio se haya contribuido de manera significativa al logro de las metas nacionales de inversión en ciencia y tecnología, y de implementación de un sistema nacional para la innovación. (p. 6)

Esta responsabilidad social de la universidad es reiterada por las rectorías de las universidades estatales de América Latina y el Caribe, en diversas cumbres que vienen realizándose desde 1999 hasta entrada la primera década del siglo XXI. La preocupación de las rectorías son las tendencias crecientes de algunas universidades de insertarse acríticamente en el modelo neoliberal y la economía de mercado, bajo el pretexto de que la globalización trae altos requerimientos de competitividad laboral, desconociendo que a la universidad pública le corresponde no sólo la formación de profesionales con competencias para incorporarse a la producción de los necesarios bienes y servicios, portando las mejores destrezas laborales, sino, y fundamentalmente, la de incidir creativamente en la solución de los problemas de pobreza y exclusión social que aquejan a amplias capas de la población de los países de la región.

La I Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales (SEGIB, 1999), hace la siguiente reflexión:

La Universidad pública afronta en la actualidad la imposición del modelo neoliberal y de la economía de mercado que fija como meta de la educación superior formar para el mercado, y que tiende a privatizar toda

actividad. Secuela de esto es la especialización con criterios de rentabilidad profesional, especialización sin formación cultural. La especialización, asociada a la globalización, puede tener el pernicioso efecto de construir una comunidad de individuos ilustrados sin la capacidad crítica para analizar la realidad y mantener su identidad cultural. (p. 2)

En la VII Cumbre de Rectores (SEGIB, 2008) se precisa la orientación fundamental de las universidades públicas, destacando:

... el carácter humanista de la educación superior, orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica, pacífica y constructivamente en la sociedad". Alertan al mismo tiempo sobre recientes políticas de algunos gobiernos que promueven finalidades propias del sector privado y dejan de lado la responsabilidad ética de las universidades públicas, de generar bienestar para todos los ciudadanos. (p. 6)

En tal sentido, quienes participaron en la VIII Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas (SEGIB, 2009) delimitan los espacios fundamentales de la acción universitaria como sigue:

El proyecto universitario ha de comprender dos aspectos: uno profesional y otro social. La universidad ha de servir a la sociedad a la cual representa, el sentido de su existencia se ha de sustentar en un compromiso con su

sociedad, basado en el humanismo; hemos de destruir en nuestro imaginario colectivo que siempre lo extranjero es mejor; nuestra xenofilia es tan injusta como la xenofobia de que a veces dan muestra ciertos países desarrollados. (p. 4)

Resumiendo, el enfoque de los anteriores informes se indica el necesario equilibrio que las universidades estatales deben lograr entre la competitividad laboral y las responsabilidades sociales, exigidas por el carácter de bien público con el que ellas están comprometidas, resaltándose la equidad y la garantía del respeto a la dignidad humana y la sustentabilidad ambiental.

Tünnerman (2011), prestigioso especialista en el campo de la educación superior, también aporta su pensamiento a favor de este enfoque. A saber: “La Universidad es un espacio privilegiado para el desarrollo de la reflexión crítica, la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus responsabilidades cívicas, y comprometidos con el desarrollo humano y sostenible de su nación” (p. 15).

Para ello, la administración universitaria de la Sede de Atenas, debe inspirarse en los valores democráticos, la inclusión, la interculturalidad y el análisis de la problemática de su contexto, tomando en cuenta, todos los sectores de la sociedad, para contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales y cumplir con su rol y los fines para lo cual fue creada.

2.2. Tendencias tradicionales y contemporáneas en la docencia universitaria

De lo planteado se puede deducir la exigencia de situar en cuestionamiento las tendencias generalizadas en la docencia universitaria, caracterizada por asumir los contenidos de los programas como verdades incuestionables, a la educación como una entrega vertical de conocimientos, a la evaluación como la verificación y comprensión de lo transmitido y al docente como el responsable de lograr que cada estudiante reproduzca lo que se les enseña. Es evidente que estas tendencias se alejan largamente de lo planteado por las conferencias mundiales de educación superior, que demandan desarrollo de la capacidad crítica e innovadora, necesarias a la formación científica y tecnológica y a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo del país.

Grisales y González (2009), advierten de las concepciones y las prácticas acumuladas en la enseñanza universitaria, que atentan contra el desarrollo de adecuados procesos de aprendizajes, impidiendo así el fortalecimiento de la capacidad crítica y de innovación, necesarias a la formación de los actuales profesionales que deberán insertarse en el contexto socio-económico, político y de avances científicos y tecnológicos del mundo actual. Aducen de las consecuencias que una concepción limitada de lo que debe ser un docente universitario idóneo, y de la falta de conciencia de que, dado el desarrollo de las ciencias, es imposible ser un erudito en cualquier disciplina.

Esta situación avala el discurso del profesor dentro del modelo pedagógico tradicional, donde la erudición es lo que hace “buen profesor” al profesor. Por ello,

muchas veces la práctica del profesor universitario es “inconsciente, es decir, sin reconocer la importancia de su rol en el aprendizaje del estudiante, sin un fundamento pedagógico no didáctico que respalde su práctica docente y la imitación de lo que hicieron sus profesores cuando él fue estudiante universitario” (p. 80). Aún hoy en día los profesores universitarios recurren a la clase magistral (tiza, tablero y más recientemente video beam) para transmitir el conocimiento en un área determinada del saber, que por lo general es esencialmente enciclopédico; privilegian su oralidad, en tanto son el protagonista del proceso docente-educativo; buscan que los estudiantes aprendan y retengan los conocimientos enseñados a partir de un sistema estímulo/respuesta, y las evaluaciones constituyen un instrumento de poder y promueven el uso de la memoria.

Esto significa que no solo basta la erudición en una determinada materia o asignatura, ni el hecho de la experiencia investigativa, como requisitos de la docencia universitaria, si no tienen la capacidad de motivar, orientar, promover y reflexionar con el estudiantado sobre cómo apropiarse de los contenidos de la disciplina, en la dirección no sólo de formar profesionales idóneos para insertarse con éxito en el mercado laboral, sino también para comprender el significado social de su profesión en cuanto aporte al desarrollo integral de la sociedad, se refiere.

Fortaleciendo estos conceptos anteriores, Hernández (2002), en un artículo sobre desafíos de la docencia universitaria, señala varios caminos para superar

tales tendencias, y recuperar el verdadero significado de la relación pedagógica entre docentes y estudiantes en la tarea universitaria:

Se debe considerar a la educación y a la enseñanza como procesos críticos, de búsqueda, reflexión, indagación y construcción. Los educadores por lo tanto deben propiciar ambientes apropiados para que estos procesos se den, ambientes caracterizados por la libertad, el respeto y la tolerancia, donde afloren la imaginación, la creatividad, la reflexión y las respuestas innovadoras.

Aunque el profesor está en una posición de superioridad por su cargo, conocimiento y experiencia, no debe establecer una relación de poder que minimice al estudiante, sino una que favorezca su desarrollo pleno y autonomía. En esta nueva tendencia tanto profesores como estudiantes buscan y trabajan para lograr objetivos comunes, construyen un ambiente “motivador”, aprenden y comparten actividades evaluativas, sin que él pierda las condiciones y la autoridad propia de su cargo. (p. 5)

Se deduce que la labor docente, se está reduciendo a la reproducción de los contenidos aislados de una disciplina, no necesariamente del saber científico, el cual requiere de un proceso de análisis y reflexión que lo sistematice en la comprensión del estudiantado, y los prepare, mediante su reconstrucción, para ser futuros científicos creadores de nuevos conocimientos. Se deduce igualmente, que, en la UTN, por sus propósitos institucionales, vinculados intrínsecamente a la

ciencia y tecnología, la docencia debe hacer uso de los conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios, acordes a tales propósitos.

Siguiendo a Francis (2006), en su artículo sobre el docente excelente, se infiere que las características idóneas de un docente universitario, que responde al contexto actual, integra elementos personales, disciplinares, pedagógicos y didácticos propiamente dichos.

La actividad del docente universitario es compleja: incorpora elementos personales, disciplinares y pedagógicos. Su tarea primordial es el acto educativo dentro de su disciplina, por ello, tiene exigencias en el bagaje de conocimientos disciplinares y en lo pedagógico, o sea, en cómo encontrar formas interventivas que permitan enseñar aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y valores que deben aprender los próximos profesionales. También deben buscar cómo van a ser aprehendidos estos contenidos, en los contextos en que profesores y estudiantes interactúan y construyen una dinámica particular. (p. 2)

La autora, frente a estas exigencias de la docencia universitaria, hace ver la contradicción existente con la escasa y casi nula preparación docente en el campo de la formación pedagógica, la cual reemplazan por las experiencias que han tenido como profesorado o estudiantil. Esto significa que "... no necesariamente acuden a la investigación educativa para identificar formas de actuación docente ni formas de construcción de determinados saberes

profesionales. Empero el docente universitario tiene un alto nivel de responsabilidad en su labor educativa” (p. 6).

En síntesis, se puede inferir de las reflexiones de la autora, que no basta el profundo conocimiento que de una disciplina tenga un cuerpo docente universitario, para poder enseñarla con la debida calidad, que sin una adecuada relación con el alumnado, traducida en una fructífera empatía para abrir una relación creadora entre docentes y discentes, sin una consideración del contexto socio-cultural en el que se desenvuelven las relaciones de enseñanza-aprendizaje y fundamentalmente, sin una capacidad para saber promover y concretar la construcción de los conocimientos y destrezas de las disciplinas, no se producirá un docencia universitaria pertinente y coherente con las exigencias de una determinada sociedad en proceso de cambio permanente.

2.3. La formación docente en competencias

De lo planteado en los puntos 2.1 y 2.2 se deriva que las acciones y la intencionalidad en este campo, consideren la necesidad de que la docencia conozca y utilice competencias dirigidas a superar el academicismo y la entrega vertical de los conocimientos, aproveche los distintos modos de aprender del alumnado y domine las innovaciones en el campo de la enseñanza. Entre ellas, la combinación de la enseñanza presencial con la enseñanza a distancia, así como modalidades evaluativas que apoyen a la población estudiantil en el mejoramiento de sus capacidades de aprendizaje. A continuación se profundiza en el tema de las competencias.

2.3.1. El concepto de competencia

Tobón (2004) en el texto ya citado, introduce el concepto de **competencia**, partiendo del significado de **pensamiento complejo**, al que define como “un método de construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico, o sea, interpretativo y comprensivo...” (p. 3). Este proceso se caracteriza por ser reflexivo, crítico, e integrador de la totalidad de las dimensiones de los hechos que se necesitan conocer, dimensiones que están interrelacionadas, y cuyo aprendizaje necesita de:

... las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (p. 7).

2.3.2. Tipos de Competencias

Tobón (2004, pp. 65-71) define los tipos de competencias de la siguiente manera:

- a) Competencias básicas: Son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral... se caracterizan por: a) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; b) se forman en la educación básica y media; c) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; d) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo. Entre ellas están, entre otras, las siguientes competencias: comunicativa, matemática, autogestión del proyecto ético de vida, manejo de las tecnologías de información y comunicación, afrontamiento del cambio, liderazgo.
- b) Competencias genéricas: Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones... de gran importancia en la educación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes competencias genéricas que les permitan afrontar los cambios continuos del quehacer profesional. Se caracterizan por: a) aumentan las posibilidades de empleabilidad y de gestión y conservación del empleo, b) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, c) no están ligadas a una ocupación particular... Algunas de ellas pueden ser las siguientes: emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de información, resolución de problemas, planificación del trabajo, entre otras.
- c) Competencias específicas: Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior. Son las competencias

específicas de los médicos, ingenieros, administradores, sociólogos, es decir, para ser profesionales idóneos en habilidades de profesiones específicas.

2.3.3. Las competencias genéricas en la docencia universitaria

Zabalza (2005, pp.108-122), plantea nueve competencias genéricas para la docencia universitaria, necesarias para lograr éxito en la formación de profesionales que, junto con las competencias específicas propias de su especialidad de carrera, desarrollen en la universidad y posteriormente, como parte de su educación permanente, las 27 competencias planteadas en Tunning América Latina. Las competencias genéricas a aprender por el docente universitario son las siguientes:

- 1) Capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.
- 2) Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
- 3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- 4) Alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC.
- 5) Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- 6) Relacionarse constructivamente con el alumnado.
- 7) Brindar las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes.
- 8) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- 9) Implicarse institucionalmente, o sea comprometerse con los fines y objetivos institucionales.

2.3.4. El Aprender a Aprender: competencia transversal clave

Las competencias genéricas del profesorado universitario idóneo, necesarias para lograr que el estudiantado comprenda y se apropie de las competencias específicas de su especialidad para convertirse en profesionales idóneos, requieren que la comunidad estudiantil desarrolle una competencia transversal clave, que garantiza que todo lo que aprendan sea sólido, irreversible y proyectivo. Esta competencia transversal clave, es denominada por la Comisión Europea para la Educación Superior (2006, p. 8) como “Aprender a Aprender, que es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos”.

Aspecto fundamental a tener en cuenta en la competencia Aprender a Aprender, es que se desarrolla la habilidad de la auto-regulación, para organizar el propio proceso de aprendizaje, estableciendo el propio ritmo y las metas viables de ser cumplidas. Las dificultades encontradas contribuyen a desarrollar la capacidad de resiliencia, que se manifiesta en la búsqueda de orientaciones y de apoyos diversos para lograr los aprendizajes planificados personalmente.

Aprender a Aprender implica apoyarse en las propias experiencias y en los conocimientos previos, para ligarlos a los nuevos conocimientos, y aplicarlos en diferentes contextos. Esta dinámica genera nuevas motivaciones y desarrolla seguridad, lo cual es fundamental en la adquisición de esta competencia

En la medida en que el aprendizaje ha desplazado a la enseñanza como estilo de relación educativa, el aprender a aprender es la competencia fundamental a ser desarrollada el estudiantado, quienes se preocupan por lograrlo con mayor calidad, darle la significación precisa, superar los obstáculos que lo dificultan, ser innovadores y curiosos, resolverlo de manera interactiva y apreciar su valor como medio de desarrollo individual y colectivo. De este modo se convierte en una educación permanente.

2.3.5. Las competencias socio-afectivas

La importancia de estas competencias radica en que facilitan mejores rendimientos en la comunidad estudiantil, y también establecen los compromisos necesarios en un marco de relaciones en el contexto educativo. La dimensión afectiva, procesada como un encuentro colaborativo en la enseñanza-aprendizaje, conduce a respuestas más efectivas para evitar la deserción, lograr la permanencia y efectivizar el éxito en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Al respecto, García (2011), menciona a Delors (1997) y Frade (2009) para explicar la urgente necesidad de un nuevo modelo educativo fundamentado en competencias, que:

(...) considere los procesos cognitivo-conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea

(Delors, 1997), por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinares y multidimensionales (Frade, 2009), que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tienen y tendrán su expresión concreta. (p. 4)

Se busca, que la docencia sea capaz, no solo de apoyar en el entorno del aula el proceso de aprendizaje asociado con los contenidos propios de un determinado curso, sino que sus competencias trasciendan en mejorar la comunicación con el estudiantado, generando una empatía que le facilite conocer sus necesidades o problemas, para que plantee soluciones desde la misma pedagogía o didáctica.

De forma más concreta, García (2011) indica:

Las Competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio-históricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009). Estas demandas pueden tener dos órdenes: las sociales (que deben ser priorizadas en el contexto que enfrenta la humanidad en la actualidad) y las individuales. Por lo anterior, el modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad que los educandos logren desarrollar

capacidades para resolver problemas, tanto a nivel social como personal.

(p. 5)

En consecuencia, la tarea docente implica el desarrollo y aplicación de competencias que posibiliten atender las necesidades afectivas que se producen en el aula, sino las que se manifiestan en el entorno social, como por ejemplo las que son necesarias a una ciudadanía solidaria y comprometida con la solución de los problemas comunitarios. Las competencias señaladas por García (2011, p. 12), para lograr relaciones socio-afectivas favorables al aprendizaje, son las siguientes:

- a. Organizar y animar las situaciones de aprendizaje.
- b. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- c. Aplicar adecuaciones curriculares de apoyo a alumnos que lo requieran.
- d. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- e. Orientar y ayudar a los alumnos a construir un proyecto de vida.
- f. Trabajar en equipo.
- g. Promover la resolución de conflictos y la superación de situaciones que fortalezcan la unidad.
- h. Participar en la gestión de la escuela.
- i. Informar e implicar a los padres.
- j. Utilizar las nuevas tecnologías.
- k. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- l. Luchar contra los prejuicios sociales, culturales, étnicos.
- m. Organizar la propia formación continua.

- n. Conformar una comunidad de aprendizaje entre el cuerpo docente de la escuela que permita disminuir las dificultades que como colectivo enfrentan.

Las anteriores competencias socio-afectivas pretenden solventar las necesidades del cuerpo docente para atender una población estudiantil que puede estar propensa a la deserción. Por eso, una comprensión profunda de las necesidades del estudiantado, por parte de la docencia, coadyuva positivamente en implementar acciones preventivas o correctivas en caso de presentarse un bajo rendimiento académico o una posible deserción.

La búsqueda de nuevos canales de comunicación con el estudiantado, por medio de la expresión corporal, la música, la recreación, la cultura o el deporte, propician en otros espacios el conocimiento del entorno que vive la persona y de las posibles acciones que, desde un centro educativo hasta un aula.

2.4 La administración educativa en la UTN

2.4.1. Concepto de administración educativa

La Administración educativa, según Castillo (2000) mencionado por Fernández y Rosales (2014), es un conjunto de funciones que van orientadas hacia el ofrecimiento de servicios educativos efectivos y eficientes. La administración consiste en lograr los objetivos con la ayuda de todos los participantes. Es un proceso sistemático de hacer las cosas. Los administradores requieren de sus habilidades, aptitudes y atributos para realizar ciertas actividades, interrelacionadas con el fin de lograr las metas deseadas. (p. 8)

2.4.2. Funcionamiento de la administración educativa en la UTN

La UTN en un esfuerzo de organizar la educación universitaria, en su organización la administración está bajo la Dirección de la Vicerrectoría de Docencia.

Cada Sede tiene una estructura académica conformada por un Director de Docencia y los respectivos Coordinadores de Carrera, ambos bajo la responsabilidad administrativa del Decano, el cual tiene funciones definidas en el manual de puestos de la institución como sigue:

- Planea, dirige y evalúa las actividades de la Sede a su cargo, procurando la coordinación y vinculación permanente con las Vicerrectorías, otras dependencias universitarias e instituciones públicas y privadas.
- Coordina, supervisa y evalúa las labores del personal a su cargo.
- Revisa y analiza periódicamente la normativa universitaria y propone las reformas o modificaciones al Estatuto Orgánico y demás reglamentos.
- Elabora y revisa informes, reglamentos y otros documentos similares sobre asuntos de su competencia y hace las recomendaciones pertinentes.
- Presenta al Rector el plan de trabajo, el anteproyecto de presupuesto y el informe anual de labores de la Sede.
- Asiste al Rector y lo representa cuando éste lo solicite.
- Coordina o integra comisiones u otros órganos colegiados, con funcionarios de la universidad o de otras Dependencias públicas y privadas, con la finalidad de resolver problemas o mejorar procedimientos,

aclarar la aplicación de regulaciones y dar cumplimiento a las disposiciones técnicas, administrativas y legales que regulan su campo de actividad.

- Emite directrices, normativas y políticas necesarias para la orientación de los procesos que dirige; propone cambios y ajustes a la legislación vigente.
- Coordina con la Dependencia respectiva el desarrollo de los recursos humanos de las unidades a su cargo, mediante programas permanentes de formación y capacitación, que procuren un mejor desempeño laboral y un servicio de calidad al usuario.
- Evalúa el cumplimiento de las metas asignadas a los funcionarios bajo su cargo, valorando su rendimiento y contribución al logro de los objetivos, con el fin de determinar la idoneidad de los funcionarios, la racionalidad de los procesos, las variables que inciden de manera negativa en el buen desempeño y tomar las decisiones necesarias para mejorar los servicios y el desempeño institucional.
- Representa a la institución en foros, seminarios, reuniones, y actividades diversas en las que se discuten y toman decisiones sobre asuntos de relevancia e impacto nacional e internacional.
- Participa en los procesos de selección, remoción o reubicación del personal a su cargo y autoriza el nombramiento del personal de la Sede Universitaria.
- Define y propone planes estratégicos que propicien a lo interno el desarrollo y modernización de la estructura y organización, la eficiencia y la

eficacia de los procesos de trabajo en las diferentes áreas de acción de la Sede Universitaria.

- Asesora a las autoridades universitarias en aspectos propios de su competencia, con el fin de facilitar el proceso de definición de políticas y la toma de decisiones de trascendencia e impacto a nivel institucional o nacional.
- Firma actos administrativos finales, mediante el estudio y análisis cuidadoso de la documentación en su poder y el diagnóstico de las diversas situaciones que se presentan, con el fin de comunicarlos a los interesados.
- Emite políticas, formula objetivos y programas de trabajo atinentes al área de su actividad en la Sede Universitaria, procurando la consecución y asignación oportuna de los recursos humanos, financieros y equipos requeridos para el logro de los objetivos organizacionales.
- Cumple las disposiciones emitidas por la Rectoría, el Consejo Universitario y la Asamblea Universitaria.
- Coordina las actividades que se desarrollan en la Sede Universitaria que dirige con funcionarios de otras dependencias internas o externas, en procura del trabajo y el consenso del equipo, con el fin de contribuir al logro de los objetivos organizacionales.
- Realiza las labores administrativas que se derivan de su función y todas aquellas establecidas en el Estatuto Orgánico de la Universidad.

2.4.3. La administración educativa frente a las demandas de la globalización en el siglo XXI

Según Garbanzo (2007), desde comienzos de la última década del siglo pasado, la educación superior en América Latina, se convirtió en un reto de gran relevancia, para responder a nuevas demandas educativas, contextualizadas por la globalización. El foco del contexto se definía por la sociedad del conocimiento, con sus avances científicos e innovaciones tecnológicas.

De ahí que la administración educativa, en este contexto, se vio exigida de responder al mejoramiento de la calidad de los egresados, así como a incorporar como parte de su bagaje académico, las nuevas orientaciones y demandas del mercado nacional e internacional con el fortalecimiento de las organizaciones educativas que surgieron bajo esta coyuntura. Por eso, para Salas (2003) la Administración Educativa:

No sólo ha tenido un importante auge en la última década del siglo pasado, sino que se perfila como una disciplina de gran interés investigativo y crítico en la década presente, debido a los retos que enfrenta la educación en la actualidad. Es indispensable elevar la calidad de la educación, razón por la cual elevar la capacidad de gestión de la organización educativa se vuelve uno de los principales problemas a resolver por parte de los teóricos e investigadores de este campo (p.15).

Una calidad educativa que no se logrará si las organizaciones educativas no asumen su responsabilidad que tienen ante una sociedad, tanto formando

estudiantes con valores y principios morales y éticos, como garantizando que cumplan con un ciclo de formación que les permita concluir su carrera profesional y no dejar las aulas académicas.

En consecuencia, un elemento central del proceso es la figura del profesorado, que puede convertirse en la gran diferencia que aporte la institución para retener al estudiantado dentro del sistema educativo como un todo, de la universidad y de la carrera.

2.4.4. El papel de la administración educativa en la educación superior

Botero (2008), señala que para el siglo XXI, en el campo de la administración educativa se deberán tomar decisiones para transformar y mejorar las competencias del recurso humano dedicado a la educación. Los requerimientos actuales en la educación superior, imponen a la administración educativa, la puesta en ejecución de políticas y estrategias para mejorar las capacidades docentes.

Es bajo esta línea que debe abordarse la deserción estudiantil como un problema cuyas estrategias para su disminución pueden abordarse mediante la administración educativa. Por consiguiente y tal como lo afirma Salas (2003), el educando y el educador, en tanto componentes de la organización educativa, pueden estudiarse en sus relaciones de enseñanza-aprendizaje, por la administración educativa, y específicamente en sus consecuencias, tales como la permanencia o la deserción en una carrera universitaria.

Por ende, para efectos de las acciones formativas que se puedan desprender a partir del fortalecimiento de la gestión del cuerpo docente, la administración educativa tiene y tendrá un papel preponderante en la atención de los problemas que acontecen con el estudiantado en su entorno académico, familiar y social.

En la misma línea, la administración educativa no es ajena al estudio de las condiciones sociales en que está inmersa la población estudiantil y sus familias, ni tampoco, de la situación psicológica por la que transcurre el estudiantado en el momento en que asume el acto educativo en un aula. Por eso, la preparación del profesorado será un elemento diferenciador entre quienes tienen las competencias para abordar de forma integral la deserción estudiantil, obteniendo mejores resultados en la retención en las aulas educativas, y entre quienes desconocen las estrategias que podrían determinar que esas personas puedan gozar de un mejor futuro profesional.

2.4.5. La gestión curricular sistémica y holística para el abordaje del desarrollo de competencias docentes

La problemática de la deserción estudiantil debe abordarse a partir de las estrategias y herramientas que aporta la administración educativa, específicamente mediante el fortalecimiento de las capacidades del cuerpo docente para intervenir de forma efectiva en el aula, tanto en la atención de las necesidades educativas propias de la formación profesional, como de aquellas condiciones sociales y psicológicas que incidan en la deserción.

En consecuencia, la gestión curricular deviene esencial para asegurar una efectividad en el proceso de aprendizaje de competencias docentes, encaminadas a superar el peligro de la deserción de estudiantes. Se trata de una gestión sistémica y holística, pues toma en cuenta la complejidad del proceso, pues las competencias docentes a desarrollar son variadas al tiempo que insertas en objetivos de la UTN y de las carreras que ofrece la Sede de Atenas.

Al respecto del tipo de gestión curricular, Concepción y Rodríguez (2016,) señalan:

Introducir la categoría competencia en la gestión curricular, potencia una visión sistémica y holística de la complejidad del proceso cognitivo de aprendizaje del estudiante, que requiere movilizar la diversidad de saberes conceptuales, procedimentales; actitudes, valores y recursos personales que posee para desempeñarse ante una tarea dada en un contexto histórico social determinado (p.315).

Es palpable la necesidad de que los educadores se capaciten no solamente para enseñar sus materias a los educandos, sino también para desarrollar en ellos otras destrezas, en la parte creativa por ejemplo para Buzano (2016) menciona que:

Existe la necesidad de un cambio que posibilite el desarrollo fuerte y sostenido de los estudiantes en todas las áreas, de manera que las nuevas generaciones sean creadoras y autoras de sus ideas en los distintos ámbitos de la vida. Si los educadores tuvieran una mejor preparación para

desarrollar otras áreas intelectuales de sus estudiantes, el sistema educativo tendría menos deserción. (p.30)

Esta tarea de formación depende entonces, como lo afirma la autora, no solo de una predisposición del cuerpo docente para aprender, sino también de una capacidad administrativa de las personas que ostenta la dirección de las organizaciones educativas. Es decir, una adecuada gestión de los recursos por parte de la administración de la organización educativa, incide en que se puede contar con mayores espacios de coordinación, vínculos más estrechos entre el cuerpo docente para atender las necesidades estudiantiles y un currículo más idóneo y ajustado a las condiciones sociales y psicológicas del estudiantado.

Por eso, un profesorado bien capacitado y con las competencias idóneas para atender una población estudiantil diversa y cambiante, puede convertirse en la diferencia generadora de cambios en una sociedad que debe buscar la mayor profesionalización de sus jóvenes. Por ende, la formación docente en competencias debe ser una gestión recurrente en las organizaciones educativas que asuman el compromiso con una educación de calidad. Asimismo, una responsabilidad que tienen, desde el ámbito público, con las familias y la sociedad que le asigna recursos para que cumpla con unos objetivos estipulados en las políticas educativas.

2.4.6. Competencias docentes y estrategias didácticas

En otro trabajo sobre secuencias didácticas, inteligencias múltiples y competencias, García (2012, pp.19-20) desarrolla las competencias docentes que

deben aprender y utilizar, para lograr aprendizajes tecnológicos efectivos en los grupos estudiantiles. (Cuadro 6).

Cuadro 6

Competencias docentes para lograr aprendizajes en tecnología

Desempeño esperado	Conocimientos	Habilidades	Destrezas	Actitudes
Presenta la información en forma estimulante y simple para motivar y ser comprendida	Conoce distintas metodologías de manera que pueda seleccionar la más apropiada según el nivel de los estudiantes. Conoce cómo se construye el aprendizaje significativo.	Es flexible en el uso de los recursos metodológicos. No se aferra a un solo mecanismo, sino que se ajusta según el nivel de sus necesidades.		Valora el trabajo realizado con recursos no tradicionales.
Utiliza material didáctico atractivo, adecuado a los objetivos del aprendizaje	Manipula material didáctico de distintas naturalezas incluyendo el uso de las TIC.	Aprovecha las TIC como recurso metodológico para comunicarse con los demás y como mecanismo que posibilita la obtención de información.	Sabe utilizar la tecnología con que se cuenta, tanto el software como el hardware.	Muestra confianza en sí mismo en el manejo de las TIC.
Hace preguntas creativas, constructivas y provocadoras del pensamiento.	Conoce la mayéutica como recurso didáctico. Utiliza preguntas a profundidad, capaces de enfrentar la incompletitud del pensamiento. Prevé que tipo de preguntas podrían realizar sus compañeros de equipo y genera condiciones para que tales preguntas aparezcan.	Utiliza la mayéutica y la generación de preguntas rectoras para favorecer el aprendizaje, al trabajar en equipo. Valora el tiempo para obtener respuestas. Da coherencia a su forma de actuar con el discurso que emite. Utiliza el discurso para aportar Información, capaz de enriquecer su acervo cultural y el de sus compañeros.	Utiliza la Mayéutica haciendo uso de la impostación de la voz de manera natural en todo momento que considere oportuno. Recurre a la Improvisación como recurso auxiliar.	Muestra interés por las respuestas de sus compañeros. No les juzga como buenos o malos, sino que valora junto con ellos la razón de sus respuestas y el conocimiento implícito en las mismas. Muestra respeto por las preguntas de miembros de su grupo de manera veraz y honesta, no las desvirtúa (aunque le parezcan de poco peso o descontextualizadas). Si no conoce la respuesta lo acepta con humildad y se compromete a buscarla.
Desarrolla el sentido de identidad con la asignatura y el equipo de trabajo.	Conoce los distintos aspectos involucrados en las tecnologías que utiliza, así como si éstos presentan facilidad y/o dificultad para el aprender a pensar.	Aprueba el uso de la tecnología como un reto para el aprendizaje.		Valora la relación entre el aprendizaje y uso de la tecnología, la realidad y el entorno. Muestra entusiasmo con respecto al avance propio y de sus compañeros con respecto al uso de la tecnología, particularmente

Desempeño esperado	Conocimientos	Habilidades	Destrezas	Actitudes
				si comparte actividades con compañeros que presentan problemas de aprendizaje, reconoce los méritos en este sentido.

Fuente: García, 2012 (pp. 22-23)

Respecto de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, que la administración educativa puede poner en acción para lograr la adquisición y desarrollo de competencias docentes, Díaz y Hernández (2002), señalan las *preinstruccionales* dirigidas a preparar a los estudiantes sobre qué y cómo van a aprender; las *coinstruccionales* aplicadas durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, y las *postinstruccionales* dirigidas a consolidar una visión de síntesis, integradora y crítica de todo lo aprendido. Este proceso de aplicación de estas estrategias corresponde a un enfoque metodológico constructivista.

Específicamente, Díaz y Hernández (2002) señalan que las estrategias preinstruccionales pueden ser el análisis de objetivos, organizadores temáticos, sistematización de conocimientos previos; las estrategias coinstruccionales a utilizarse pueden ser ilustraciones, mapas conceptuales, redes temáticas, analogías, cuadros de síntesis, entre otras. Las estrategias postinstruccionales más usadas son los resúmenes finales, cuadros sinópticos y mapas conceptuales.

Tobón (2004b), en un curso sobre estrategias didácticas para la formación de competencias, propone comprender las competencias como procesos complejos que se utilizan para resolver problemas y abordar actividades. En el caso de la docencia universitaria, los problemas y actividades se refieren a la gestión curricular de la que están encargados las y los docentes por función

administrativa. Las competencias a formar son las que ayudan a los estudiantes a tener éxito en los estudios, mantenerse en la carrera y evitar la deserción.

De acuerdo a Tobón (2004a, pp.204-212), las estrategias didácticas a ser utilizadas en la gestión curricular del proceso de formación docente, son las siguientes presentadas en el Cuadro 7:

Cuadro 7

Estrategias didácticas de formación de competencias docentes

COMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
De Sensibilización	Relatos de experiencias de vida, Visualización, Contextualización
Para favorecer la atención	Preguntas intercaladas, Ilustraciones
Adquisición de información	Definición de objetivos, Organizadores previos, Mapas conceptuales, Cartografía conceptual
Personalizar la información	Articulación al proyecto ético de vida, desarrollo de la iniciativa y crítica
Recuperar la información	Redes de relación conceptual, Lluvia de ideas
Favorecer la cooperación	Aprendizaje en equipo, Investigación en equipo
Transferencia de información	Pasantías formativas, prácticas empresariales o sociales
Desarrollar la actuación	Simulación de actividades, Estudio de Casos, Aprendizajes basado en problemas

Elaboración propia a partir de Tobón (2004a)

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, respaldada en Hernández, Fernández & Baptista (2006), cuando afirman que, el procedimiento metodológico consiste en:

...obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas... define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. (pp. 8-9)

Este enfoque resulta adecuado para abordar el problema de las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes de la Sede de Atenas (UTN), en la medida en que trata de explicar las razones por las que los bajos rendimientos académicos originan la deserción. Posibilita identificar las carencias de competencias docentes, para administrar los procesos educativos, y orientar hacia soluciones que mejoren la gestión curricular y hagan uso de estrategias didácticas más eficaces que las tradicionales.

En cuanto a la interpretación, propia de la investigación cualitativa, Flórez, (2000), registra que la hermenéutica es:

“... un enfoque metodológico global de interpretación, contextualización y validación de los conocimientos pedagógicos, cuya instancia o criterio crítico es el aporte que se haga al concepto de formación o al proceso de humanización...”. La relación hermenéutica entre investigador(a) con la realidad por conocer, se identifica con este esfuerzo interpretativo propio de la investigación cualitativa. (p.305)

Es así que, en este enfoque, según Taylor y Bogdan (2000, pp. 20-22), quien investiga se mueve en un escenario relacionado con personas, grupos y contextos, recuperando el pasado para interpretar el presente. Estos autores señalan que este enfoque rescata “... la vida interior de las personas, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales”.

Para abordar el tema de la docencia universitaria, la opción por la investigación cualitativa, resulta idónea, pues aparte de ser hermenéutica (interpretativa), la investigación cualitativa es inductiva, usa diversos métodos de recolección de la información y tiene una significación crítica, que va más allá de una reflexión formal sobre los resultados encontrados.

Esto es de gran utilidad, en la medida en que existen demandas de cambio y mejoramiento de las situaciones encontradas, que están a la base de la realidad descubierta entre todos los participantes del proceso investigativo. Al respecto, Vasilachis (2006), señala:

... las características que aluden a las particularidades del método: la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación, flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes.

La investigación cualitativa es específicamente relevante para el estudio de las relaciones sociales en un momento como el actual, de rápido cambio social, vinculado a la diversificación y pluralidad de mundos de la vida, los que enfrentan al investigador con nuevos contextos y perspectivas sociales. (pp. 29-32)

En resumen el enfoque de la investigación es cualitativo en el tanto se produce datos descriptivos que requieren de un análisis interpretativo de la información, por ejemplo a los entrevistados se les registra la información, tanto oral como escrita y la observación aspectos que para ser analizados no requieren de medios matemáticos sino más bien se requiere registrar las experiencias de las personas, comportamiento, emociones, percepción del evento, en este caso la enseñanza.

3.2. Etapas desarrolladas en la investigación

El enfoque arriba planteado, orientó el desarrollo de las siguientes etapas de la investigación:

Etapas preparatoria. 2011-2012: A partir de la preocupación de un grupo de docentes de la Sede de Atenas de la UTN, por los bajos rendimientos de los estudiantes y la tendencia a la deserción, se elaboró el diseño de la investigación, planteando el problema, los objetivos, y sustentando teóricamente y metodológicamente su ejecución.

Etapas de trabajo de campo. 2013-2014: Se procedió a la selección de fuentes documentales así como a la recolección de información mediante las técnicas e instrumentos correspondientes a un enfoque cualitativo.

Etapas de análisis. 2014-2015: Utilizando los registros de información se procedió al análisis, estableciendo los resultados vinculados a los objetivos específicos, las conclusiones y recomendaciones, así como al diseño de la propuesta de acción formativa para los docentes.

Etapas informativa. 2016: Constituida básicamente por la elaboración del Informe de Investigación.

Conviene señalar que el proceso de investigación se extendió más de lo programado, pues hubo situaciones en que, por el cambio de autoridades administrativas, se debió suspender temporalmente, la aplicación de los instrumentos de recolección de información.

3.3. Unidades de análisis y categorías: definiciones y operacionalización

En este apartado se incluyen las categorías que posibilitan la estructuración de los análisis. De acuerdo a Hernández et al. (2006) las categorías son los niveles o campos, que caracterizan o clasifican a las unidades de análisis. En el presente estudio, las categorías son asuntos o tópicos, sobre los que se levanta determinada información que posteriormente será analizada. En la investigación cualitativa, cada categoría puede tener distintas interpretaciones, cuyo análisis determina distintas tendencias con diferente intensidad.

Las definiciones conceptuales, tanto de las unidades de análisis como de las categorías y subcategorías, se encuentran en el marco teórico del presente Trabajo Final de Graduación. Han sido formuladas inductivamente y se establecen para la recolección y análisis de la información.

La ruta: Unidades de Análisis → Categorías → Subcategorías → Levantamiento de Información → Registro → Análisis, es lo que se conoce como Operacionalización de las Categorías. Es lo que permite establecer el Diagnóstico, las Conclusiones y las Recomendaciones.

A continuación se presentan las Unidades de Análisis y las correspondientes Categorías y Subcategorías.

Unidad de Análisis: La universidad pública y las exigencias contemporáneas

Para esta Unidad de Análisis se identificó la siguiente Categoría:

Categoría: Retos de la educación universitaria

Subcategorías:

- a) Tendencias de la universidad a nivel mundial,
- b) Tendencias de universidades públicas iberoamericanas,
- c) Demandas de cambios en las universidades públicas costarricenses,
- d) Propuesta de la Universidad Técnica Nacional-UTN
- e) Exigencias en la formación docente universitaria.

Unidad de Análisis: Las competencias de enseñanza-aprendizaje

Para esta Unidad de Análisis se establecieron las siguientes Categorías:

Categoría: Desarrollo de la docencia en la UTN**Subcategorías:**

- a) Contexto institucional
- b) La práctica docente
- c) Valores y actitudes de las(os) docentes.

Categoría: Competencias de aprendizaje de los estudiantes**Subcategorías:**

- a) Organización de sus aprendizajes
- b) Motivaciones para aprender
- c) Procesamiento de información
- d) Capacidad de análisis y de síntesis
- e) Resolución de problemas
- f) Autonomía en sus aprendizajes

- g) Habilidades interactivas

Categoría: Calidad de la gestión curricular utilizada

Subcategorías:

- a) Metodología y recursos didácticos
- b) Identificación de conocimientos previos
- c) Grado de participación y compromiso de los estudiantes
- d) Evaluación de la calidad de los contenidos de sus cursos

Unidad de Análisis: Percepciones del estudiantado sobre la relación pedagógica

Categoría: Relaciones de enseñanza-aprendizaje

Subcategorías:

- a) Organización y planificación de los aprendizajes
- b) Orientaciones sobre técnicas de aprendizaje
- c) El trabajo grupal en el aprendizaje interactivo
- d) Los resúmenes como opción más utilizada
- e) Capacitación de los(as) docentes
- f) Competencias de aprendizaje

3.4. Las técnicas e instrumentos utilizados: definición y descripción

Todas las técnicas empleadas en la recolección de información corresponden al enfoque de investigación cualitativa, como se definen y justifican a continuación.

3.4.1. Técnicas aplicadas:

3.4.1.1 El análisis cualitativo de contenido

Esta técnica se utilizó para la recolección y análisis de la información documental. Andréu Abela (2000), define el análisis de contenido en su versión cualitativa como:

...un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos...El análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje. (p. 22)

En esta misma perspectiva, Schettini y Cortazzo (2015, p. 42), al desarrollar un apartado sobre el análisis de contenido como una técnica cualitativa, señalan que el lenguaje es un traductor de "...procesos de recolección, análisis e interpretación de información,...identificando un campo de aportes sociológicos, antropológicos, lingüísticos, jurídicos y políticos,...".

Siguiendo a Krippendorf (1990), definen el análisis de contenido como una técnica de investigación para analizar la comunicación y elaborar "...inferencias reproducibles y válidas, que puedan aplicarse a su contexto" (p. 45).

Esta técnica, de acuerdo a los autores citados, se puede aplicar a los documentos escritos seleccionados para esta investigación, y a partir de un registro ordenado del contenido manifiesto, se pueda inferir e interpretar su

contenido latente. Señalan las autoras que las ventajas del análisis de contenido, es que se puede emplear en todo tipo de textos, tanto estructurados como no estructurados, no sólo para describirlos sino para interpretarlos, en función de los objetivos de una investigación y considerando su contexto.

En la presente investigación se utilizó esta técnica para profundizar y explicar aspectos propios de la universidad pública, en sus objetivos, su responsabilidad en la formación de docentes y en la exigencia de nuevas competencias para afrontar los rápidos cambios producto del desarrollo y globalización del desarrollo de la ciencia y tecnología.

3.4.1.2 Grupo focal

Según Hernández et al. (2006) los grupos focales son una técnica cualitativa. Se consideran “como una especie de entrevistas grupales...consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales”. (pp. 605-606)

Según Mella (2000) los grupos focales son:

Básicamente grupos de discusión colectiva. Lo que distingue los grupos focales de cualquier otra forma de entrevista es el uso de la discusión grupal como forma de generar los datos. Durante las discusiones en un grupo focal se puede aprender mucho acerca del rango de experiencias y opiniones que existen en el grupo, pero no se puede aprender mucho

acerca de cada individuo en particular, al mismo tiempo que la cantidad de datos que uno obtiene desde cada individuo participante será necesariamente limitada. (p. 6)

Los Temas de Discusión de ambos Grupos Focales, instrumentan el desarrollo de los grupos focales. Las Guías Orientadoras de la discusión han considerado las categorías y los temas a discutirse.

Los resultados del grupo focal con docentes se encuentran en el Anexo y los resultados del grupo focal con estudiantes se encuentran en el Anexo 6.

3.4.2. Instrumentos aplicados

El instrumento básico es una matriz de registro de información codificada, en categorías precisas del contenido manifiesto, que servirá para identificar e interpretar el contenido subyacente. (Anexo 1).

3.4.2.1 Entrevista semiestructurada

Se utiliza la técnica de la entrevista semiestructurada, para facilitar el levantamiento de opiniones razonadas sobre distintas representaciones sociales, que la experiencia y conocimiento del cuerpo docente han hecho parte de su estructura cognoscitiva, que son necesarias levantar para su registro y análisis. De acuerdo con Corbetta (2007) esto es que:

... el entrevistador dispone de un «guión», que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo

de formular las preguntas...El guión del entrevistador puede ser más o menos detallado. Puede ser una lista de temas a tratar, o puede formularse de manera más analítica en forma de preguntas, aunque de carácter más general. (pp. 353-354)

Sobre el instrumento, Hernández et al. (2006, p. 455), señalan que éste consiste en "...una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados".

El instrumento, que incluye subcategorías y registro de las opiniones de los docentes entrevistados, se encuentra en el Anexo 2.

3.4.2.2 Encuesta y el cuestionario auto-administrado

La encuesta se define según Sierra Bravo (1992) como:

"...la observación no directa de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los propios interesados...haciendo posible que la investigación se extienda a los aspectos subjetivos de los miembros de una sociedad y, por tanto, de los hechos y fenómenos sociales. (p. 304)

Según Goetz y LeCompte (1988, p.136), la información recogida en una encuesta "...es útil tanto para determinar el modo en que los individuos elaboran juicios sobre personas y acontecimientos como para registrar lo que creen que hacen o que es socialmente aceptable hacer".

En esta misma definición de la encuesta como técnica que puede utilizarse en la investigación social cualitativa, Navarro (1995, pp. 1-2), señala el aporte cualitativo de la encuesta como "...instrumento de refracción de los significados sociales, de diferenciación entre las concepciones cualitativamente distintas que los sujetos producen acerca de la realidad social...para su uso en una perspectiva cualitativo-estructural".

Se ha utilizado el Cuestionario Simple auto-administrado, como instrumento para la recolección de información de docentes y estudiantes, definido por Sierra Bravo (1992), como "...aquel que los encuestados, previa su lectura, contestan por escrito, sin intervención directa de persona alguna de las que colaboran en la investigación" (p.305).

La aplicación del cuestionario auto-administrado ha respondido a la necesidad de obtener información de una gran cantidad de informantes, pues resultaba muy oneroso en términos de tiempo y de financiación. Esto se hizo mediante la definición de muestreo intencionado., con sustento en la homogeneidad de las poblaciones encuestadas. Para el 2013, en la Sede de Atenas, la docencia sumaba 271 personas y el estudiantado, 441.

El formato de cuestionario se puede ver en el Anexo 1, y el registro de resultados obtenidos en el Anexo 2.

Los Cuestionarios auto-administrados, tanto para docentes como para estudiantes, que incluyen el registro de respuestas y el análisis, se encuentran en los Anexos 3 y 4.

3.5 Población en estudio y muestras seleccionadas.

Tanto en lo documental como en docentes y estudiantes, la población se apreció como sumamente extensa, de modo que fue necesario elaborar muestras, para proceder a la recolección de información. La construcción de las muestras fue, en todos los casos, intencionada.

El respaldo científico para la determinación de las muestras (muestreo no probabilístico, muestreo deliberado o crítico, muestreo dirigido o intencional) a las que se aplica el cuestionario, se obtuvo de autores especialistas en investigación social. Sobre el muestreo no probabilístico, Hernández et al. (2006) señala:

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación. Elegir entre una muestra probabilística o una no probabilística depende de los objetivos del estudio, del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer con ella. (p. 241)

En el mismo sentido, Babbie (2000, p. 174), señala el estudio de subconjuntos cuando se trata "... de una población mayor en la muchos de sus miembros se identifiquen con facilidad, pero en el que la enumeración de todos es imposible". Se trata entonces de acudir a algunos miembros del grupo en estudio. Bonilla (1995, p. 96), señala la ventaja de la selección de

miembros que son representativos de un conjunto: “La selección aleatoria puede perder los elementos más importantes, mientras que el muestreo dirigido, con seguridad las incluirá en la muestra”.

3.5.1 Población: Información documental

3.5.1.1 Muestra de Información Documental para el análisis de contenido

Conocer, distinguir y seleccionar las fuentes de información adecuadas para el trabajo que se está realizando es parte del proceso de investigación. Según el nivel de información que proporcionan las fuentes de información pueden ser primarias o secundarias.

Según la Universidad de Alcalá (2017) “las fuentes primarias contienen información nueva y original, resultado de un trabajo intelectual...” Las fuentes secundarias contienen información organizada, elaborada, producto de análisis, extracción o reorganización que refiere a documentos primarios originales.

Tomando en cuenta esta definición se considera documentos primarios los libros, revistas científicas y de entretenimiento, periódicos, diarios, documentos oficiales de instituciones públicas, informes técnicos y de investigación de instituciones públicas o privadas, patentes, normas técnicas, entrevistas a especialistas y a grupo de encuestados y fuentes secundarias son las enciclopedias, antologías, directorios, artículos que interpretan otros trabajos o investigaciones.

Por ello, las fuentes documentales a ser consultadas para el análisis de contenido, se establecieron tomando en cuenta las categorías de análisis, así como los objetivos del estudio y el contexto propio del momento en que se desarrollaba.

Todas las fuentes documentales fueron primarias, o sea textos elaborados directamente por sus autores, institucionales o personas.

Los documentos a ser analizados fueron los siguientes:

- Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998).
- Segunda Conferencia Mundial sobre la educación Superior (2009).
- Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. (IESALC, 2008).
- La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. (Tünnermann, 2011).
- Primera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. (1999).
- Séptima Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. (2008).
- Octava Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. (2009).
- II Informe del Estado de la Educación Costarricense. (2008).
- III Informe del Estado de la Educación Costarricense. (2011).
- Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Superior 2011-2015. (CONARE, 2011).
- Ley Orgánica de Creación de la Universidad Técnica Nacional. (2008).

- Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Nacional. (2015).
- Plan Institucional de Desarrollo Estratégico de la Universidad Técnica Nacional 2011-2021.
- Los desafíos de la docencia universitaria. (Hernández, 2002).
- Hacia una caracterización del docente universitario excelente. Una revisión de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. (Francis, 2006).

El registro de los resultados del análisis de contenido está en el capítulo siguiente: Diagnóstico, propuesta y análisis de los resultados.

3.5.2 Población: Docentes de la Sede de Atenas de la UTN

3.5.2.1 Muestra para el cuestionario auto-administrado por docentes

El cuestionario fue distribuido a una muestra de 25 docentes seleccionados por su interés en la investigación y su demanda de formación para el mejoramiento de la capacidad docente. Fue respondido por 15 docentes de las carreras de Asistencia Veterinaria, Contabilidad y Finanzas, Gestión de Turismo de Naturaleza, Manejo Forestal y Vida Silvestre, Producción Animal, Tecnología de Alimentos y Tecnología de la Información.

3.5.2.2 Muestra para aplicar la entrevista semi-estructurada a docentes

Se entrevistaron 11 docentes de las siguientes carreras: Asistencia Veterinaria, Manejo Forestal y Vida Silvestre, Producción Animal, Gestión en Turismo de Naturaleza, Tecnología de la Información, Tecnología de Alimentos, y Contabilidad y Finanzas.

La agenda temática utilizada como guion en la entrevista semiestructurada con docentes, se registra en el siguiente Cuadro 8:

Cuadro 8
Agenda temática

CONTEXTO INSTITUCIONAL		
UNIVERSIDAD PÚBLICA Y PRIVADA.	A	¿Qué opinión le merece el estado de la educación superior costarricense, en general? ¿Piensa que el estado hace lo suficiente para mejorar la calidad de la educación superior? ¿Cree que las universidades públicas deben ser priorizadas por la ciudadanía, frente a las privadas?
PERTINENCIA Y COHERENCIA DE LA MISIÓN Y VISIÓN DE LA UTN”.	B	¿Qué valor social y político le asigna a la UTN? ¿Cree que la Visión y Misión de la UTN son el marco ideológico y político adecuado para enmarcar sus fines y funciones?
RESPONSABILIDAD EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS NACIONALES Y LOCALES.	C	¿Cómo puede participar la UTN en la solución de los problemas nacionales?
MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE	D	¿Deben participar los docentes y discentes en la toma de decisiones sobre políticas y estrategias de desarrollo de la UTN?

DECISIONES.		¿Cómo pueden hacerlo los docentes? ¿Cómo pueden hacerlo los estudiantes?
FUNCIONES DE LA DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN.	E	¿Cuál es la importancia de la docencia, de la investigación y de la extensión/acción social, en tanto funciones básicas de la universidad?
RESPONSABILIDADES ESTUDIANTILES.	F	¿Cuáles son las responsabilidades de los estudiantes en la institución universitaria?
CLIMA LABORAL.	G	¿Qué significado tiene para usted el concepto “clima laboral”? ¿Qué condiciones institucionales se deben de crear para lograr un clima laboral adecuado
PRÁCTICA DOCENTE		
ENFOQUES: PEDAGÓGICO Y CURRICULAR	A	¿Cómo asegura usted que las y los estudiantes logren aprendizajes sólidos e irreversibles?
PLANEAMIENTO DIDÁCTICO	B	¿Qué actividades realiza usted al comenzar una sesión de aula o una práctica? ¿Qué actividades y en qué orden las realiza durante el tiempo dedicado a que el estudiantado aprenda los nuevos conocimientos? ¿Qué actividades realiza al momento de cerrar las sesiones de aula o las prácticas?
TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC).	C	¿De qué manera usa las TICs como parte de sus recursos de aprendizaje? ¿Qué plataformas y programas utiliza?
MOTIVACIÓN AL APRENDIZAJE	D	¿Considera que la motivación es una condición de un aprendizaje de calidad? ¿De qué manera motiva usted al estudiantado para que se interesen en el aprendizaje de los nuevos contenidos? ¿De qué manera los motiva para que permanezcan en la UTN hasta la conclusión de sus estudios?
COMPETENCIAS DE LAS Y LOS	E	De su experiencia como docente, ¿piensa que las y los estudiantes saben organizar su proceso de

ESTUDIANTES QUE LES FACILITAN EL APRENDIZAJE.		aprendizaje? ¿De qué manera refuerza y desarrolla usted las competencias de las y los estudiantes para asegurar aprendizajes de calidad?
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	F	¿Qué procedimientos y técnicas utiliza para establecer el grado de aprendizaje de las y los estudiantes? ¿Cómo usa los resultados de las evaluaciones realizadas?
EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	G	¿Cómo se asegura usted de que su trabajo docente está siendo realizado con la calidad debida? ¿Permite usted que las y los estudiantes evalúen su trabajo docente?
VALORES/ACTITUDES/ASPIRACIONES		
ÉTICA PROFESIONAL	A	¿Qué aspectos valora usted de su rol de formador de profesionales? ¿Por qué? ¿Qué consecuencias traería para las y los estudiantes si el docente no posee toda la preparación para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje con la calidad debida? ¿Qué tipo de conocimientos cree que necesita para mejorar los resultados de su función de docente?
DESARROLLO DE ACTITUDES	B	¿Cómo describiría su relación personal y grupal con las y los estudiantes? ¿Qué sentimientos le produce el comprobar en las evaluaciones, que los rendimientos académicos no sean los previstos en los objetivos de aprendizaje? ¿Qué tipo de análisis realiza para identificar dónde están los problemas que originan los bajos rendimientos?
DESARROLLO PROFESIONAL	C	¿Qué objetivos se plantea lograr profesionalmente en el próximo quinquenio? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades personales que incidirían en el logro de sus objetivos? ¿Qué barreras u oportunidades le ofrece la UTN y el país para concretar sus objetivos de desarrollo profesional? ¿Estaría usted dispuesto o no, a participar en un

	programa de mejoramiento de sus competencias docentes? ¿Por qué razones?
--	--

El registro de resultados de la entrevista semiestructurada a docentes se encuentra en el Anexo 4.

3.5.2.3. Muestra para realizar grupo focal de docentes

El grupo focal consistió, inicialmente, con un grupo de 9 docentes, todos interesados en superar los problemas de rendimiento académico y sus consecuencias en la deserción estudiantil. Los resultados de este grupo focal se utilizaron con la finalidad de levantar una información de marco referencial, que posibilitara la elaboración de instrumentos más específicos como la entrevista semi-estructurada con docentes y los cuestionarios auto-administrados por docentes y estudiantes.

La agenda de este grupo focal se encuentra en los Anexos.

3.5.3. Población: Estudiantes de la Sede Atenas de la UTN

3.5.3.1. Muestra para aplicar un Cuestionario Autoadministrado por estudiantes

Se estableció una muestra de 14 estudiantes correspondientes a todas las carreras de la Sede de Atenas. El Cuestionario levantó información sobre los siguientes temas: Competencias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes y aspectos sobre la calidad de la gestión curricular utilizada por los docentes tales

como: planeamiento pedagógico, identificación de conocimientos previos, uso de recursos didácticos y motivación de los estudiantes incentivada por los docentes.

3.5.3.2. Muestra para la realización de grupo focal estudiantes

El grupo focal se utilizó para ampliar y profundizar la información recogida mediante cuestionario con 14 estudiantes.

La agenda del grupo focal con estudiantes fue la siguiente:

- ✓ Organización y planificación de los aprendizajes.
- ✓ Orientaciones sobre técnicas de aprendizaje.
- ✓ El trabajo grupal en el aprendizaje interactivo.
- ✓ Los resúmenes como opción más utilizada.
- ✓ ¿Por qué no utilizan las demás técnicas de aprendizaje?
- ✓ ¿Piensan que los docentes necesitan capacitación para mejorar el apoyo a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje? ¿Por qué razones?

Los resultados del grupo focal con estudiantes se encuentran en el Anexo 6.

Por ende, en el siguiente capítulo se procede a realizar el análisis de la información basado en la categorización expuesta.

3.6. Aspectos de ética y consentimiento informado

De acuerdo con Campos y Murillo (2012, pp. 20-24) los lineamientos para la elaboración de trabajos finales de graduación deben conllevar aspectos éticos, respeto a la propiedad intelectual, honestidad académica, uso del consentimiento

informado, confidencialidad de la información que aportan las fuentes y aspectos relacionados con el tema de la investigación.

A continuación se presenta información sobre cómo el desarrollo de la investigación ha tomado en cuenta la dimensión ética y el consentimiento informado.

- i. Los aspectos éticos, para el caso de la presente investigación, procuraron el respeto a las posiciones que manifestaban las personas participantes, pretendiendo espacios de respeto a las opiniones vertidas sobre aspectos de diversidad, opinión hacia docentes y personal administrativo. Asimismo, al involucrar estudiantes se protege su identidad y se resguarda la documentación con el fin de no dar acceso a los instrumentos aplicados que puedan resultar en investigaciones para determinar la opinión de cierto grupo de personas, carrera o grado académico. De forma concatenada, para el caso del profesorado, de igual manera, se protege ante el hecho de que puedan surgir, como es común en espacios académicos, personalización de las opiniones.
- ii. El respeto a la propiedad intelectual se realiza con una rigurosa revisión de las fuentes utilizadas y bajo el formato APA sexta edición, sugerido por el personal asesor del trabajo final de graduación.
- iii. Para cumplir con la honestidad académica, se utilizaron correctamente la citación de fuentes evitando cualquier probabilidad de omisión. También, se aplica una rigurosidad en la transcripción de los datos que aportaron las personas participantes y los de la documentación oficial consultada. Se trata de forma honesta los datos conseguidos, siendo fiel al principio ético de evitar manipulación

de datos o sesgarlos con el fin de ajustarlos a los resultados esperados en la investigación.

- iv. En relación con el consentimiento informado, en esta investigación se ha procesado de la siguiente manera:
 - a. En primer lugar, la Coordinadora de la Maestría, con fecha 23 de agosto del 2011, solicitó al Sr. Decano de la Sede de Atenas, el apoyo necesario para la recolección de información necesaria al TFG. Luego, con fecha 5 de setiembre del 2011, el Director de Docencia, envió a la Graduanda una comunicación, con instrucciones del Sr. Decano, registrando como Asunto: **Autorización de consentimiento informado para TFG del Programa de Maestría en Administración Educativa en UNED**, autorizando el estudio e informando que se ha comunicado a la Oficina de Registro Estudiantil que brinde la información necesaria. Señala igualmente la comunicación que se ha solicitado el apoyo al personal docente y estudiantes, afirmando que "...están de acuerdo en participar de manera voluntaria en este estudio, en el que se aplicarán instrumentos planificados para sustento de este proyecto, como cuestionarios, entrevistas y grupo focal para docentes y estudiantes". (Ambas comunicaciones se registran en los Anexos 8, 9, 10 y 11).
 - b. De este modo, para el consentimiento informado se solicita, tanto a la Dirección de Docencia que facilite la convocatoria al cuerpo docente, como al Docente encargado del grupo de estudiantes que aplicaron los instrumentos de recolección de información. Por lineamiento institucional, no se solicita de forma personal a cada uno de las personas participantes, asegurándose la no exposición directa

como sujeto de información o eventuales manipulaciones a la documentación que aportan con su puño y letra.

- c. Los nueve docentes que participaron en el grupo focal, fueron los que solicitaron que el TFG se orientara al análisis del problema del bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil, y se elaborara una solución al respecto. Este grupo de docentes se amplió a 15 para el cuestionario auto-administrado, a 11 para la entrevista semi estructurada. Se deduce su consentimiento para participar en el proceso.
- d. Respecto de los estudiantes, aparte de que, según la comunicación de las autoridades, están de acuerdo en participar del estudio aplicando instrumentos de recolección de información, ellos fueron informados oralmente al momento de seleccionarlos para conformar la muestra. Esto indica que no fueron usados por el estudio.
- e. Asimismo, ninguno de los instrumentos que aplicaron registra su nombre, por lo que están protegidos con el anonimato. Según Meo (2010, p.12), “En el contexto de una investigación social, la absoluta confidencialidad no tiene sentido. Los investigadores tienen la obligación de informar sus hallazgos... Lo que sí pueden hacer es no divulgar información que permita identificar a los participantes y tratar de proteger su identidad a través de distintos procesos para anonimizarlos”.
- v. La confidencialidad de la información aportada por las fuentes se protege, tal como se expone en el punto anterior, haciendo los consentimientos informados de forma verbal y suscribiendo las boletas respectivas, únicamente por parte de las personas responsables.

- vi. Se acota, que las convocatorias no las realiza directamente quien ejecuta la presente investigación, sino que se parte de las acciones que facilitan, tanto la Dirección de Docencia, como el profesorado a cargo del grupo de estudiantes, y no se parcializa la convocatoria a ningún género en específico. Asimismo, durante la construcción del presente documento se utiliza un lenguaje neutro y se evita cualquier tipo de alusión discriminatoria de género o de la diversidad que manifiestan las personas participantes o beneficiarias.

3.7. Procedimiento de análisis de la información

El procedimiento a utilizar conlleva los siguientes pasos:

- i. La sistematización de los datos recabados por medio de los instrumentos que se aplican.
- ii. La transcripción bajo el formato recomendado por Barrantes (20012, p. 96), categoría por categoría.
- iii. La aplicación de una Triangulación, con la finalidad de asegurar la validez y confiabilidad de la información recolectada. En esta investigación se usa el enfoque y proceso de la triangulación hermenéutica de la información. (Cisterna, 2005).
- iv. Por último, se analiza la información recolectada en el capítulo IV, para posteriormente determinar los hallazgos que sirven de base para la discusión inicial del capítulo V.

Se acude, como se expone en el apartado anterior, a la rigurosidad en la transcripción de los comentarios y en el mayor profesionalismo en la

interpretación de los aportes del cuerpo docente y la comunidad estudiantil, sin entrar en valoraciones que pudiesen comprometer la posición de quienes participan en el proceso investigativo.

3.8. Procedimiento para la elaboración del Proyecto o Propuesta

Este procedimiento para el fortalecimiento de las competencias docentes, tiene la siguiente secuencia:

1. Revisión del análisis de resultados y de las conclusiones y recomendaciones, con el propósito de identificar aspectos esenciales relacionados con la situación de la docencia en cuanto a concepciones, enfoques pedagógicos y prácticas curriculares utilizadas y posibilidades de mejoramiento de las actuales relaciones de enseñanza-aprendizaje, a través de las competencias del aprender a aprender en apoyo grupo estudiantil.
2. Consultas individuales a cada docente sobre las posibilidades de una acción formativa mediante un curso de formación para el mejoramiento de las competencias docentes, desde una perspectiva integral.
3. Desarrollo del Proyecto siguiendo el siguiente esquema:
 - I. Fundamentación.
 - II. Objetivos general y específicos
 - III. Participantes.
 - IV. Temas de la formación-capacitación.
 - V. Concepción y secuencia metodológica.
 - VI. Modalidad de administración

- VII. Recursos necesarios
- VIII. Cronograma de ejecución
- IX. Monitoreo y evaluación.

El procedimiento expuesto, permite una retroalimentación concreta, para la construcción de la acción formativa mediante un curso de formación docente con los hallazgos emanados de los diagnósticos, pretendiendo un estricto ajuste a los datos aportados por las fuentes y sujetos estudiados y con un apego, tanto a la ética profesional, como a los procedimientos incluidos en el Manual de Trabajos Finales de Graduación (TFG).

CAPÍTULO IV: DIAGNÓSTICO: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA

4.1. Triangulación hermenéutica de la información

4.1.1. Fundamentación y proceso

Con la finalidad de asegurar la validez de la información recolectada, se realiza a continuación un proceso de triangulación enmarcado en la investigación cualitativa. Este tipo de triangulación, que se denomina como “**triangulación hermenéutica**”, según Cisterna (2007) selecciona y cruza la información pertinente y relevante, recolectada sobre el problema de estudio.

La adjetivación de “hermenéutica” expresa que es un proceso inspirado en una racionalidad interpretativa, donde es el investigador quién le otorga significado a los resultados de su investigación, a partir de la distinción de categorías y subcategorías construidas para agrupar la información, las que pueden ser apriorísticas, es decir construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, es decir, aquellas que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación. (p. 69)

A continuación se sigue el proceso de esta triangulación, de acuerdo a los pasos de su procedimiento.

1er. Paso - Selección de la información:

La selección se realizó con base a los criterios de **pertinencia** y **relevancia**, utilizados en secuencia, para asegurar una información claramente relacionada con la problemática de la investigación.

2do. Paso - Organizar la información relevante:

Esta organización se hace por Estamentos que proveen información: a) Marco Teórico, b) Docentes, c) Estudiantes. La selección de la información relevante se extrae de la pertinente.

3er. Paso - Categorización de la información relevante:

Se categoriza agrupando la información relevante por categorías y subcategorías.

4to. Paso - Verificación de la validez de la información:

Se verifica que la información relevante recogida coincida, en lo fundamental, con los diversos estamentos y subcategorías.

Este proceso se registra en el siguiente Cuadro 9.

Cuadro 9

Triangulación hermenéutica de la información

Información pertinente	Información relevante triangulada
<p>A. Contenido manifiesto de Análisis de Contenido sobre la universidad pública</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar profesionales altamente cualificados y ciudadanos responsables capaces de atender todas las necesidades de la actividad humana. • Enseñanza universitaria centrada en el estudiante, en competencias científicas, técnicas, análisis crítico y responsabilidad social. • Centros de estudio con autonomía intelectual, enfoque interdisciplinario y con personal docente capacitado para 	<p>ESTAMENTO: MARCO TEÓRICO</p> <p>Categoría: Retos de la universidad pública.</p> <p>Subcategoría Tendencias de la universidad a nivel mundial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar profesionales altamente cualificados y ciudadanos responsables capaces de atender todas las necesidades de la actividad humana. • Centros de estudio con autonomía intelectual, enfoque interdisciplinario y con personal docente capacitado para

Información pertinente	Información relevante triangulada
<p>desempeñarse con nuevas orientaciones pedagógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La universidad latinoamericana desafiada por la dimensión financiera y técnica de la globalización, que bloquea el desarrollo de una verdadera sociedad global. • La universidad pública es un instrumento de desarrollo social y económico y para asegurar la igualdad de oportunidades que las constituciones consagran como principio fundamental. • Son notorios el bajo rendimiento y la repetición, que en los estudiantes se expresa en fracaso, deserción y ampliación de los plazos para concluir los estudios universitarios. • Los programas de formación deberán basarse en uso de enfoques creativos y flexibles para el desarrollo curricular. • Es necesario desarrollar estrategias que permitan la permanencia del estudiante en la universidad, hasta alcanzar la meta académica y le faciliten su inserción laboral. • Mejorar los procesos de planificación, gestión administrativa y académica y el uso eficiente de los recursos. • El docente universitario está implicado en una complejidad sociocultural, que incluye relaciones de poder, demandas del entorno social y de la propia universidad. <p>B. Recolección de información de docentes</p> <p>B.1. Entrevista semi-estructurada</p>	<p>desempeñarse con nuevas orientaciones pedagógicas.</p> <p>Subcategoría Tendencias de universidades públicas latinoamericanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se mantiene una fuerte tendencia de prácticas de enseñanza magistral. No se está a la altura de la misión y visión como universidad. • Enseñanza universitaria centrada en el estudiante, en competencias científicas, técnicas, análisis crítico y responsabilidad social. <p>Subcategoría Demandas de cambios en las universidades públicas costarricenses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son notorios el bajo rendimiento y la repetición, que en los estudiantes se expresa en fracaso, deserción y ampliación de los plazos para concluir los estudios universitarios. • Es necesario desarrollar estrategias que permitan la permanencia del estudiante en la universidad, hasta alcanzar la meta académica y le faciliten su inserción laboral. • Mejorar los procesos de planificación, gestión administrativa y académica y el uso eficiente de los recursos. <p>ESTAMENTO DOCENTE</p> <p>Categoría: Desarrollo de la docencia en la UTN</p> <p>Subcategoría Contexto institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • La universidad pública debe abordar con

Información pertinente	Información relevante triangulada
<ul style="list-style-type: none"> • La universidad pública debe abordar con eficacia la formación de docentes. • Mejores notas logran estudiantes con docentes que emplean el diálogo y el trabajo de grupos, que con docentes que emplean el método magistral. • Necesidad de involucramiento de estudiantes en la toma de decisiones en la universidad. • La formación de profesionales no se está sustentando en un enfoque pedagógico institucional. • Ausencia de planeamiento didáctico, con muchas clases magistrales, y uso de resúmenes. • La motivación es una condición para el aprendizaje. Pero no está inserta en un enfoque pedagógico. • Los estudiantes no saben organizar sus aprendizajes. • Los procedimientos de evaluación de los aprendizajes más utilizados son los exámenes parciales y finales. • Los resultados de las evaluaciones no se utilizan para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje, • No existe una evaluación sistemática sobre el desempeño docente. Lo que se hace es verificar que los estudiantes entiendan los contenidos de los cursos. <p>B.2. Cuestionario Autoadministrado</p> <p>Sobre los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes verifican una alta dependencia de los resúmenes, las consultas y el trabajo de grupo para lograr aprendizajes. • La mayor motivación para culminar sus estudios superiores es la superación personal y luego la autonomía financiera. 	<p>eficacia la formación de docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación de profesionales no se está sustentando en un enfoque pedagógico institucional. <p>Subcategoría La práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejores notas logran estudiantes con docentes que emplean el diálogo y el trabajo de grupos, que con docentes que emplean el método magistral. • Ausencia de planeamiento didáctico, con muchas clases magistrales, y uso de resúmenes. • La motivación es una condición para el aprendizaje. Pero, no está inserta en un enfoque pedagógico. • Los estudiantes no saben organizar sus aprendizajes. • Los resultados de las evaluaciones no se utilizan para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje. • Se mantienen las prácticas de los colegios universitarios. No se está a la altura de la misión y visión como universidad. <p>Categoría: Competencias de aprendizaje de los estudiantes</p> <p>Subcategoría Procesamiento de información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes verifican una alta dependencia de los resúmenes, las consultas y el trabajo de grupo para lograr aprendizajes. • Obtienen información básicamente de internet, apuntes de clase y consultas a profesores. Usan poco la investigación, textos y biblioteca.

Información pertinente	Información relevante triangulada
<ul style="list-style-type: none"> • Obtienen información básicamente de internet, apuntes de clase y consultas a profesores. Usan poco la investigación, textos y biblioteca. • La mayoría posee una mediana capacidad de análisis, de síntesis y de resolución de problemas. • Poseen una mediana capacidad de aprender en forma autónoma. Dependen mucho del profesor y no tienen disciplina de estudio. • Poseen una mediana capacidad de habilidades interactivas. <p>b) Sobre la calidad de su propio ejercicio docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos de sus cursos tienen alta o mediana pertinencia. • La mayoría opina que el contenido de los cursos es suficiente y tienen alta relevancia • Una minoría opina que su metodología es muy pertinente, porque hacen planeamiento y logran resultados. La mayoría opina que su metodología es pertinente. • Señalan que no refuerzan los aprendizajes, usan las clases magistrales y señalan que los estudiantes tienen problemas de aprendizaje. • La mayoría opina y fundamenta que los recursos didácticos son excelentes y valoran la experiencia del profesor como el mejor recurso didáctico. • La mayoría opina que sólo logran un mediano grado de compromiso y participación de los estudiantes. <p>B.3. Grupo Focal</p> <ul style="list-style-type: none"> • La UTN posibilitó avanzar desde los diplomados técnicos hasta la formación de profesionales. Pero, no está formando tecnólogos ni científicos. 	<p>Subcategoría Motivación para aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayor motivación para culminar sus estudios superiores es la superación personal y luego la autonomía financiera. <p>Subcategoría Capacidad de análisis y síntesis</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría posee una mediana capacidad de análisis, de síntesis y de resolución de problemas. <p>Subcategoría Autonomía en sus aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poseen una mediana capacidad de aprender en forma autónoma. Dependen mucho del profesor y no tienen disciplina de estudio. <p>Subcategoría Habilidades interactivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poseen una mediana capacidad de habilidades interactivas. <p>Categoría: Calidad de la gestión curricular</p> <p>Subcategoría Metodología y recursos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una minoría opina que su metodología es muy pertinente porque hacen planeamiento y logran resultados. La mayoría opina que su metodología es pertinente. • Hay requerimientos de un perfil docente que rebase la enseñanza de destrezas técnicas. Se necesita un docente con una formación pedagógica y científica. • Se planteó la necesidad de competencias para aprender, de parte de los

Información pertinente	Información relevante triangulada
<ul style="list-style-type: none"> • Se mantienen las prácticas de los colegios universitarios. No se está a la altura de la misión y visión como universidad. • Hay requerimientos de un perfil docente que rebase la enseñanza de destrezas técnicas. Se necesita un docente con una formación pedagógica y científica. • Se planteó la necesidad de competencias para aprender, de parte de los estudiantes. Se mencionó el Aprender a Aprender. • Se centraron más bien en cómo hacer la evaluación de los cursos, no del docente, y se reconoció la importancia de que el docente debería de desarrollar la competencia de que cada estudiante fuera autodidacta y así, aprendiera a aprender. <p>C. Recolección de información de estudiantes</p> <p>C.1. Cuestionario autoadministrado</p> <p>Sobre sus competencias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayoritario uso de resúmenes, pues facilitan la memorización para responder los exámenes. Muy pocos usan la lectura intensiva, el trabajo grupal y la biblioteca. • La mayoría no planifica sus actividades de aprendizaje, • Las motivaciones para culminar sus estudios son: superación personal, bienestar de la familia y ser buen profesional. • Muy pocos responden a la motivación de tener autonomía financiera y la de perfeccionarse en el extranjero. • Internet y la biblioteca son las actividades 	<p>estudiantes. Se mencionó el Aprender a Aprender.</p> <p>Subcategoría Evaluación de la calidad temática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos de sus cursos tienen alta o mediana pertinencia. <p>Subcategoría Participación y compromiso de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señalan que los estudiantes tienen problemas de aprendizaje. • La mayoría opina que sólo logran un mediano grado de compromiso y participación de los estudiantes. <p>ESTAMENTO ESTUDIANTES</p> <p>Categoría: Relaciones de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Subcategoría Organización y planificación de aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría no planifica sus actividades de aprendizaje. • Las motivaciones para culminar sus estudios son: superación personal, bienestar de la familia y ser buen profesional. • No hay planificación de aprendizajes. Reciben la clase por exposición magistral del profesor que hace uso de power point. Hacen resúmenes, usan internet. No hay proceso. Son clases puntuales. <p>Subcategoría Orientaciones sobre técnicas de aprendizaje</p>

Información pertinente	Información relevante triangulada
<p>más usadas para obtener información.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El registro de la información lo hacen en computadora, llave maya, cuaderno o fotocopias. • La mayoría opina que ha logrado una mediana capacidad de análisis y de síntesis. • La mayoría opina que ha desarrollado una alta capacidad de resolución de problemas, debido a su intuición, conocimientos, interés de aprender. <p>Valoración del ejercicio docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría considera muy inadecuada la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje usado por los docentes. • No siempre hacen enlace con los conocimientos previos de los estudiantes. Muchas veces los estudiantes saben más que el profesor sobre algunos temas. • La mayoría opina que los recursos didácticos son viejos, sólo digitales y escasos, y que la universidad no se preocupa por el equipamiento e infraestructura. • La mayoría de estudiantes califican de “Mediano” su grado de motivación, pues hay profesores desinteresados, muchas veces se desmotivan porque no entienden 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet y la biblioteca son las actividades más usadas para obtener información. • El registro de la información lo hacen en computadora, llave maya, cuaderno o fotocopias. • Mayoritario uso de resúmenes pues facilitan la memorización para responder los exámenes. Muy pocos usan la lectura intensiva, el trabajo grupal y la biblioteca. • El trabajo grupal se realiza de modo parcelado. Se distribuyen los temas en el grupo, se desarrollan y luego se organizan uno detrás del otro. • Casi siempre la clase se realiza mediante la modalidad magistral con ayuda de un power point. Los resúmenes les sirven para recordar la clase y así tener éxito en los exámenes. <p>Subcategoría Competencias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría opina que ha logrado una mediana capacidad de análisis y de síntesis. • La mayoría opina que ha desarrollado una alta capacidad de resolución de problemas, debido a su intuición, conocimientos, interés de aprender. <p>Subcategoría Capacitación de docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría considera muy inadecuada la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje usado por los docentes. • No siempre hacen enlace con los conocimientos previos de los estudiantes. Muchas veces los estudiantes saben más que el profesor

Información pertinente	Información relevante triangulada
<p>las clases, hay abandono de materias por la falta de preparación del profesor y porque no sabe transmitir conocimientos.</p> <p>C.2. Grupo focal de estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • No hay planificación de aprendizajes. Reciben la clase por exposición magistral del profesor que hace uso de power point. Hacen resúmenes, usan internet. No hay proceso. Son clases puntuales. • Estudian para los exámenes, un par de días antes. • Los profesores no saben de qué manera un estudiante aprende más. Pero deberían saberlo. • En realidad los profesores no saben motivar a los estudiantes. Sucede lo contrario. • El trabajo grupal se realiza de modo parcelado. Se distribuyen los temas en el grupo, se desarrollan y luego se organizan uno detrás del otro. • Casi siempre la clase se realiza mediante la modalidad magistral con ayuda de un power point. Los resúmenes les sirven para recordar la clase y así tener éxito en los exámenes. • Se deben dar orientaciones y ejercicios para aprender a redactar informes. • La biblioteca no es un buen lugar para estudiar, pues se hace mucho ruido. • No conocen otras técnicas de aprendizaje. • Reconocen que los docentes tienen conocimientos técnicos, pero no saben enseñarlos y a veces no tienen vocación. • Recomiendan a los docentes: motivar a los estudiantes, usar varias técnicas de enseñanza, clases dinámicas, apreciar los conocimientos previos de los estudiantes 	<p>sobre algunos temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de estudiantes califican de “Mediano” su grado de motivación, pues hay profesores desinteresados, muchas veces se desmotivan porque no entienden las clases, hay abandono de materias por la falta de preparación del profesor y porque no sabe transmitir conocimientos. • Reconocen que los docentes tienen conocimientos técnicos, pero no saben enseñarlos y a veces no tienen vocación. • Recomiendan a los docentes: motivar a los estudiantes, usar varias técnicas de enseñanza, clases dinámicas, apreciar los conocimientos previos de los estudiantes.

En el Cuadro anterior, es posible verificar que las interpretaciones registradas en las Subcategorías de cada uno de los Estamentos determinados para la recolección de información –Marco Teórico, Docentes y Estudiantes-, convergen básicamente en la problemática que se diagnostica, integrándose en un cuerpo interpretativo, que confirma los elementos fundamentales del problema, y que es sustento del Proyecto que se presenta para la superación del mismo.

4.1.2. Convergencia de la información entre los Estamentos considerados

A continuación se registran algunos aspectos básicos de la convergencia de información entre los tres estamentos considerados, que posibilitan dar cuenta de que la información recolectada, pertinente y relevante, tiene la validez como sustento informativo y base adecuada para la elaboración del Proyecto. A saber:

- 1.El marco teórico señala una fuerte tendencia de enseñanza magisterial en las universidades públicas latinoamericanas, coincidente con la opinión de los docentes que manifiestan que la formación de profesionales no se está sustentando en un enfoque pedagógico institucional, y con la de los estudiantes que plantean que no hay planificación de aprendizajes y que reciben clases vía exposiciones magistrales.
- 2.En el marco teórico se registra que las universidades públicas costarricenses son notorios el bajo rendimiento, la repetición y la deserción, lo cual tiene relación con la falta de planeamiento didáctico y la tendencia magistral de la

enseñanza y reforzada por el estamento Estudiantes, en el cual la mayoría considera muy inadecuada la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje usado por los docentes.

3. El Marco Teórico registra la necesidad de desarrollar estrategias que permitan la permanencia del estudiante en la universidad, hasta alcanzar la meta académica y le faciliten su inserción laboral. Asimismo que es necesario mejorar los procesos de planificación, gestión administrativa y académica y el uso eficiente de los recursos. El Estamento de docentes señala que la motivación, como estrategia de retención, no está inserta en un enfoque pedagógico y que los estudiantes no han desarrollado la necesaria capacidad de aprender en forma autónoma y dependen mucho del profesor y no tienen disciplina de estudio. En relación con la permanencia, la mayoría de estudiantes califican de “Mediano” su grado de motivación, pues hay profesores desinteresados, muchas veces se desmotivan porque no entienden las clases, hay abandono de materias por la falta de preparación del profesor y porque no saben transmitir conocimientos.

4.2. Análisis de resultados

El capítulo presenta un análisis de los resultados obtenidos como producto del diagnóstico realizado. Con sustento en la información recopilada, se describen e interpretan los resultados obtenidos, se establecen conclusiones y

recomendaciones que sirvieron para definir la acción formativa, dirigida a fortalecer las competencias de la docencia universitaria en la UTN. El análisis se realiza tomando en cuenta un conjunto de categorías para cada área de información levantada.

4.2.1. Resultados del análisis de contenido sobre Educación Superior Pública

El análisis realizado se orientó a establecer la relación entre los resultados de la investigación y el objetivo específico “Determinar las exigencias pedagógicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales de la UTN, Sede de Atenas”.

Por eso, con la finalidad de identificar orientaciones y tendencias nacionales e internacionales, que sustentaran las demandas y exigencias de una docencia universitaria pertinente y de calidad, se seleccionaron y analizaron un conjunto de documentos sobre la educación superior, tanto de tipo normativo, como de acuerdos internacionales y de autores especializados.

A continuación, se desarrolla el análisis de los documentos seleccionados.

EL CONTENIDO MANIFIESTO

A. Tendencias de la universidad en el nivel mundial

Conferencias Mundiales sobre Educación Superior Hacia fines del siglo XX, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998), los países miembros de la UNESCO, eran conscientes de que los rápidos cambios que se producen en el mundo, requieren igualmente de cambios en la orientación de los enfoques y programas de las universidades. El rápido avance científico y tecnológico, así como las posibilidades de comunicación entre todos los países, generaba exigencias de adaptación de conocimientos y prácticas permanentes de comunicación con la comunidad nivel mundial, sustentadas en un enfoque de construcción solidaria de nuevos espacios de relación internacional, dirigidos al mejoramiento de las condiciones de desarrollo de los habitantes de todos los países. En este contexto se reconocía que la educación superior tenía la función de:

Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la

actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. (p. 5)

La Declaración de 1998 ponía en entredicho la orientación tradicional de la formación de personas capacitadas para atender prioritariamente las exigencias del mercado, hacia una opción de enseñanza universitaria centrada en el estudiante y en el uso de una puesta al día de los conocimientos y de prácticas de mediación pedagógica constructivista. Surgió así una nueva tendencia de formación de profesionales que verificaba una convergencia entre la formación científica y técnica y el desarrollo de una capacidad de análisis crítico y desarrollo de una responsabilidad social.

La Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009, p. 3), afirmaba las tendencias de la Conferencia de 1998, al tiempo que planteaba la importancia del pensamiento propio de las instituciones universitarias, para superar los enfoques unilineales de las “disciplinas” y fortalecer la interdisciplinariedad y el desarrollo del pensamiento crítico y la ciudadanía activa. Señalaba igualmente que para cumplir con estas demandas de cambio: “... 15) Los establecimientos de educación superior deben invertir en la capacitación del personal docente y administrativo para desempeñar nuevas funciones en sistemas de enseñanza y aprendizaje que se transforman”.

En este marco orientativo, el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe IESALC (2008, p. 90), propone la calidad, la pertinencia y la responsabilidad social, como las tres ideas fuerza que deben entrelazarse para concretar un cambio cualitativo en la finalidad de las universidades. La IESALC plantea que “Una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. El estudiante se apropia del proceso de aprendizaje”. Sin descartar la importancia de lo cuantitativo y del cálculo del costo-beneficio como indicadores de la calidad de la formación universitaria, la IESALC considera relevantes la consideración de:

... las realidades políticas y sociales de las instituciones y los sistemas educativos, las dimensiones cualitativas, como actitudes éticas y valores cívicos, insertando la educación superior en las Estrategias nacionales y regionales de consolidación de la democracia, desarrollo sostenible de la ciudadanía y de la economía nacional, respetando las identidades culturales y los ideales de cohesión de los pueblos. (p. 92)

Se infiere, de lo planteado por Tünnermann (2011) que la universidad latinoamericana está comprometida con enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, entre los que se encuentra el fenómeno de la globalización, al que define como un

... proceso pluridimensional, estimulado por el acelerado adelanto tecnológico de la informática y las comunicaciones. Sin embargo, la globalización económica y financiera es la que arrastra a todas las demás dimensiones y se caracteriza por ser asimétrica: la economía

global no ha conducido a la formación de una verdadera sociedad global donde sus beneficios sean equitativamente distribuidos, sino a una creciente desigualdad entre las naciones y al interior de ellas. (p.7)

B. Tendencias en las Universidades Públicas Latinoamericanas

En las Cumbres de Rectores de Universidades Públicas Latinoamericanas (I, 1999; VII, 2008; y VIII, 2011), es posible identificar las siguientes tendencias en las posiciones de los rectores:

- a. La educación superior es un bien público y un derecho social, que debe ser pensada y estructurada como una estrategia de desarrollo sustentable en los países de Latinoamérica y el Caribe.
- b. La universidad pública es uno de los instrumentos principales para alcanzar el desarrollo económico y social, y asegurar la igualdad de oportunidades que las constituciones consagran como un principio fundamental
- c. A la universidad pública le corresponde responder a los desafíos de la globalización, tanto para aprovechar los rápidos avances de la ciencia, la tecnología y la informática, como para enfrentar los problemas de incremento de la pobreza que el propio fenómeno de la globalización genera en sectores empobrecidos.
- d. El deterioro continuado de los indicadores sociales demuestra que se están creando las condiciones para la ruptura de la cohesión social, y la estimulación de la inseguridad y la violencia. La universidad pública tiene la responsabilidad social de estudiar las causas de estos problemas y proponer soluciones a los mismos.

- e. La universidad no debe responder prioritariamente a los intereses del mercado o empresariales, puesto que la institución universitaria debe responder a criterios y principios de igualdad de oportunidades para todos en el marco del desarrollo nacional.

C. Demandas en los procesos de formación de profesionales en las universidades públicas costarricenses.

El III Informe del Estado de la Educación Costarricense (2011), señala el bajo rendimiento y el fenómeno de la repetición, que en los estudiantes se expresa en fracaso, deserción, y ampliación de los plazos para concluir los programas de estudio. Señala este Informe que el reto planteado es entender las causas de esta problemática, pues el aumento verificado en la matrícula no se condice con la baja titulación.

Este reto se planteaba ya en el II Informe del Estado de la Educación Costarricense (2008), que indicaba requerimientos de análisis cualitativos sobre la pertinencia de los currículos, de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de los recursos para el aprendizaje.

En el 2010 se aprobó la Ley de Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, mediante la cual se autoriza al Sinaes a acreditar instituciones universitarias. El Sinaes fue reconocido este mismo año por la Red de Internacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, como una de las entidades que han demostrado cumplir con los requisitos y parámetros mundiales referentes a la calidad.

La Comisión Nacional de Rectores de las universidades estatales de Costa Rica, en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Superior, 2011-2015 (CONARE, 2011), orienta la formación de profesionales universitarios en el marco de una educación continua que articula la investigación con la educación continua, con el objetivo fundamental de preparar el recurso humano de calidad para abordar los problemas que confronta el país. Por tanto, los programas de formación deberán basarse en uso de enfoques creativos y flexibles para el desarrollo curricular. Es por ello que opta por la promoción de la reflexión crítica y la vinculación directa con la realidad nacional.

D. La Propuesta de la Universidad Técnica Nacional

La normativa de la UTN manifiesta un conjunto de normas, en sus documentos de creación, como de organización y planificación de su desarrollo estratégicos, que registran orientaciones básicas para su desarrollo.

Con respaldo en la Ley de Creación de la UTN, el Estatuto Orgánico en su artículo 4, define principios tales como los siguientes: a) participación de sus miembros en la vida institución al y de gobierno; b) formación con excelencia académica con sentido ético, cívico y de solidaridad social, c) el papel de la educación como instrumento básico para el mejoramiento de la cohesión social y la movilidad social ascendente.

El artículo 5 del mismo Estatuto, norma los fines de la UTN, entre los que se pueden señalar: a) creación, conservación, transformación y transmisión del conocimiento orientado al mejoramiento integral de la sociedad costarricense, c)

ofrecer a sus estudiantes una educación integral que fomente su óptima formación profesional y técnica, así como su desarrollo personal, ético y cultural, d) desarrollar programas de formación y capacitación pedagógica para su personal académico, sus egresados y los de otras instituciones de educación superior.

En la Planificación del Desarrollo Estratégico de la UTN, a ser puesta en ejecución en el período 2011-2021, se acuerdan, entre otras, las siguientes dimensiones:

- **Estudiantes, Clientes, Sociedad.** En esta dimensión, el objetivo estratégico a lograr se define de la siguiente manera: Desarrollar estrategias que permitan la permanencia del estudiante en la Universidad, hasta alcanzarla meta académica y le faciliten su inserción laboral.
- **Aprendizaje e innovación.** El objetivo estratégico a lograr es el siguiente: Desarrollar un modelo pedagógico y curricular innovador, centrado en el aprendizaje. Implica reforzar el acceso de la población a la moderna sociedad de la información y el conocimiento.
- **Gestión de procesos.** En esta dimensión, el objetivo estratégico se define por: Mejorar los procesos de planificación, gestión administrativa y académica y el uso eficiente de los recursos, en función del desarrollo estratégico de la Universidad.

E. Exigencias de la formación docente universitaria.

La lectura del artículo de Hernández (2002), conlleva a la conclusión de que la universidad no es sólo un recinto de formación de profesionales para puestos de trabajo en los diversos sectores de la producción y de los servicios. Ella juega un

rol significativo en el estudio de los problemas económicos, sociales, políticos y técnicos. Es necesario combinar e integrar ambos tipos de perspectivas en la función de la universidad.

Francis (2006), en su trabajo sobre el docente universitario “excelente”, fundamenta que el conocimiento del contexto socio-económico, político, cultural y ambiental, es una condición insoslayable para establecer la orientación en la formación y evaluación del docente universitario, esclareciendo que no es un asunto estrictamente didáctico. El docente universitario está implicado en una complejidad sociocultural, que incluye las relaciones de poder, las demandas del entorno social y de la propia institución universitaria, que exige de consideraciones teóricas y prácticas para responder a las carencias existentes en el campo de la docencia universitaria.

EL CONTENIDO LATENTE

Se refiere a la interpretación del contenido manifiesto.

Tendencias de la universidad a nivel mundial.

Las orientaciones planteadas en las Conferencias Mundiales de 1998 y 2009, al centrar en el estudiante el esfuerzo educativo hacia su formación y capacitación, para que esté en condiciones de enfrentar no sólo las adquisiciones de las competencias laborales, sino las que corresponden a un profesional que debe reflexionar y ponerse al día con los cambios científicos y tecnológicos, plantea a la pedagogía, requerimientos de enfoque acordes con los nuevos retos del futuro profesional.

En este marco de exigencias, la mediación pedagógica rebasa la transferencia de métodos y técnicas para el trabajo, puesto que el futuro profesional deberá ir enriqueciendo su arsenal laboral, para ir adecuando el uso de lo nuevo a diversas realidades.

La formación de docentes que se encarguen, en la universidad de hoy, de la formación de profesionales idóneos para la época contemporánea, necesitan a su vez, de una puesta al día, en un nuevo enfoque pedagógico, que debe resolver no sólo lo estrictamente vinculado al trabajo, sino al desarrollo de capacidades proyectivas y de comprensión y concreción de valores, que sustentan la justicia y la solidaridad social.

Analizando los aportes de la IESALC, queda claramente establecido, que no se trata de una aspiración de educación superior para incorporarse con seguridad y destrezas laborales a un mercado de trabajo, sino a la formación de profesionales desarrollados integralmente, capaces de intervenir en el desarrollo social, político, económico y eco-ambiental.

Se infiere de lo que plantea Tünnermann (2011), que no es sólo un proceso de mediación para la enseñanza-aprendizaje de conocimientos y destrezas laborales, sino de una mediación pedagógica, que incluya la formación y capacitación para abordar el proceso pluridimensional de globalización, de modo de que lo económico-productivo no sea la única dimensión relevante.

Tendencias de las universidades públicas latinoamericanas

Las posiciones de los rectores de universidades públicas latinoamericanas, no pueden ser realidad alcanzable, sin un esfuerzo pedagógico que articule un marco orientador de una educación para un desarrollo integral e integrado. Es decir, que la formación y capacitación de profesionales, le exige a la universidad, una opción pedagógica liberadora, si se reconoce que los países están amenazados por la falta de cohesión social, inseguridad y violencia.

Se trata entonces de responder a una realidad latinoamericana, con una docencia universitaria, que no se limite a preparar profesionales para responder a las exigencias del mercado, sino y simultáneamente al cambio social. En este sentido, las exigencias pedagógicas abonan en favor del constructivismo, de la generación de capacidad crítica y liberadora, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje, en su planificación y administración educativa y en la gestión curricular, se aborden con una perspectiva sistémica e integradora.

Las demandas en la formación de profesionales en las universidades públicas costarricenses.

La eficacia de las universidades públicas costarricenses, dados los problemas de bajo rendimiento, repetición y reprobación (Ver III Informe del Estado de la Educación Costarricense), señalan la necesidad de profundizar en las causas de esta problemática. La pertinencia de los currículos y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje se señala como demandas, para superar estos problemas (Ver II Informe del Estado de la Educación Costarricense).

Así, aparece la demanda por programas de formación que rebasen los enfoques tradicionales de enseñanza, avanzando hacia enfoques de enseñanza-

aprendizaje creativos y flexibles, pone en evidencia los bajos niveles de eficacia logrados.

Complementariamente, el SINAES, aparece como garantía para asegurar que las ofertas universitarias poseen los requisitos necesarios para lograr la calidad de los servicios de formación profesional que prestan.

Con sustento en el pensamiento complejo, surge el concepto de competencia, como un método de “construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico, o sea interpretativo y comprensivo...” (Tobón, 2004, p.3).

En este enfoque de formación en competencias, se puede resolver no sólo las demandas de la vida cotidiana y laboral sino, la propia transformación de la realidad sea ésta individual o social. En el contexto nacional e internacional, y para una mejor comprensión de las posibilidades para resolver las demandas de la universidad costarricense, el aprendizaje de competencias tales como: automotivación, aprendizaje colaborativo, comprensión, explicación, intervención estratégica, entre otras, son competencias que pueden integrarse en el proceso de formación de profesionales universitarios.

La Propuesta de la Universidad Técnica Nacional

La normatividad oficial de la UTN respalda un modelo de universidad comprometida con la calidad de la oferta y la responsabilidad social. Se infiere de su Ley de Creación (2008), que hay una doble perspectiva convergente: de un lado, una responsabilidad de formación de profesionales con competencias

profesionales técnicas y científicas, y del otro, asegurar que los futuros profesionales se impregnen de un humanismo que les oriente hacia el cumplimiento de responsabilidades de desarrollo con el país. Por tanto, se puede considerar que hay requerimientos de enfoques pedagógicos que sustenten procesos de descubrimiento crítico de los problemas nacionales y de planes y programas de estudio que adecuen los contenidos a tales problemas.

En correspondencia con el inciso c) del Artículo 4 que registra el principio de la participación democrática de cada miembro de la comunidad universitaria, queda establecida, como derecho y deber, la participación del estudiante en los procesos de toma de decisiones de la Universidad, mediante la participación estudiantil organizada. De esta manera, el mejoramiento de los enfoques y prácticas de la docencia universitaria, se considera una responsabilidad de los estudiantes.

El Artículo 5 del Estatuto Orgánico de la UTN (2015), es un respaldo legal a los esfuerzos que se promuevan y se concreten en la UTN, en la dirección de mejorar y desarrollar una docencia universitaria que integre no sólo las competencias pedagógicas y didácticas para lograr aprendizajes sólidos e irreversibles, sino que asegure una continuada reflexión crítica y proyectiva de las exigencias del desarrollo nacional.

El Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2011-2021, registra el análisis crítico y proyectivo de la UTN, al considerar la responsabilidad social universitaria, en la planificación de largo plazo. No sólo reconoce la crisis de la coyuntura nacional, sino que prevé líneas de acción en la formación de

profesionales, la investigación y el desarrollo, como una necesidad para enfrentar las brechas sociales y económicas del país.

Exigencias de la formación docente universitaria

Se desprende de lo anterior, que ambos objetivos -acceso a puestos de trabajo y comprensión de la problemática integral del país-, deben ser logrados con excelencia académica, lo cual exige de facilitar las condiciones para una formación y capacitación de docentes e investigadores, en lo pedagógico y en la tarea científica, respectivamente.

En la formación de docentes universitarios, el objetivo es la profesionalización como educadores. Deben tomar decisiones sobre lo que hay que construir como conocimientos pertinentes y relevantes, sobre cómo lograrlo y evaluar los procesos de aprendizaje, y sobre cómo adecuarlos a los contextos y coyunturas reales en que van a ser aplicados. Es por tales razones que se considera que el docente debe ser facilitadores de aprendizajes y no transmisores de conocimientos empaquetados.

4.2.2. Análisis de resultados del ejercicio docente

El análisis realizado se orientó a establecer la relación entre los resultados de la investigación y el objetivo específico “Identificar el grado de desarrollo de las competencias docentes de profesores(as) de la Sede de Atenas de la UTN, considerando las concepciones y prácticas pedagógicas que utilizan en el ejercicio profesional”.

Para ello se aplicaron instrumentos para recolectar información dirigida a analizar su comprensión del conjunto de competencias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, así como sus opiniones sobre la calidad de la gestión curricular que ellos implementan.

4.2.2.1. Cuestionario autoadministrado para docentes

PRIMERA PARTE: Sobre las competencias para el aprendizaje que poseen los estudiantes

En cuanto a la **organización y planificación de los aprendizajes**, los estudiantes verifican una alta dependencia del uso de resúmenes, las consultas al profesor y el trabajo de grupo para lograr los aprendizajes. La lectura intensiva aparece en tercer y cuarto lugar de importancia. El uso de la biblioteca y del planificador para organizar sus actividades tiene una muy baja importancia.

Esto pudiera estar indicando la escasa preocupación del estudiante por lograr aprendizajes sólidos y permanentes sobre sus carreras. La tendencia puede señalar también el interés por prepararse para aprobar las evaluaciones (quices, exámenes, entre otros.).

En relación con **la motivación**, el grupo de docentes consideran que la mayor motivación del estudiante para culminar sus estudios superiores, es la superación personal, seguida del interés de lograr autonomía financiera. Le sigue un interés de apoyar a sus familias y de ser un buen profesional. Se identifican con muy bajo interés la capacitación en el extranjero, así como llegar a tener una empresa propia o aportar al desarrollo del país.

El afán de movilidad social es evidente como motivación para ser profesionales, lo cual se puede vincular con mejorar el bienestar de sus familias. El bajo interés por llegar a tener una empresa propia es la idea de que los puestos de trabajo les están esperando al terminar de estudiar.

La escasa motivación por graduarse para aportar al desarrollo del país, pudiera estar señalando una ausencia en el Plan de Estudios de tratar la vinculación de las carreras con el desarrollo nacional.

El grupo de docentes señalan que la actividad más utilizada por estudiantes para **obtener información necesaria** a sus aprendizajes es la navegación en internet (12), seguida de los apuntes de clase (6) y de las consultas a los profesores (6). Con mucho menor uso está la investigación (4), las prácticas y giras de campo (3) y los libros de texto y Manuales (2). El uso de la biblioteca y la asistencia a foros casi no son usados (1).

Siendo internet la modalidad más utilizada para la búsqueda de información, es esperable que esta búsqueda sea apoyada por el profesor para que focalicen la búsqueda en sitios web calificados por la calidad de información que ofrecen. Esto es importante para evitar que la información sobre los temas sea sólo recogida de los libros de texto, de las clases y de los apuntes. Se señalan la investigación, el uso de la biblioteca y la asistencia a eventos especializados, como modalidades de acceso a información poco usadas, lo cual pudiera estar limitando el uso de espacios muy importantes para una reflexión académica rigurosa.

Sobre actividades para **registrar la información**, el grupo docente manifiesta que mayoritariamente la población estudiantil hace resúmenes de la información que obtienen. Se entiende que esta información es sobre los temas de la asignatura. Esta información no está referida a procesos de investigación o a prácticas de campo o de laboratorio, sino para ser utilizada como medio de recordar los contenidos de textos y apuntes de clase, en función de aprobar las pruebas de evaluación de aprendizajes. Queda bloqueada la posibilidad de que la tecnología de la información sustente procesos de ampliación de conocimientos.

Con mucha menor frecuencia usan mapas conceptuales, fotocopias y esquemas.

Con relación a la **capacidad de análisis**, la docencia mayoritariamente (11) señalan que el estudiantado posee una mediana capacidad de análisis y una minoría (4) señalan que poseen baja capacidad de análisis. Ambos señalamientos los fundamentan en que el estudiantado, han quedado muy marcados por la tendencia de memorizar contenidos en la educación general básica, la carencia de conocimientos previos para analizar contenidos y muy escasa capacidad de relacionar la teoría con la práctica.

Es evidente que esta situación afecta el logro de la formación científica y la creatividad en el desarrollo tecnológico, que son objetivos institucionales de la UTN.

Respecto a la **capacidad de síntesis**, sólo 1 docente señala que los estudiantes poseen una alta capacidad de síntesis, sin fundamentar su opinión. La mayoría (12) sostiene que poseen una mediana capacidad y 2 docentes

señalan que poseen una baja capacidad. La mediana capacidad de síntesis se infiere de la falta de destrezas para realizar abstracciones, afectándose la elaboración de juicios críticos sustentados. De este modo los aprendizajes se ven afectados pues, es necesaria la interpretación de los temas de estudio para que se produzca la acumulación organizada del conocimiento.

El desarrollo de la capacidad de síntesis, es producto de constantes ejercicios dirigidos a la integración de los conocimientos. Los esquemas y los mapas conceptuales, debieran ser utilizados en forma constante para desarrollar esta capacidad. De no ser así el aprendizaje puede quedar reducido a la descripción de los contenidos y a su memorización.

La mayoría de docentes (10) señalan que la **capacidad de resolución de problemas** es mediana, debido a que no comprenden los problemas, no trazan planes de resolución de los mismos y les falta la capacidad de análisis y de síntesis. Sólo un docente señala que tienen alta capacidad en este aspecto y 4 señalan que es baja debido a la tendencia a memorizar y a la falta de conceptos básicos.

Esta situación de carencias en la capacidad de resolución de problemas tiene que ver con la destreza interpretativa para entender el problema, seguida de la destreza argumentativa. Sin estas destrezas es imposible resolver un problema, es decir, articular una propuesta de solución.

Los requerimientos de la capacitación técnica, formación tecnológica y desarrollo científico, exigen de la capacidad de resolución de problemas, para superar los límites del conocimiento, que es una exigencia académica de la educación universitaria.

Sobre la capacidad estudiantil de ***aprender en forma autónoma***, 8 docentes señalan que es Mediana, pues están acostumbrados a las clases magistrales, a que se les explique todo, y no se les da el seguimiento adecuado. 7 docentes señalan que esta capacidad es Baja, pues dependen mucho del profesor, no tienen la necesaria disciplina, les falta experiencia y son irresponsables con sus estudios.

La capacidad de aprender en forma autónoma tiene que ver con la destreza de autorregulación que el/la estudiante de su proceso de aprendizaje. Esto exige de una planificación del tiempo, priorización de las actividades de aprendizaje y disciplina para cumplir con lo planificado. Esta capacidad tiene sustento en una alta motivación para cumplir los objetivos y con una disciplina para cumplir con un plan de trabajo. Si estas destrezas no forman parte del equipaje del estudiante universitario, es el docente los que deben de ayudarles a desarrollarlas.

En relación con las ***habilidades interactivas***, la mayoría de docentes encuestados (9) sostienen la tendencia de habilidades interactivas es mediana, respondiendo que les cuesta ponerse de acuerdo, no siempre logran vínculos adecuados con el profesorado, pero hacen trabajo de grupo, lo cual les permite una relación, aunque sea puntual. Tres docentes señalan que poseen alta habilidad interactiva percibiéndolo en la buena comunicación entre ellos y dos de ellos señalan que esta tendencia es baja, pues solo interactúan con los profesores. 1 docente no contesta.

El poco o nulo desarrollo de la interactividad favorece el individualismo, y además afecta el éxito en los aprendizajes. Lo complejo de los estudios

superiores de orden científico y tecnológico, exigen de un diálogo permanente entre los estudiantes y el docente. La consulta, el intercambio de información, el trabajo de equipo, exigencias de un trabajo académico, son expresiones de la capacidad de relacionarse para lograr los objetivos y metas, en un ambiente participativo.

SEGUNDA PARTE: Sobre la calidad de los contenidos, metodología, recursos didácticos y grado de participación y compromiso logrados en los estudiantes

Quienes señalan que **los contenidos** de su curso tienen alta pertinencia para cumplir los objetivos del mismo (7), respaldan su opinión en la temática actualizada y en su relación con los objetivos de la carrera. 4 docentes afirman que la pertinencia es Mediana, pues es necesario hacer ajustes en los contenidos para actualizarlos, son excesivos y no están orientados a un aprendizaje por competencias. Otros 4 docentes señalan que la pertinencia de los contenidos es baja, pues hay contenidos innecesarios, otros sin lógica y no están en función de la carrera.

Es conveniente tomar en cuenta que las críticas a la pertinencia de los contenidos, del 50% de docentes encuestados, pueden afectar el aprendizaje estudiantil, si son excesivos, hay temas que no tienen aplicación en la profesión, hay ausencias de temas importantes y están mal estructurados en los programas.

La mayoría del personal docente encuestado (12) señalan que los contenidos de los cursos son suficientes para cumplir con los objetivos, reiterando

las siguientes razones: permiten generar las competencias prácticas; los estudiantes alcanzan el mínimo deseable, adecuada estructuración para cubrir las necesidades de aprendizaje.

Se señalan además razones que atentan contra la suficiencia de los contenidos: limitaciones de espacio, falta de tiempo para desarrollarlos contenidos y su inadecuada secuencia.

Tres personas señalan que los contenidos son escasos, sin fundamentar su opinión. No hay señalamiento de contenidos excesivos.

Conviene tener en cuenta que la adecuada estructuración temática es una garantía de suficiencia de contenidos. No así el hecho de alcanzar “mínimos deseables” y lograr las competencias prácticas. La suficiencia tiene su respaldo en la posibilidad real de desarrollarlos para lograr los objetivos de los cursos. Disponibilidad de tiempo y equipamiento, pero sobre todo un adecuado planeamiento didáctico, son necesarios para aprovechar la suficiencia de los contenidos.

Ocho (8) docentes encuestados le asignan un Alto grado de relevancia a los contenidos, con respaldo en que están estructurados en función del desempeño de futuros profesionales, de su actualidad, de su relación con los objetivos y necesarios al desarrollo del país.

El grupo encuestado de docentes que asignan mediana relevancia a los contenidos (5), lo fundamentan en que hay contenidos que no están acordes con la realidad, que hay temas que se trabajan superficialmente, y que, aunque sean relevantes, hay limitaciones de instalaciones y de equipos que hace que pierdan

relevancia. Un docente les asigna baja relevancia sin fundamentar su opinión. 1 docente no contesta

Se puede inferir que hay convencimiento de que los contenidos tienen relevancia, tanto para los que les asigna alto grado como para los que les asignan un mediano grado. La mayoría de las razones están vinculadas al aprendizaje de los estudiantes. Sólo hay una razón que fundamenta el alto grado de relevancia, en la importancia de los contenidos para el desarrollo del país.

En relación con la **Metodología**, la minoría de docentes encuestados (3) señalan que la secuencia que utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje es muy adecuada, porque: preparan el proceso, logran obtener los resultados esperados, y tienen experiencia metodológica. Ninguno de los tres da cuenta de la secuencia metodológica que utilizan.

La mayoría (12) de ellos indican que la secuencia utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es Adecuada. Esta opinión la fundamentan en que parten de lo básico para ir aumentando el grado de complejidad, consideran los conocimientos previos, complementan con prácticas Sin embargo hay contradicciones con otras razones: no se refuerzan los aportes del estudiante, faltan más prácticas, las prácticas no concuerdan con la teoría, faltan materiales de ampliación, se usan las clases magistrales, e identifican problemas de aprendizaje como producto de una inadecuada metodología.

En ambas valoraciones, Muy Adecuada y Adecuada, el grupo encuestado no brinda información sobre secuencias metodológicas específicas utilizadas, sino sobre principios, problemas y resultados. La adecuada concepción y práctica del

planeamiento didáctico, como condición para asegurar aprendizajes de calidad, debe tener alta relevancia en la capacitación de docentes en ejercicio. Sobre todo, si el planeamiento didáctico se sustenta en principios pedagógicos que se alejan del academicismo, del conductismo y de la “entrega” de los conocimientos.

Respecto al grado de pertinencia metodológica en relación con las expectativas, conocimientos y experiencias previas del estudiantado, 8 docentes manifestaron que es Alto. Algunos argumentos contradicen esta valoración: opción por las clases magistrales, los estudiantes tienen expectativas mínimas, requieren más guías y más prácticas. Otros argumentan que es Alto porque los estudiantes conocen la importancia de los cursos y se crean ambientes reales similares a los que los estudiantes se incorporarán en el futuro.

Cinco (5) docentes manifestaron que el grado de pertinencia metodológica es Mediano, pues se necesita más práctica, el nivel de los estudiantes no alcanza el nivel de la carrera, los programas no están actualizados. Pese a estos inconvenientes, salen adelante.

Dos (2) docentes señalan un Bajo grado de pertinencia metodológica, por la inadecuada estructuración de los cursos, los estudiantes no tienen conocimientos previos y no se tiene el equipamiento necesario.

En conclusión, la pertinencia metodológica es conceptualizada y puesta en práctica de diversa manera. En general la docencia no responden a la realidad estudiantil, sino que aceptan la situación en que se encuentran.

Sobre la **Calidad de los Recursos Didácticos**, la mayoría de docentes encuestados (10), señalan que la calidad de los recursos educativos que emplean es Alta: excelentes libros y manuales, referencias bibliográficas, información actualizada impresa o en páginas web, videos, y señalan que el principal recurso didáctico es la experiencia profesional como docente. Incluyen el uso del internet, animales y productos, como recursos didácticos.

Cuatro (4) docentes afirman que la calidad de los recursos didácticos es Mediana debido a las limitaciones de equipo y de infraestructura que no facilitan las prácticas. Al mismo tiempo, señalan el uso de presentaciones en power point y de mapas conceptuales. Las lecturas que se usan, en general son pocas.

Un (1) docente afirma que la calidad de los recursos didácticos es Baja, debido a que faltan instalaciones y equipos.

Es importante esclarecer la diferencia entre recursos didácticos como mediadores del aprendizaje, cuya calidad sólo puede establecerse en la medida en que forman parte de un proceso organizado para la construcción de nuevos conocimientos. Es necesario diferenciarlos claramente de los programas computacionales, de la pizarra negra, blanca o electrónica, del proyector de vistas fijas, o sea de los equipamientos físicos. Los recursos didácticos cobran su mejor sentido y uso, dentro de una estrategia didáctica.

En relación con el **grado de participación y compromiso** logrado por la calidad de los cursos a cargo de las personas docentes encuestadas, 4 de ellos señalan que logran un Alto grado, debido a que: los estudiantes son capaces de

valorar un buen curso por la relación teoría práctica, se genera competencia entre ellos, se incrementan sus expectativas y muchos han aprendido.

Un Mediano grado de participación y compromiso es señalado por 9 docentes debido a lo siguiente: no se logra la necesaria motivación, poco interés en las prácticas, el púnico interés es pasar el curso como sea, el ambiente institucional no favorece, en general tiene alta dependencia de los profesores. Sólo algunos estudiantes muestran interés y compromiso.

Dos (2) docentes señalan que el grado de participación y compromiso logrado es Bajo, pues para los estudiantes los cursos son requisitos y demuestran interés.

Las apreciaciones de las personas docentes encuestadas no se sustentan en las modalidades de participación de los estudiantes y en el tipo de compromisos que surgen por la calidad de los cursos. No hay referencia a las diversas dimensiones de la calidad pedagógica, que pueden estar alimentando la participación de los estudiantes.

4.2.2.2. Entrevista semiestructurada con docentes

Del grupo de docentes 11 fueron entrevistados sobre tres temáticas relevantes, con fines de identificar y precisar sus opiniones en relación con tres temas relevantes del quehacer universitarios: el contexto institucional de la universidad pública, la práctica docente y los valores/actitudes y aspiraciones como profesionales universitarios que laboran en la formación de recursos

humanos. A continuación, se registra la interpretación de la información levantada.

A. El Contexto Institucional

A.1. La situación de la universidad pública

La mayoría de las personas entrevistadas (6) parecen desconocer la realidad de la educación superior costarricense: 4 de ellos no opinan y 2 afirman que “hay un sistema bastante bueno” y que en el país “laboran profesionales de calidad”, sin fundamentar sus opiniones.

De 7 personas que emiten opinión, la mayoría (5 docentes) señala un progresivo deterioro de las universidades públicas, escasa preocupación por la calidad y falta de rigurosidad en las acreditaciones de las carreras. Estas apreciaciones críticas coinciden con estudios realizados sobre rendimiento académico, como el de la oficina de Planificación Superior de CONARE, que evidencia que de 13.807 estudiantes que ingresaron en 1996, sólo un 25% se graduó a lo largo de los 8 años siguientes. El estudio alerta sobre la alta deserción que se verifica (62%), por razones pedagógicas (25%), aspectos laborales (20%), insatisfacción con la carrera (16%) y motivos personales (15%).

En cuanto a la falta de preocupación por la calidad señalada por 5 de los entrevistados, el Tercer Informe del Estado de la Educación Costarricense, que se menciona en el marco teórico, aboga por la urgencia de que la universidad pública fortalezca la docencia universitaria, para abordar con eficacia la formación de profesionales idóneos para enfrentar las exigencias del desarrollo nacional en el

contexto actual. Este mismo Tercer Informe registra un Estudio (Montero y Villalobos, 2010), que encuentra que mejores notas logra el estudiante con docentes que emplean el diálogo y el trabajo de grupos, que con docentes que emplean el método de clase magistral.

La mayoría de docentes entrevistados (7), evidencian una falta de información en relación con el apoyo del estado a la educación superior. Los estudios realizados por los Informes del Estado de la Educación Costarricense, sobre la evolución de la educación superior en el país, señalan importantes esfuerzos financieros realizados a su favor, especialmente los fondos del FEES, que aspira a alcanzar el 2015 el 1.5% del PIB, y la consecución de un crédito por 200 millones de dólares.

Se verifica un importante esfuerzo por superar las asimetrías en el acceso. Según el IV Informe de la Educación Costarricense, 2013, para el 2011 las posibilidades de acceso a la educación superior habían aumentado notablemente, comparadas con el acceso en el 2000: 49.1% de incremento, con 199.489 estudiantes matriculados en el 2011. Y en el 2009, del total de nuevos ingresos en las cuatro universidades afiliadas al Consejo Nacional de rectores-CONARE, el 79% correspondió a estudiantes que provenían de colegios públicos. Además, los planteles públicos pasaron de 15 en 1976, a 61 sedes, subsedes, recintos y centros académicos en el 2006, distribuidos a lo largo y ancho del territorio nacional.

Respecto de la opción que deben de tener los ciudadanos por las universidades públicas, la exclusión de estudiantes que señalan los entrevistados

no es sustentada. Conviene tener en cuenta, que, a diferencia de las universidades privadas, las estatales son cuidadosas en asegurar que el ingreso corresponda a un perfil de entrada necesario y suficiente para que el estudiante logre el adecuado rendimiento académico. Esto las distingue de las privadas, donde, en general, la mayor apertura en el ingreso, corresponde a un interés de rentabilidad en las inversiones que realizan.

A.2. Pertinencia y coherencia de la misión y visión de la UTN

La mayoría de docentes entrevistados (7), se identifican con los valores fundamentales de una universidad pública: orientarse hacia el desarrollo del país, promover la participación social en el desarrollo y formar profesionales idóneos para fortalecer el desarrollo nacional. Estas opiniones se enmarcan en la formulación de la Misión y Visión que ha formulado la UTN.

Sin embargo, no hay alusión a los problemas de la universidad pública costarricense, en cuanto al escaso acceso de sectores con bajos ingresos y a los bajos porcentajes de graduación identificados en algunas cohortes. Tampoco se señala el desbalance cuantitativo entre la oferta de carreras sociales y administrativas y las dedicadas al formar profesionales en carreras técnicas, lo que origina problemas en el desarrollo de espacios para el desarrollo económico.

Por ello, es coherente con la afirmación de 6 de ellos, que opinan que la Misión y la Visión institucional son adecuadas, aunque manifiestan que es evidente su distancia con la práctica, sin señalar las evidencias.

A.3. Responsabilidad de la UTN en la solución de problemas nacionales

La mayoría de entrevistados (6) considera que la UTN debe de profundizar en la investigación de la problemática en su campo de acción y extender a la sociedad sus conocimientos. El señalamiento de orientar hacia la recuperación de la vocación agrícola del país, de apoyar a pequeños productores, de promover pequeñas y medianas empresas, y de formar técnicos con sensibilidad social, que responden entre 1 y 2 entrevistados, muestra un interés por el desarrollo de una adecuada formación profesional.

A.4. La participación en la toma de decisiones

Hay un reconocimiento de que la participación es crucial y que la determina el Estatuto Orgánico, pero no se le estimula con el consecuente que el estudiante no es muy activo en el Consejo y sus quejas no se atienden. La consideración de que el estudiantado debe de participar en la toma de decisiones es reciente. Se señala que estos deben sustentar sus decisiones con sus investigaciones y proyectos.

La participación en la toma de decisiones es un principio aceptado por el grupo de personas entrevistadas, pero señalan que todavía no se ha institucionalizado pese a que existen los Consejos de Sede.

Se deduce que la participación de docentes y estudiantes en la toma de decisiones es muy débil, aunque está normada en el Estatuto Orgánico. Esto pudiera mejorar con la creación de los Consejos de Carrera. Se argumenta que esta situación se debe a la falta de interés de las autoridades y a la excesiva carga académica que impide vincularse a otras responsabilidades.

La falta de organización estudiantil se señala como la causa de su muy escasa participación en los Consejos de Sede. Pueden aportar con sus ideas, pero no se estimula su participación. Sólo el 1% participa en las actividades.

A.5. Funciones y tareas de la docencia, investigación y extensión

Se verifica una concepción integrada de las tres funciones. La investigación es una demanda de alta frecuencia en los entrevistados que la expresan de diferente manera: generación de nuevo conocimiento para sustentar el crecimiento de la Universidad, apoyo al mejoramiento de los programas de docencia y contenido para la extensión universitaria. Se demanda la producción de artículos científicos a partir de la investigación.

A.6. Responsabilidades estudiantiles

Se identifica una fuerte tendencia (7 opiniones) centrada en el rendimiento académico como responsabilidad esencial de cada estudiante. El involucramiento en la vida universitaria como decisores organizados para buscar el mejoramiento de la calidad de la oferta (5 opiniones) y de educarse para cumplir una responsabilidad social a su egreso (5 opiniones), fueron mencionadas respectivamente.

Una opinión señala la responsabilidad de la UTN de asegurar el ingreso a alguna de las ofertas de carreras, pues de no ser así, produciría desmotivación en la comunidad estudiantil.

Las respuestas indican un claro entendimiento de lo que significa educarse en una universidad pública y de las responsabilidades que ello conlleva.

A.7. Significado del clima laboral

La mayoría de docentes entrevistados definen adecuadamente un buen ambiente laboral: buenas relaciones, comunicación, estimula el trabajo y presencia de un liderazgo participativo. Pero el cierre de carreras puede ser la causa de un mal clima laboral.

Igualmente, la mayoría le asigna a la institución la creación de condiciones para catalizar un buen clima laboral, como las siguientes: Visión de futuro, Trabajo en equipo, Reconocimiento a la labor, Adecuado liderazgo, promoción de valores, Buen trato, Comunicación horizontal, Salarios adecuados, Participación en la toma de decisiones, y trabajo por productos.

B. La Práctica Docente

B.1. Sobre enfoques pedagógico y curricular

Con diversos argumentos, el valor de la práctica es mencionado como la condición fundamental del aprendizaje, por la mayoría de entrevistados (6), sin sustentarla en enfoque pedagógico alguno. Entre otros argumentos, Afirman que: “Es con la práctica como se producen verdaderos aprendizajes”, “Sólo con la práctica maduran los conocimientos”, “Los cursos tienen componentes prácticos significativos que facilitan la enseñanza”.

La revisión de los procesos técnicos, el control de los objetivos de aprendizaje, la participación activa de estudiantes, el desarrollo de investigaciones, la motivación y la valoración de cada estudiante en su actuar en el aula, son señalados por otros entrevistados (4), de modo individual, y sin que

estén integrados en un enfoque compartido. Estas valiosas experiencias y recomendaciones, si no están enmarcadas por una opción epistemológica y pedagógica, se pierden en esfuerzos individuales. Un entrevistado señala “Nuestro modelo pedagógico está desfasado de los sistemas modernos” y que “Los exámenes y trabajos no bastan para asegurarnos que el estudiante logre aprendizajes de calidad”.

Se puede interpretar que la formación de profesionales en las carreras ofrecidas por la UTN, no se sustenta en un enfoque pedagógico adoptado institucionalmente, lo cual puede llevar a una dispersión en los perfiles de salida que puede afectar la propia visión y misión de la Universidad. La evaluación de aprendizajes puede indicar la porción de contenidos aprendidos y el grado de aprehensión de los mismos, pero esta constatación no resuelve la necesidad de lograr aprendizajes sólidos en el sentido no sólo de rutas prácticas sino en la comprensión de la base científica y tecnológica de los procedimientos.

B.2. El Planeamiento Didáctico

Se concluye que la apertura de una clase no es enlazada con la anterior. Después del saludo hay un repaso rápido cuando hay dudas expresas de parte de los estudiantes. Sólo uno de ellos hace una actividad lúdica al comenzar la clase.

Luego la mayoría hace la exposición magistral del tema, sólo uno de ellos abre un diálogo, y tres docentes inician grupos de trabajo dirigidos a probar si entendieron el tema. El resto asigna tareas para la próxima clase.

Todos terminan la clase o las prácticas haciendo resúmenes de las mismas y aclarando las dudas que existan. Uno de ellos hace una evaluación a través de preguntas y otro hace conclusiones sobre lo expuesto o practicado.

Se puede interpretar que la estrategia didáctica corresponde a la tradicional, es decir a la entrega del conocimiento, cuya comprensión se refuerza con el trabajo de grupos, ejercicios y la evaluación como instrumento de comprobación de que se lograron los aprendizajes mediante preguntas o quices sobre los temas. No se registran esfuerzos de construcción de los conocimientos, mediante intercambios de saberes sobre los temas o búsquedas previas individuales o colectivas, que pudieran ser puntos de apoyo para el desarrollo de la clase o de las prácticas.

B.3. Uso de tecnologías de la información y comunicación

Usan la computadora y el video beam para registrar información, preparar y realizar las clases (7). Usan el correo electrónico para comunicarse con el estudiante (2). No utilizan ninguna tecnología (2). La UTN no posee plataforma de aprendizaje en línea.

Se puede concluir que la UTN posee un significativo desfase en relación con el aprovechamiento de las Tecnologías de Información y Comunicación, que pudieran permitir un mejor resultado en los niveles de aprendizaje de los futuros profesionales. No se aprovecha la posibilidad de acceder a centros de información especializada sobre las distintas carreras o al uso de blogs para el intercambio de

información con profesionales que ponen a disposición de la sociedad sus avances de conocimiento para compartirlos e intercambiarlos.

La ausencia de una plataforma de aprendizaje a distancia, que viene siendo utilizada por las universidades para potencializar y ampliar los conocimientos desarrollados presencialmente, limita el aprendizaje al conocimiento del saber del docente. Desde el punto de vista de enfoque pedagógico y de estrategia didáctica, esta carencia es muy significativa, pues una plataforma es un sistema de gestión del conocimiento que posibilita la planificación del proceso educativo, el acceso a materiales educativos diversos, la interactividad entre docentes y estudiantes y la discusión reflexiva y crítica sobre los contenidos.

B.4. Motivación al aprendizaje

Todos los entrevistados señalan la importancia de la motivación para el aprendizaje: “Si el estudiante no está motivado, no aprende”, “La motivación es una condición del aprendizaje”. Uno de ellos señala que la motivación no se debe confundir con solo “... aconsejarles que estudien”. Otro entrevistado fundamenta la motivación señalando su importancia “Especialmente para aquéllos que no esperaban este tipo de carrera y se sienten frustrados”.

Sólo un entrevistado manifiesta que no hace motivación, sólo genera confianza para que “le digan sus inquietudes y después no vayan a acusarlo en Bienestar Estudiantil”. Los demás mencionan distintas opciones para motivar a la comunidad estudiantil: usar innovaciones, alentándoles a que investiguen, con

materiales educativos seleccionados, lecturas reflexivas, respetándoles, dando relieve a sus capacidades, entre otras opciones.

Cuatro (4) entrevistados señalan que no hacen este tipo de motivación. Uno señala que entre 20 y 30 por ciento de estudiantes no tienen vocación para las carreras que ofrece la UTN. Sólo 2 entrevistados ligan la motivación a la importancia del curso, otros dos la ligan a la importancia de la carrera, proyectándoles a sus futuras tareas y responsabilidades: importancia del medio ambiente, inserción laboral de la carrera de tecnología de alimentos.

Dos (2) entrevistados no mencionaron opciones de motivación para evitar la deserción.

Se concluye que hay conciencia en la docencia entrevistada de que la motivación es una condición del aprendizaje. Esta motivación está restringida a elevar interés en los cursos, mediante actividades seleccionadas para ello, y en uno de los casos por la carrera. Como estrategia inserta en un enfoque pedagógico la motivación está considerada por sólo 2 docentes entrevistados. No hay señalamientos de modalidades de motivación vinculadas al desarrollo nacional, a sus roles como futuros profesionales, a sus responsabilidades como actores sociales encargados de la superación de problemas.

No se mencionan posibilidades de motivación vinculadas al desarrollo profesional: pasantías, becas, inserción laboral coordinada con la demanda, incorporación a proyectos de investigación, entre otras alternativas.

B.5. Competencias que les facilitan el aprendizaje a los estudiantes

La mayoría de docentes entrevistados (8) señalan que los estudiantes no saben organizar su aprendizaje, y que la causa fundamental es que vienen muy marcados por el estilo dependiente que adquirieron en la escuela y el colegio. Dicen que estudian sólo para el examen, que desean que les digan las páginas del texto donde están las respuestas y la tendencia es a memorizarlas. Pero tampoco la universidad les provee este tipo de capacidad. Un entrevistado señala que sólo algunos lo saben. Otro dice que eso sucede con los que se incorporan por primera vez. Un entrevistado señala que no tiene información sobre el tema.

Se obtuvo la siguiente información de 8 de los entrevistados, sobre la manera de desarrollarles competencias para el aprendizaje: “Decidí hacerles plantillas en Excel”, “Estimulo su participación en clase”, “Que hagan exposiciones y trabajo de laboratorio...”, “... sólo les doy la clase”, “Con tareas,... para que produzcan”, “Con trabajo de equipo”, “A través de ejercicios prácticos”, “Lo aprendido se refuerza en las giras”. Un entrevistado señala que no tienen en la UTN un modelo de aprendizaje por competencias. Otro manifiesta que nadie les explica la importancia de organizarse para aprender mejor. Sólo un entrevistado dice que les enseña a hacer horarios de estudio, a enfrentarse a los exámenes, y que profesor es el responsable de esta función de enseñar a aprender.

De la entrevista se desprende que el cuerpo docente pretende resolver el problema con tareas o actividades puntuales y aisladas, distantes de una estrategia sistemática para aplicarla al proceso, no a las lecciones o prácticas específicas. Si la competencia de organizar el aprendizaje no la domina el

estudiantado, se incrementa su dependencia del docente, y no logran autonomía para estructurar el uso de su tiempo, la identificación de sus prioridades de estudio, la búsqueda de la información de sustento y la identificación de sus vacíos de aprendizaje por cubrir. El resultado es el uso de la memoria, la búsqueda de las respuestas en los textos o en preguntas al docente, y una alta concentración de esfuerzo por aprender los temas cuando se cuenta ya con poco tiempo.

Frente a esta situación es el docente el responsable directo de apoyar la planificación del estudio, el desarrollo de la autonomía en las decisiones para definir la mejor estrategia de estudio y la consejería para lograr la autorregulación en el proceso de aprendizaje. Si el docente no posee este conocimiento y las destrezas para enseñar al estudiante a “aprender a aprender”, se pueden esperar fracasos en el rendimiento académico, no tanto por la complejidad de los conocimientos, sino por no abordar el aprendizaje como un proceso que requiere de un adecuado manejo del conjunto de recursos a los que el estudiante puede acceder.

B.6. Evaluación de los aprendizajes

Las entrevistas registran que los procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizados con mayor frecuencia son los exámenes parciales y finales (6), le siguen la valoración de las prácticas de campo (4), luego los trabajos en clase y quices (3), siguen los reportes de lectura (2), y mencionados una sola vez: los debates, foros, autoevaluaciones y ensayos cortos.

Seis (6) de los entrevistados indican que los usan para determinar la aprobación del curso, 5 de los cuales señalan que los usan para identificar a los que tienen problemas y ayudarles en sus aprendizajes, 3 entrevistados indican que no usan los resultados, 1 indica que no sabe cómo hacerlo y está seguro que nadie lo sabe, y 1 entrevistado señala que para ayudar a los que salen bien y no apoyar a los que salen mal, pues de seguro "... el curso no les gusta o no tienen vocación".

Se deduce la alta frecuencia de usar la tradicional y afirmada tendencia a evaluar a través de exámenes parciales y final, con fines de medición de la cantidad de contenidos aprendidos, sin tomar en cuenta la incidencia del proceso de enseñanza en la adquisición de los conocimientos. Sin la consideración del proceso como condición del aprendizaje, se valoran los resultados de aprendizaje, cuya adquisición está también en dependencia, no sólo de los esfuerzos y capacidades del estudiante, sino de las modalidades de enseñanza. En el otro extremo, la aplicación de procedimientos como la valoración de la calidad de la reflexión mediante debates, foros, autoevaluaciones y ensayos cortos, es empleada con mucho menos frecuencia.

En el caso de la UTN, la evaluación del grado de desarrollo de competencias, no sólo para la aplicación adecuada de procedimientos técnicos, sino de las competencias de reflexión científica y tecnológica, tendrían que estar presentes, por los objetivos mismos de la institución. Este enfoque está ausente en los procedimientos y técnicas que el grupo de docentes usan para valorar los aprendizajes.

Los resultados de la evaluación de aprendizajes son mayoritariamente utilizados para establecer la nota de los cursos y definir la promoción. También se verifica una importante preocupación por identificar las debilidades de cada estudiante y apoyarles en el mejoramiento de sus rendimientos académicos, y esto es, además, muy saludable como motivación para continuar el esfuerzo de aprender. Se verifica que algunos no retoman los resultados para reflexionar sobre las implicaciones de los mismos en el proceso de aprendizaje. Hay aspectos del uso de los resultados que no son tomados en cuenta, tales como la revisión de la propia capacidad docente en el uso de estrategias didácticas, de la estructuración de los planes y programas de estudio y de las carencias presentadas, por cada estudiante en cuanto a sus capacidades para aprender.

B.7. Evaluación de la docencia

Siete (7) personas entrevistadas señalan que se aseguran a través de la evaluación realizada a estudiantes mediante una boleta, como norma institucional. Entre ellos uno señala que les pregunta directamente a los estudiantes su opinión.

Los cuatro (4) entrevistados restantes señalan, respectivamente, que se aseguran mediante: a) su propio esfuerzo de actualización por diferentes vías, b) verificando que los estudiantes entienden los contenidos del curso, c) la evaluación que le hace el Director de la Carrera, y d) el seguimiento que le hace a egresados es su mejor indicador.

Las personas entrevistadas señalan que la evaluación que les hacen los estudiantes es una normativa institucional. Tres (3) de los entrevistados aceptan la crítica que les hacen los estudiantes, siempre que sea constructiva y les indique

los cambios en la metodología que deben hacer; uno (1) señala que nunca ha recibido los resultados de la evaluación que hacen el estudiante. Uno (1) aduce que la evaluación de ellos estudiantes puede ser muy subjetiva y no le asigna valor, pues ocurre que docentes exigentes los califican mal; uno (1) señala que no tiene valor pues vuelven a contratar a profesores mal evaluados; uno (1) manifiesta que la evaluación de estudiantes es sobre aspectos secundarios, como la puntualidad, y que no hay evaluación del cumplimiento de objetivos y la calidad de los contenidos.

Se puede concluir que hay aceptación de la normativa institucional de que los estudiantes evalúen a los docentes y esto es saludable en términos de la participación de los estudiantes en el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa. Sin embargo, el uso de un instrumento como una boleta, puede complementarse con actividades como la Co-Evaluación Estudiantes-Docente y la Autoevaluación del docente. No se registra información de evaluaciones a nivel de la Carrera ni institucional, las que generalmente están asignadas como responsabilidad a comisiones académicas.

C. Valores/Actitudes/Aspiraciones

C.1. Sobre ética profesional

Sobre su rol como formadores, el grupo de entrevistados señalaron que lo valoran por: Responsabilidad: 5; Honestidad/Honradez/Sinceridad: 5; Capacidad/Conocimiento: 3; Comunicación: 1; Puntualidad: 3; Perseverancia/Esfuerzo/Hacer bien las cosas: 3; Respeto a los estudiantes y a mi trabajo: 4; Libertad: 1; Amor a la docencia: 1; Conciencia social: 1. 8 docentes

justificaron los valores de su comportamiento, expresando que los estudiantes se merecían buenos formadores. Las respuestas indican que los 11 docentes entrevistados tienen una conciencia muy desarrollada de su función como formadores de futuros profesionales.

Señalaron que las consecuencias de una mala preparación para ejercer una docencia de calidad, serían las siguientes: Mala preparación de los futuros profesionales: 7; Desmotivación: 2; No desarrollarían los necesarios valores: 1; Perderían el tiempo/Se enfrentarían a una enseñanza caótica/ Quedan sin el apoyo necesario: 1.

Hay plena conciencia de los deficientes resultados que se obtendrían si los procesos de enseñanza-aprendizaje se realizan con mala calidad. Aparte de la mala preparación en las destrezas técnicas, algunos docentes entrevistados señalan que las consecuencias serían la descontextualización, el desconocimiento del mercado y un escaso desarrollo de valores. Se puede inferir que el modelo de profesional al que aspiran, es uno con capacitación técnica y formación integral.

La demanda de conocimientos para mejorar la función docente, que plantearon los entrevistados, fue la siguiente: 6: Formación pedagógica; 3: Significado de la docencia; 5: Psicopedagogía/motivación/trabajo de grupos; 5: Adecuación de programas/adecuación curricular/metodología de la enseñanza-aprendizaje/Evaluación de aprendizajes/Técnicas didácticas; 1: TICs/elaboración de audiovisuales; y 1: Actualización en conocimientos técnicos.

En un sentido amplio, se puede interpretar esta demanda por formación pedagógica (6 entrevistados), como la preocupación por resolver las dificultades que encuentran los docentes entrevistados en llevar adelante con éxito su práctica docente. Existen demandas específicas de capacitación en adecuación de programas, métodos de enseñanza-aprendizaje, evaluación de aprendizajes, técnicas didácticas, dirigidas a resolver adecuadamente los hechos pedagógicos concretos (5 entrevistados), es decir, los procesos de enseñanza-aprendizaje. En realidad, la demanda no es por una teoría de la educación, sino por el conocimiento y manejo de procesos educativos que aseguren aprendizajes sólidos e irreversibles. Esto, sin la intención de desconocer que los principios y orientaciones pedagógicas, sustentan y esclarecen las opciones metodológicas y didácticas de la práctica educativa.

La demanda de conocimientos sobre docencia (3 entrevistados) va más allá de la capacitación para dar clases y se la entiende además como convicción docente. La baja frecuencia de esta demanda pudiera estar señalando que la docencia, entendida como una responsabilidad, no sólo de capacitación en destrezas laborales, sino de formación de futuros ciudadanos, no está generalizada en el cuerpo docente.

Se registra un interés (5 entrevistados) por capacitarse en abordar mejor las relaciones estudiantiles, capacitándose para conocerlos mejor y motivarlos en su desarrollo individual y grupal. Con mucha menor frecuencia se plantean demandas por capacitarse en el manejo de las TICs (3) y en mejorar sus conocimientos en las asignaturas (1).

C.2. Desarrollo de actitudes

Señalan que su relación personal y grupal con el estudiante se caracteriza por el respeto mutuo, confianza y amistad. Este tipo de relación les facilita el proveerles apoyo y consejería. De este modo, existen condiciones positivas en la relación docentes-estudiantes que pueden ser aprovechadas para desarrollar y fortalecer los procesos de capacitación y formación de profesionales.

Los bajos rendimientos académicos les producen los siguientes sentimientos: 8 señalan que sienten pena, frustración y lástima; 5 indican que analizan las causas de estos bajos rendimientos y proceden a hacer mejoras. Hay también enjuiciamientos (5) sobre la falta de responsabilidad de los estudiantes, sin plantear soluciones.

Poco más de la mitad de los entrevistados, consideran que tienen responsabilidad en los rendimientos académicos y toman medidas para mejorar las deficiencias. Esto indica una conciencia de que los diseños y ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje son causa de los bajos rendimientos académicos.

Cuatro (4) docentes no hacen ningún análisis por desconocimiento de la metodología para hacerlo. 6 hacen algún tipo de análisis: nivel de lectura/comparan con otros grupos, trabajan con los que tienen problemas, seguimiento. 2 docentes señalan que ejecutan técnicas de mejoramiento de los aprendizajes. Se evidencia la falta de capacitación en evaluación de aprendizajes: La mayoría de las personas entrevistadas no analizan los problemas de bajo rendimiento.

C.3. Desarrollo profesional

En relación con sus objetivos de desarrollo profesional, se manifestaron de la siguiente manera: Elevar el nivel académico formal (4). Desarrollar mis capacidades docentes (4). Ser autoridad universitaria para hacer los necesarios cambios (2). Ser microempresario (1). El futuro de la UTN no está claro (1).

Mayoritariamente se evidencia un alto interés por realizarse laboralmente en el ámbito universitario: elevando el grado académico, mejorando la capacidad docente y llegando a tener jerarquía para mejorar el funcionamiento de la UTN. Sólo un entrevistado quisiera tener una microempresa ambiental, y sólo uno no ve a la UTN como una universidad con futuro.

En cuanto a sus potencialidades, los entrevistados muestran algunas muy valiosas para ser dinamizadas en una universidad pública: experiencia, conocimiento, interés por el estudio científico, deseos de hacer bien las cosas. Las debilidades que informan algunos –falta de tiempo, la edad, dificultad para organizarse, desactualización-, son superables si se toman en cuenta las fortalezas. Una acción sistemática de formación docente sería una excelente línea de acción para fortalecer la docencia.

La mayoría de personas entrevistadas (7) consideran que la UTN no ofrece oportunidades de mejoramiento profesional: no concede tiempo para estudiar y los cursos de capacitación son pocos y aislados. Sólo 4 entrevistados opinan que la UTN les da oportunidad de realización profesional: formar jóvenes, trabajar en tecnología agrícola y proyectos ambientales.

Esta situación planteada por el grupo docente que se entrevistó, sólo puede interpretarse por la muy reciente elaboración de la normativa sobre formación y capacitación del personal docente. La Ley de Creación es de mayo del 2008, en el inciso d) del Artículo 4 sobre los Fines, norma lo siguiente: “Preparar profesionales de nivel superior, por medio de carreras universitarias, que guarden armonía con los requerimientos científicos y tecnológicos del desarrollo mundial y las necesidades del país, que culminen con la obtención de títulos y grados universitarios, dando énfasis especial a las carreras técnicas que demanda el desarrollo nacional”. Se infiere que esta finalidad solo puede cumplirse con docentes formados con una visión de responsabilidad social y conocimientos pedagógicos necesarios al perfil de egreso de los profesionales.

Recién en abril del 2010, se aprueba el Estatuto Orgánico de la UTN, que en el Artículo 5, inciso g), norma lo siguiente, entre los Fines: “Desarrollar programas de formación y capacitación pedagógica para su personal académico, sus egresados y los de otras instituciones de educación superior”. El Estatuto asigna a las Vicerrectorías de Docencia y Extensión (Artículo 23), la responsabilidad de conducir, respectivamente, el Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa y el Centro de Capacitación en Calidad y Productividad.

En abril del 2014, se aprueba el Reglamento de Becas e Incentivos para funcionarios de la Universidad Técnica Nacional, con los siguientes objetivos (Artículo 5): a) Promover el desarrollo laboral, profesional y personal de los funcionarios de la Universidad, de conformidad con los principios, prioridades y

valores institucionales, y b) Generar en el personal de la Universidad competencias de adaptación ante las condiciones que modifican el medio institucional, social e internacional; logrando su disposición para aceptar y propiciar el cambio.

Todas las personas entrevistadas están dispuestas a participar en un programa de mejoramiento de las competencias docentes. Mayoritariamente señalan que sería para mejorar sus capacidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hay un reconocimiento mayoritario (9) de que se adolece de carencias y deficiencias en el conocimiento y manejo de métodos de enseñanza y procedimientos didácticos. Sin embargo, la docencia la restringen a estas capacidades. La dimensión formativa de la docencia no es tomada en cuenta.

4.2.2.3. Grupo Focal con docentes

El Grupo Focal se lleva a cabo con 9 docentes y posibilita profundizar en temas relevantes. A continuación, se presenta el análisis de resultados de este instrumento:

A. La UTN: técnicos, tecnólogos, científicos. ¿Dónde está hoy el acento?

La UTN significa un gran salto, desde los diplomados técnicos, hasta la formación de profesionales, que no sólo sepan el manejo de destrezas técnicas específicas, sino que avance hasta el conocimiento de principios, rutas y estudios. Un tecnólogo es un profesional capaz de profundizar en los problemas y

desarrollar procesos que mejoren lo que una rama del saber científico está ofertando.

Hay una preocupación porque la UTN defina el nuevo modelo educativo, puesto que le ven una relación con el nivel de profesionales que deben formar. Reconocen que no están claros en qué es un “técnico”. Es evidente que la diferencia y modo de complementación con un tecnólogo, no está clara en el grupo.

La consecuencia en tal situación es que, al abrirse las carreras, se ha seguido el modelo de capacitación de técnicos, sin considerar las líneas de acción para la formación tecnológica y científica.

Hay una preocupación por la diversidad de problemas que surgen a partir de establecer si la Universidad Técnica Nacional, puede responder a las exigencias de capacitar adecuadamente a estudiantes, y a considerar el nivel económico de los mismos. Todo ello requiere una gran apertura para que un colectivo -la comunidad universitaria- se ponga a pensar y tome decisiones.

Sin embargo, los docentes hicieron un esfuerzo por introducir la dimensión científica, fortaleciendo los conocimientos estadísticos y poniendo en marcha proyectos de investigación en manejo forestal y vida silvestre y en gestión ambiental. Esto es un esfuerzo meritorio del grupo, que no se presenta como política institucional, sino como iniciativas del grupo, que desean avanzar de las perspectivas técnicas y mecánicas de la formación, hacia el desarrollo de análisis científico.

B. El perfil del docente de la UTN: requerimientos en función de la Misión y la Visión

Se mantiene la práctica de los docentes del “colegio universitario”, lo cual crea una contradicción con las nuevas demandas de la Misión y Visión de la UTN, al mismo tiempo que un desafío institucional. Se reconoce que esto requiere de un tiempo, que algunos pensaban que eran tres años, pero otros le asignan una década.

Se infiere que se hace necesario, desarrollar la formación y prácticas en investigación tecnológica y científica. Hay conciencia de que no se trata de acudir a internet, sino de definir toda una política institucional de investigación, ligándola a los problemas nacionales e identificando objetivos y temas relevantes.

Se reconoce que hay experiencias en este campo: en la ECAG se desarrollaron cursos de investigación para desarrollar en fincas, cuya primera parte era la construcción del diseño y en la segunda, el desarrollo de la investigación. Se pudo aprovechar tal experiencia, pero, el diseño de las carreras del bachillerato, fue realizado en muy poco tiempo.

La demanda manifestada por cada participante es muy precisa: La Misión y la Visión de la UTN, exige de un perfil del docente, cuyas características rebasen los conocimientos teóricos y prácticos de las materias. Se trata de complementar su saber técnico con una formación pedagógica y científica. Su responsabilidad abarca desde asegurar que los estudiantes aprendan la teoría y la práctica de una profesión, hasta su desarrollo como ciudadanos responsables del desarrollo del

país y como investigadores de los problemas propios de las realidades en que se desenvolverán los graduados.

Sin embargo, la UTN ha venido respondiendo a esta demanda con la elaboración del Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2011-2021. Existen objetivos estratégicos y líneas de acción, prevista en el Plan, dirigidas a la solución de tales carencias. (Ver páginas 28 y 43 del Plan).

C. La propuesta pedagógica: modelo pedagógico, priorización de las prácticas como condición de aprendizaje, articulación de la teoría con la práctica

Las carencias de formación pedagógica se muestran evidentes: falta de técnicas evaluativas para establecer los aprendizajes producto de las prácticas y las que aplican son consideradas como no confiables.

No aparece con claridad la diferencia entre las competencias a aprender por los estudiantes y las competencias que debe tener un docente para proveer de calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay una demanda de capacitación en el campo de las competencias.

Pero si se trata de competencias docentes, habría que especificar las pedagógicas, las formativas o valorativas y las científicas. Cualquier programa de formación en docencia universitaria, deberá incluir las tres dimensiones de competencias.

D. El planeamiento didáctico y cómo organizan los estudiantes su proceso de aprendizaje

Analizando los datos del cuestionario y la entrevista semiestructurada, se extrae que los participantes confirmaron no poseer las competencias para que estudiantes superaran sus rutinas de aprendizaje, tales como hacer uso de los resúmenes, las consultas al profesor y las lecturas de capítulos de textos para organizar sus aprendizajes. No hacen uso de mapas conceptuales, esquemas, ejercicios de síntesis, que pueden tener efectos de mayor consistencia en lo que aprenden.

Sin embargo, se sugieren alternativas tales como: la revisión de procesos, técnicos, el control de los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de investigaciones, como muy valiosas para que formen parte de la didáctica.

Está ausente la preocupación por la evaluación de los conocimientos previos, aceptada como necesaria para asegurar la integración de los nuevos conocimientos a los que ya se poseen en el aparato cognoscitivo.

De modo general, se puede inferir que hay ausencia de un enfoque epistemológico que, de sustento a la estructuración de un planeamiento didáctico adecuado, donde no sólo el objetivo sea el de organizar los procesos de las actividades educativas, sino de organizar la secuencia de los planes de los cursos, de sus temas, de actividades apropiadas y de procesos evaluativos.

El desarrollo de un enfoque epistemológico adecuado a los fines y objetivos formativos, tecnológicos y científicos, se hace necesario para comprender la

necesidad y utilidad del constructivismo, del aprender haciendo, del aprendizaje significativo, que son métodos que hoy se articulan en los modernos procesos enseñanza-aprendizaje.

E. Las TICs: Búsqueda de información para las tareas vs. Análisis de propuestas tecnológicas diversas

Todos están de acuerdo en la importancia de utilizar las técnicas de información y comunicación de manera adecuada. El uso generalizado que estudiantes hacen de las mismas es mediante internet, para hacer copy page de los temas y presentar las tareas.

Se puede concluir que la UTN posee un significativo desfase en relación con el aprovechamiento de las Tecnologías de Información y Comunicación, que pudieran permitir un mejor resultado en los niveles de aprendizaje de los futuros profesionales. No se aprovecha la posibilidad de acceder a centros de información especializada sobre las distintas carreras o al uso de blogs para el intercambio de información con profesionales que ponen a disposición de la sociedad sus avances de conocimiento para compartirlos e intercambiarlos.

F. Las Competencias para Aprender a Aprender

Sobre el tema, las opiniones se centraron más bien en cómo hacer la evaluación de los cursos, no del docente, y se reconoció la importancia de que el docente debería de desarrollar la competencia de que cada estudiante fuera autodidacta y así, aprendiera a aprender.

Conviene señalar aquí que hay dos tipos de competencias a ser tenidas en cuenta: las del estudiante para aprender a aprender, y las del docente universitario.

Siguiendo al Área de Educación y Formación de la Comisión Europea (2006, p. 8), la Competencia Aprender a Aprender es la “habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos”. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que el alumnado se apoye en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.

Al respecto, Zabalza (2005, pp. 108-122), plantea nueve competencias genéricas para docentes universitarios:

- Primera competencia: capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.
- Segunda competencia: seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.

- Tercera competencia: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- Cuarta competencia tiene que ver con la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC.
- Quinta competencia tiene que ver con gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- Sexta competencia tiene que ver con relacionarse constructivamente con el alumnado.
- Séptima competencia está relacionada con las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes.
- Octava competencia: reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Novena competencia significa implicarse institucionalmente, o sea comprometerse con los fines y objetivos institucionales.

4.2.3. Resultados del análisis de las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones pedagógicas

El análisis realizado se orientó a establecer la relación entre los resultados de la investigación y el objetivo específico “Establecer la relación entre las percepciones de los estudiantes con las modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas por la docencia”.

Para ello se aplicaron instrumentos para recolectar información dirigida a analizar el desarrollo de sus competencias de aprendizaje, así como sus opiniones respecto del ejercicio docente.

4.2.3.1.1. Cuestionario autoadministrado para estudiantes

PRIMERA PARTE: Autovaloración de sus competencias de aprendizaje

A. En relación con el orden de importancia que el estudiantado asigna a las actividades que más utiliza para organizar sus aprendizajes

Se deduce que la lectura de los resúmenes es la actividad de mayor uso por 10 de estudiantes encuestados, con fines de aprendizaje. Siendo los resúmenes un recordatorio de los temas de la clase, representan un instrumento adecuado para memorizar contenidos que deben ser respondidos en las modalidades tradicionales de evaluación.

En la segunda prioridad aparece la lectura Intensiva, pero priorizada por un mínimo de 4 estudiantes encuestados. Esta actividad que, bien utilizada lleva a estudiantes a una profundización y ampliación de los conocimientos adquiridos en el aula o en actividades de campo, no tiene en ellos la adecuada importancia. En esta misma prioridad de realización de actividades de aprendizaje, está el Uso de la Biblioteca, cuyo uso es mencionado sólo por tres de los encuestados, con las consecuencias negativas que se expresan en aprendizajes sólo periféricos de los temas.

El trabajo grupal, que pudiera ser un espacio de aprendizaje interactivo y de intercambio de conocimientos y de generación de propuestas, tampoco tiene la

prioridad adecuada. La escasa prioridad que se asigna a la consulta al profesor, pudiera estar indicando que las relaciones pedagógicas entre docentes-estudiantes, están fuertemente marcadas por una relación vertical de tipo magistral, que aleja a estudiantes de la posibilidad del diálogo esclarecedor sobre temas que requieren precisiones para los que el tiempo de la clase no provee del tiempo necesario.

La mayoría de estudiantes (12) no da prioridad al uso del planificador, como un apoyo que facilita la organización en el uso del tiempo. Sin esta herramienta racionalizadora de los esfuerzos, el estudiante corre el riesgo de la dispersión en la realización de sus actividades de aprendizaje.

En síntesis, puede concluirse que el grupo de estudiantes encuestados, muestran un desconocimiento de la adecuada utilidad de herramientas para fortalecer su aprendizaje continuado, sólido e irreversible.

B. Sobre las tres razones que más los motivan a estudiar con más empeño e interés para terminar sus estudios

La superación personal (14), la mejora del bienestar de sus familias (8) y el llegar a ser un buen profesional (10), indican que la mayoría de estudiantes encuestados encuentran que la profesión es una oportunidad de movilidad social, pues garantiza la posibilidad de ingresos a partir de ser un buen profesional, para superarse individualmente y mejorar la situación socioeconómica de su familia.

Sólo tres estudiantes encuestados están motivados a terminar sus estudios para tener autonomía financiera, salir a perfeccionarse al extranjero o tener una

empresa propia. Es posible que la mayoría de estudiantes no manifieste estas motivaciones, por estar en la creencia de que, al graduarse, los estará esperando un puesto de trabajo en alguna institución pública o privada perteneciente a los sectores para los que capacita profesionales la UTN.

Estas tendencias deben ser abordadas y tomadas en cuenta en los procesos de aprendizaje, en coherencia con el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2011-2021 de la UTN (2011), que plantea:

... la necesidad de imprimir una visión empresarial en la formación académica para que los graduados adquieran herramientas para el alto desempeño profesional, la flexibilidad de desempeño, y la adaptabilidad al medio ambiente. En este sentido, se deberá promover el emprendedurismo, y las alternativas que posibiliten a las PYME tener a su alcance profesionales completos y altamente calificados, y no solo las multinacionales, que tienen la capacidad de invertir en la capacitación y formación del personal que requieren. (p. 14)

C. En relación con las actividades para obtener información necesaria a sus estudios

El uso del Internet y la Biblioteca son actividades muy adecuadas, por la amplia variedad de temas que se pueden encontrar en fuentes de información especializadas e indexadas y en textos seleccionados de la biblioteca. La no mención de investigaciones (micro-investigaciones, estudios de caso, entre otras.), como modalidad de buscar información, puede estar indicando que la

obtención de información es la que corresponde a tareas asignadas por el docente, y no a esfuerzos científicos de conocimiento de la realidad de las áreas en estudio.

D. En relación con sus modalidades para registrar la información obtenida

Excepto los resúmenes, categoría “Registro de Información” es identificada como la característica material del registro (computadora, llave maya, cuaderno, fotocopia). Se puede deducir que la información, aparte de los resúmenes, no es registrada como fichas de trabajo, mapas conceptuales, citas bibliográficas, cuadros sinópticos, matrices de doble entrada, bases de datos, u otra modalidad de registro que organice la información levantada.

Esta ausencia de registro ordenado, puede estar indicando que la información registrada, de la manera cómo los estudiantes lo están haciendo, puede responder a una tendencia de “recordatorio” para las pruebas de evaluación de los aprendizajes.

E. En relación con el grado en que el estudiantado ha desarrollado su capacidad de análisis

El análisis es un subproceso que forma parte de una de las competencias cognitivas básicas, denominada “Interpretación”, que funciona íntimamente articulada a las otras dos, denominadas: “argumentación” y “proposición”. Se puede deducir de las respuestas, que tres estudiantes que se asignan una “Alta” capacidad de síntesis, plantean razones de logro muy vinculadas al

funcionamiento de esta capacidad. La capacidad de análisis implica **reconocer y comprender los diferentes elementos de los temas**, lo cual sólo se logra con concentración y dedicación, identificar en detalle las partes de un todo, para comprenderlas y relacionarlas entre sí y con otros espacios de conocimiento.

También de 11 estudiantes que dicen haber logrado una “Mediana” capacidad de análisis, no lo fundamentan en las carencias de su funcionamiento cognitivo, sino en causas que suponen no los dejan fortalecer y desarrollar la capacidad, tales como las dificultades del docente para comunicar los temas, la excesiva carga temática del currículum y su propia falta de dedicación al aprendizaje. Los que dicen poseer tal capacidad de forma “Mediana”, la desprenden de sus habilidades laborales.

Si los diversos esfuerzos de enseñanza-aprendizaje, no toman en cuenta la necesidad de desarrollar tales competencias cognitivas, vía las estrategias didácticas necesarias y adecuadas, sólo logran la reproducción de los contenidos de los programas, más nunca su procesamiento articulado.

F. En relación con el grado de logro de la capacidad de síntesis, que el estudiantado ha desarrollado

En el caso de dos (2) estudiantes que opinan poseer una alta capacidad de síntesis, corresponde señalar que la identificación y asociación de lo relevante, corresponde a una operación cognoscitiva de síntesis, y en tal sentido, se deduce que sí poseen tal capacidad. Sin embargo, sustentar la síntesis en los resúmenes, implica correr el riesgo de hacer la síntesis sobre textos con poca riqueza temática. En realidad, lo correcto es que el resumen sea un registro de la síntesis.

En el caso de 10 estudiantes que consideran tener “Mediana” capacidad de síntesis, exceptuando la alusión al uso de la agenda, la elaboración de un resumen es una expresión de poseer capacidad de síntesis, lo cual obliga a captar bien las ideas y fortalecer el análisis con lecturas previas sobre el tema, asignadas por el profesor.

La capacidad de síntesis es consecuencia de la capacidad de análisis. Es así que la competencia interpretativa debe entenderse como la articulación del análisis y la síntesis. Sin esta competencia bien desarrollada, los temas de estudio se aprenden de manera difusa y dispersa, y no será posible la argumentación para derivar explicaciones, conclusiones y recomendaciones. Sin la competencia Interpretativa será difícil el desarrollo de las otras dos competencias cognitivas básicas: la “Competencia Argumentativa” y la “Competencia Propositiva”.

Por tanto, es necesario considerar una capacitación para desarrollar y fortalecer las competencias de síntesis, análisis, interpretativa, argumentativa y propositiva.

G. En relación con el grado de logro de la capacidad de resolución de problemas, desarrollado por el estudiantado

Con respecto a esto, 9 estudiantes que señalan poseer “Alta” capacidad de resolución de problemas, mencionan el uso de subprocesos cognitivos propios de la competencia argumentativa, lo cual crea las condiciones para desarrollar la competencia propositiva, que corresponde a la resolución de problemas como forma operativa concreta de tal competencia. Los 5 estudiantes que manifiestan

tener una “mediana” capacidad de resolución de problemas señalan que tienen dificultades de concentración para resolver problemas, pero lo hacen a exigencias del profesor.

La resolución de problemas es una competencia genérica, que es común a todas las profesiones, junto al trabajo en equipo, la gestión de la información y otras. Entre las estrategias didácticas para desarrollar y fortalecer esta la resolución de problemas, están el aprendizaje por problemas, el método de proyectos, el ensayo, la guía de lecturas, entre otros. La docencia universitaria debe tomar en cuenta estas estrategias para fortalecer las capacidades de aprendizaje de los estudiantes.

H. Sobre cómo califica el estudiantado su capacidad de aprender en forma autónoma

Las respuestas están indicando que no hay un entendimiento de lo que se conoce como capacidad de aprender en forma autónoma, confundiendo con la situación de estudiar sin ayuda de nadie.

Conviene señalar que la autonomía en el aprendizaje es la capacidad de tomar decisiones para autorregular el propio aprendizaje. Se trata de dirigir, controlar, regular y evaluar, de modo continuado, el proceso de aprendizaje dirigido a lograr metas que los propios estudiantes se las plantean. Implica asignar tiempos, priorizar materias, buscar el apoyo necesario, definir las mejores maneras de entender los contenidos. Estas destrezas pueden ser aprendidas por los estudiantes, y son los docentes los responsables de enseñarlas.

I. En cuanto a la tendencia predominante en sus habilidades interactivas

Si bien es cierto que la capacidad de socializarse es una exigencia de un aprendizaje interactivo, la interactividad en el proceso de aprendizaje comprende otras dimensiones sin las cuales la disposición a las relaciones interpersonales, no garantiza la interactividad. La epistemología de la complejidad, como paradigma educativo, permite analizar lo que sucede realmente en el aprendizaje, cuando se compara con un sistema psicosocial, donde la comunicación, las dinámicas de actualización de estatus y roles y los discursos diversos, le dan vida a lo que debería ser: un "entramado organizado" de elementos que se relacionan interactivamente.

Se aprende en relación, en colectivo, en intercambio, y si bien es verdad que cada una de las personas se apropia de un determinado saber, éste sólo tiene verdadero valor cuando se comparte y cuando es objetivo común. La educación debería tener esto muy en cuenta, como parte de una estrategia de formación e integración de la personalidad y el pensamiento, en el camino hacia la madurez individual y grupal.

SEGUNDA PARTE: Valoración que hace el estudiantado sobre la calidad de la metodología que utilizan sus profesores, con especificación de determinadas exigencias didácticas

A. Sobre la secuencia de pasos metodológicos para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje

Sólo un estudiante encuestado señala que la secuencia para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje es muy adecuado porque los docentes son metódicos y ordenados. El resto de encuestados, con independencia de si consideran adecuada o poco adecuada la secuencia de organización de la enseñanza-aprendizaje, señalan un conjunto de problemas: mala comunicación, desactualización en contenidos, mal uso o ningún uso de apoyos didácticos y no logran interesar a los estudiantes.

Aunque las respuestas del estudiantado no se están refiriendo propiamente a la secuencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus señalamientos apuntan a cuestionar la labor docente, y más específicamente didáctica, de sus profesores. No se hace mención al tratamiento articulado de los objetivos de los programas y compartir esta información con los estudiantes, al enlace entre contenidos, a considerar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, a proveer fuentes de información sobre los temas y a promover la interactividad.

El contenido de cada programa de estudios debería de ser competencia, no sólo del curricularista, sino también de docentes, estudiantes y sector empresarial, porque de ello se desprendería información valiosa para reconstruir estos programas y que se adapten a la realidad social.

B. Sobre el enlace o ligazón con los conocimientos y experiencias previas del estudiantado

Cuatro (4) estudiantes señalan como “Alto”, el enlace realizado por el profesor entre los conocimientos previos de cada estudiante y los temas de los

programas, lo cual genera una discusión y permite verificar la pertinencia de los cursos. Nueve (9) estudiantes señalan que este esfuerzo de enlace y ligazón es sólo “Mediano”, pero uno de ellos dice que muchas veces el estudiante “tienen más conocimiento que el profesor” y otro que “los profesores nos ayudan mucho”. Un estudiante manifiesta que este esfuerzo de enlace es “Bajo”, señalando que “Muchos profesores no tienen experiencia en lo que pretenden enseñar, por lo que se puede llegar a dificultar el aprendizaje”.

Si la tendencia en considerar los conocimientos y experiencias previas de cada estudiante es débil o nula, la incorporación de los nuevos conocimientos al tramado cognoscitivo no es sólida ni irreversible. La teoría del Aprendizaje Significativo considera a los conocimientos y experiencias previas como “subsumidores” de los nuevos conocimientos, puesto que los integran y articulan, al tiempo que se modifican. Lo que está previamente en la mente del estudiante es lo que provee de significación a los nuevos conocimientos. Bastan unas preguntas, un pequeño texto donde cada estudiante pueda hacer el esfuerzo de recuperación, para asegurar la significación de los nuevos contenidos del programa de un curso.

C. Sobre la calidad de los recursos didácticos que utiliza el profesorado durante su curso (escritos, en las prácticas, digitales, entre otros)

Sólo un estudiante califica de “Alta” la calidad de los recursos didácticos, porque “todo se da claro”. Nueve (9) estudiantes asignan “Mediana” calidad a estos recursos, manifestando que son un poco viejos, son sólo digitales, son escasos y no le dan prioridad al equipamiento e infraestructura. Cuatro (4)

estudiantes afirman que estos recursos son de “Baja” calidad, puesto que los profesores solo usan diapositivas muy recargadas y dan bibliografía que el estudiante nunca lee, los profesores no necesitan de estos recursos pues conocen bien los temas, y en general no se usa mucho recurso didáctico.

La tendencia que muestran las respuestas es la de un cuestionamiento a la calidad de los recursos didácticos. Siendo éstos, medios empleados por el docente para apoyar, complementar, acompañar o evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario evaluar la calidad de los recursos educativos, puesto que son dirigidos a lograr que los estudiantes logren el dominio de los contenidos temáticos que se procesan. Los estudiantes, aparte de las series de filminas presentadas en Power Point, no mencionan otro tipo de recursos didácticos, siendo éstos muy numerosos y de gran utilidad, como los mapas conceptuales, los gráficos, los cuadros comparativos, los cuadros sinópticos, entre muchos otros.

En la UTN, en la Sede de Atenas, existen recursos didácticos para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la existencia de laboratorio de frutas y hortalizas para la carrera de tecnología de alimentos, corrales, potreros, ganado de toda especie; clínica veterinaria equipada para la carrera de asistencia veterinaria; finca con diferentes tipos de árboles maderables, ornamentales entre otros, para la carrera de manejo forestal y vida silvestre; los cuales son subutilizados, ya que el docente no los utilizan en todas sus posibilidades, en el proceso de educación técnica.

D. Sobre el grado de motivación del estudiantado, logrado por la calidad pedagógica del cuerpo docente

De acuerdo a la información que proveen los estudiantes encuestados, se puede concluir que hay una riesgosa tendencia a la desmotivación, como producto de problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No se presenta información sobre esfuerzos sistemáticos de motivación por parte del docente.

Aquí conviene establecer que la calidad pedagógica del cuerpo docente, no radica sólo en sus destrezas didácticas, entendidas como la capacidad de comunicar de diversa manera los conocimientos, utilizando adecuadamente la variedad de recursos didácticos, algunos de los cuales son arriba señalados.

No hay aprendizaje sin esfuerzo personal, y esto debe ser intencionado y deseado por cada estudiante. La docencia implica fortalecer este deseo de aprender para mantenerlo de manera continuada a lo largo de un proceso de aprendizaje que dura varios años. El cuerpo docente calificado debe saber motivar en estudiantes el deseo de aprender, utilizando estrategias dirigidas a desarrollar y fortalecer el interés en los estudios, generando la puesta en ejecución de los necesarios esfuerzos.

No basta el gusto por las asignaturas, ni la capacidad didáctica del cuerpo docente para que el estudiantado se motive de modo significativo por los aprendizajes. La superación de las dificultades propias de las materias en estudio, requiere de competencias, de las que generalmente el estudiante carece o no las tienen con el necesario desarrollo. El universitario necesita ser conscientes de

que en el aprendizaje entran en funcionamiento diversas capacidades propias, entre ellas la motivación, que actúa como dinamizadora de otras, tales como la comprensión, la atención, el trabajo cooperativo, entre otros. Cada docente debe estar en condiciones de saber dinamizar estas capacidades.

4.2.3.2. Grupo focal con estudiantes

A. ¿Cómo organizan y planifican su proceso de aprendizaje?

El desarrollo de los cursos, sin presentación inicial del programa, impide al estudiantado la posibilidad de una planificación de su propio aprendizaje. Demandan del profesor que les comunique la totalidad de los temas del curso, para irse preparando y entender mejor el contenido. De esta manera piensan que la presentación de las filminas y la explicación del profesor, serían más comprensibles.

El temor a olvidar los contenidos y reprobar los exámenes, puede estar indicando que la tendencia fuerte es al uso de la memoria para responder a las preguntas de un test. Esto los lleva a estar repasando todos los días los temas, para no olvidar las respuestas.

Están de acuerdo en que hay fórmulas y procedimientos que deben ser recordados, pero señalan que lo mejor es entender los contenidos antes que recordarlos.

G. ¿Quién los orienta acerca de cómo aplicar técnicas de aprendizaje?

Se infiere que no hay orientación para mejorar los aprendizajes. Los propios profesores creen que cada estudiante trae ya sus propios métodos

aprendidos en la secundaria. De este modo, ellos se ven condicionados por la presentación del contenido mínimo básico en las filminas de un power point y su explicación por el docente.

La demanda de estudiantes es de que los docentes sepan las distintas formas de aprendizaje de cada uno de ellos, de que elaboren preguntas que todos entiendan, y que cubran todo el curso, indican su desacuerdo con la modalidad de los exámenes escritos como probatorio de lo que han aprendido. Aunque no lo dicen de un modo preciso, están señalando la importancia de una evaluación de proceso, que supere el enfoque sumativo y que tome en cuenta otros esfuerzos de aprendizaje que no miden los exámenes escritos.

El análisis de casos y las prácticas son demandados por los estudiantes como modalidades donde se puede demostrar lo que se ha aprendido. Confirman el rechazo a los power point cargados de información y mal elaborados. La motivación al aprendizaje está ausente.

B. ¿Consideran que el trabajo grupal es el mejor proceso para el aprendizaje interactivo?

Se desconoce lo que es el trabajo grupal, donde lo fundamental es el funcionamiento del grupo como un equipo, cuya ventaja es la diferenciación en información, destrezas, e iniciativas, que se convierten en dinamizadores del logro del o de los objetivos del grupo. Estas diferencias se ven por la mayoría de los participantes como desventajas.

La experiencia de los participantes es que no logran cumplir los objetivos, porque no se toleran los unos a los otros. Piensan que la ventaja del grupo es arribar a una serie de acuerdos, sin discusión.

C. ¿Por qué razones le dan tanta importancia a los resúmenes como actividad que más utilizan en la organización de los aprendizajes, frente a otros recursos tales como la asistencia a la Biblioteca, la lectura intensiva, el trabajo grupal?

Se deduce de lo expresado por los estudiantes que, ante la falta de otras actividades de aprendizaje, tales como debates, foros u otra metodología, les resulta fácil atender la presentación en power point del docente y resumirla, asegurándose así la información mínima para las evaluaciones.

Señalan que los profesores les dejan trabajos para ser realizados en casa, pero los docentes no les revisan los trabajos y así desconocen los errores que cometen al elaborarlos. Tienen problemas con la elaboración de los informes, pero no reciben orientación de cómo elaborarlos. Esta dificultad de redactar informes, es consecuencia de la falta de una lectura sistemática, acumulada a través de la educación formal. La lectura provee a los lectores no sólo de la información del texto, sino también de destrezas de ordenamiento de los diferentes subtemas y de los esquemas de organización de los textos. Un análisis de los índices de los textos, le capacita al lector para elaborar esquemas de informes. Es pues recomendable el uso de la biblioteca y de páginas web especializadas donde se puedan encontrar textos para ser leídos y analizados.

El señalamiento que hace un estudiante de que los profesores se apegan a la entrega de conocimientos que ellos definen en las diapositivas, como criterio exclusivo para evaluar el aprendizaje, sin considerar otras fuentes que eventualmente, está impidiendo al estudiantado su esfuerzo personal para introducirse más ampliamente en los temas. La evaluación debe tomar en cuenta este esfuerzo de ampliación de los conocimientos que pueden hacer los estudiantes de modo personal.

Se concluye que la modalidad de desarrollo curricular, está fuertemente marcada por la clase magistral, con apoyo del power point para desarrollar los temas. De este modo, el conocimiento “es entregado”, “no construido”.

D. ¿Por qué no utilizan con mayor frecuencia otras estrategias de aprendizaje?

La docencia universitaria, dada la complejidad y variedad de conocimientos que se deben aprender durante el proceso de formación de profesionales, incluye la función de capacitar al estudiantado en el conocimiento y utilización adecuada de diferentes estrategias de aprendizaje.

El aprendizaje en grupo es una estrategia que favorece no sólo el intercambio de conocimientos, sino el desarrollo de la cooperación y la solidaridad, al comprometerse el grupo con el logro de determinados objetivos de aprendizaje. De este modo el grupo se convierte en un equipo de trabajo.

La construcción crítica del conocimiento es una estrategia de aprendizaje que desarrolla la criticidad, la autonomía y la gestión del proceso de aprendizaje, contribuyendo al logro de aprendizajes sólidos y fundamentados.

Existen técnicas para promover el desarrollo de la libre expresión, el diálogo y el respeto por el punto de vista ajeno, que forman parte de una estrategia para fortalecer competencias para el desarrollo de la formación científica.

E. ¿Piensan que el profesorado necesitan capacitación para mejorar el apoyo estudiantil en sus procesos de aprendizaje? ¿Por qué razones?

Siendo cierto que la docencia desconoce una gama más amplia de estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje, no pueden el estudiantado afirmar que no tienen vocación para ejercer la docencia. Esto lo dicen los mismos estudiantes cuando afirman que “En ocasiones, los profesores desean apoyar más a los estudiantes, pero desconocen la mejor forma de hacerlo, en cuanto al proceso de aprendizaje”.

Las giras técnicas, favorecen el aprendizaje, en la medida en que se toma contacto directo con la realidad, se verifica la teoría y se la interviene directamente, con proyectos o técnicas. La universidad pública debe considerar el apoyo a los estudiantes que no pueden financiar el costo de las giras.

El estudiantado no debiera criticar el hecho de que algunos docentes, cuando no saben algunas respuestas a sus preguntas, los envíen a consultar a otros docentes. Esta situación lo que demuestra es el comportamiento honesto de los docentes. De otro lado, la complejidad y vastedad actual del conocimiento, hace que, individualmente, los docentes no lo sepan todo. Es de utilidad promover la consulta, sea a otros docentes o a textos especializados.

F. ¿Qué recomendaciones les harían a la docencia para que apoyen mejor al estudiantado en sus aprendizajes?

Todas las recomendaciones planteadas por los estudiantes deben ser consideradas como parte de un proceso de mejoramiento de las capacidades de los docentes de la UTN, pues se integran dentro de una visión amplia de la docencia universitaria.

4.3. Propuesta de una acción formativa para el cuerpo docente

En el presente apartado, se vincula el análisis efectuado, tanto de la documentación pertinente, como de los instrumentos aplicados a la docencia y estudiantes, para cumplir con el cuarto objetivo específico.

Proponer acciones de formación para el fortalecimiento de las competencias docentes que incida en la reducción de la deserción estudiantil.

4.3.1. Programa del curso de formación docente

I. Fundamentación

El diagnóstico de la docencia universitaria en la UTN, realizado en el presente estudio, ha posibilitado llegar a las conclusiones y recomendaciones que se registran en el Capítulo V. Con sustento en ellas, se presenta a continuación la fundamentación del módulo de formación especializado para la docencia de la UTN.

Una importante evidencia que fundamenta el Proyecto es la falta de formación y capacitación del personal docente de la Sede de Atenas, definida por

la carencia de competencias pedagógicas, didácticas, de motivación, seguimiento y evaluación de aprendizajes, que sean pertinentes para asegurar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los que se deben enmarcar en los postulados de la UTN, señalados en su misión y visión.

Las altas tasas de deserción intra anual, señaladas en la Introducción, muestran que no hay coherencia con las exigencias de calidad a una universidad pública, dadas las responsabilidades que las Cumbres de Educación Superior y connotados especialistas en el tema, le asignan a este servicio de formación de profesionales idóneos, investigación científica y extensión social solidaria, financiado por los estados.

Las repercusiones son importantes en la medida en que la UTN centra su acción académica en el desarrollo científico, técnico y tecnológico, así como en el desarrollo humano y en el mejoramiento social. Igualmente, es posible identificar una distancia con su Ley Orgánica, que obliga a la institución a ofrecer a sus estudiantes una educación integral que los forme como profesionales técnicos, orientados al mejoramiento integral de la sociedad costarricense, al fortalecimiento de la democracia y a la creación de condiciones de equidad social, económica y política.

Finalmente, como se puede verificar en las entrevistas al cuerpo docente, que se formula una demanda explícita por una puesta al día para el mejoramiento de la calidad pedagógica y específicamente didáctica, la cual es respaldada por los resultados del FODA institucional, que fundamenta el Plan Estratégico Institucional 2011-2021, que señala entre las debilidades de la UTN, la falta de

sistematización conceptual y metodológica del modelo educativo que se viene utilizando, así como la ausencia de un sistema integral de formación y capacitación del recurso humano de la Universidad.

II. Participantes

II.1. Podrán participar docentes en propiedad e interinos de todas las carreras de la Sede de Atenas, UTN, en una cantidad de 20 participantes por curso. Por tanto, no existen requisitos académicos de ingreso.

II.2. El curso será una obligación del cuerpo docente. Significará condición para el mejoramiento del rango académico y administrativo en la UTN. La docencia en condición de interinos, necesitan realizar el curso como condición de su incorporación de permanentes a la institución.

II.3. La duración del proceso formativo será de 1 Cuatrimestre (1 mes por cada Unidad Didáctica). La Universidad establecerá un cronograma a lo largo de un período determinado, para asegurar la participación de la docencia en el Curso.

III. Objetivos del curso de formación docente

a. Objetivo general

Al término del curso, los participantes han fortalecido sus concepciones relativas a la docencia y didáctica en una universidad pública, y están en condiciones óptimas para aplicar enfoques teóricos y metodológicos, así como procedimientos e instrumentos didácticos propios de procesos educativos de alta calidad, en la formación de los profesionales que egresen de la Sede de Atenas de la UTN.

b. Objetivos específicos

Se espera que, al término del curso, quienes participan hayan fortalecido las siguientes capacidades y/o competencias profesionales:

b.1. Capacidad analítica, integradora y proyectiva del rol de la universidad pública en el mundo actual, considerando las exigencias que conlleva la formación de profesionales frente a la problemática del desarrollo en Costa Rica y en la región latinoamericana en general.

b.2. Capacidad para profundizar en las implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales, de la Universidad Técnica Nacional, dadas las normas de su creación y estatutarias, que definen las exigencias que le plantea su misión y visión, así como sus fundamentos científicos, tecnológicos y requerimientos técnicos.

b.3. Competencia para procesar una profunda comprensión de los nuevos enfoques de docencia universitaria, que integra una complejidad de capacidades, tales como la visión de desarrollo, la investigativa, el conocimiento disciplinar, así como capacidades pedagógicas y didácticas, en el marco de una formación de profesionales requeridos por el desarrollo del país.

b.4. Competencias para aplicar enfoques pedagógicos y metodológicos innovadores, y para organizar y ejecutar un planeamiento didáctico pertinente, efectivo y viable, que considere las estrategias, procedimientos y técnicas que favorezcan la construcción de los conocimientos, junto con el apoyo a los estudiantes en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

IV Perfil de Salida

Al término del curso de formación, quienes participen estarán en condiciones de:

- Relacionar la responsabilidad y funciones de la universidad pública con el desarrollo del país y con las exigencias de la globalización.
- Relacionar la misión, visión y objetivos de la UTN con las orientaciones y contenidos de las carreras que se ofertan y con su vinculación a las especificidades de la realidad de la demanda.
- Relacionar y articular los enfoques de una docencia universitaria actualizada, con las diversas competencias que construyen y aplican en su función docente.
- Seleccionar, aplicar y adecuar las competencias pedagógicas y didácticas aprendidas, a las distintas asignaturas de los programas, asegurando aprendizajes sólidos e irreversibles.

V. Contenidos del curso de formación

El curso considera 4 unidades temáticas, a ser procesadas como áreas de formación-capacitación, cada una con sus respectivos contenidos, para lograr los objetivos específicos considerados.

A continuación, se presentan las unidades temáticas, indicando el objetivo específico al que responden:

UNIDAD TEMÁTICA A: LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y SU ROL EN EL MUNDO ACTUAL

Los contenidos de esta Unidad temática se programan para lograr el objetivo específico a).

- *Un mundo en constante y rápido cambio:* dimensiones científicas, tecnológicas y culturales del cambio; posibles amenazas en la generación de asimetrías sociales, económicas y políticas, entre los países; necesidad de una política de gestión del conocimiento.
- *Las cumbres mundiales de educación superior:* el llamado a la conciencia de las universidades como condición para superar la inequidad y exclusión social, y asegurar la participación de los países en vías de desarrollo, en el acceso a las ventajas de los avances científicos y tecnológicos.
- *Las exigencias de la globalización:* el acceso a las tecnologías de la información y comunicación como recurso educativo para mejorar la competitividad en el mercado internacional; la afirmación de las identidades nacionales para impedir el avasallamiento cultural y participar en el diálogo horizontal entre los países; la formación de una cada vez más amplia capa de profesionales idóneos, para aprovechar las oportunidades del fenómeno de la globalización.
- *La universidad pública y sus responsabilidades en la formación de profesionales:* formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo humano y la vida

democrática; investigación para el conocimiento de la problemática de los países y el planteamiento de soluciones; fortalecimiento de una masa crítica para la adecuación de los avances externos y el desarrollo de innovaciones; obligación del estado de proveerla la financiación necesaria al logro de sus objetivos.

UNIDAD TEMÁTICA B: LA UNIVERSIDAD TÉCNICA NACIONAL

Los contenidos de esta unidad temática se programan para lograr el objetivo específico b).

- *Ley Orgánica 8638 de creación de la UTN*: respuesta a las necesidades de formación técnica en la educación superior; docencia, investigación y extensión; el aporte de las instituciones para universitarias.
- *Base ideo-política, científica y tecnológica de la UTN*: educación técnica de la mejor calidad en armonía con los requerimientos científicos y tecnológicos y con un enfoque humanista; contribución a la formación y capacitación de profesionales competitivos en cuanto a sus conocimientos y destrezas; promoción del desarrollo humano y sostenible de la sociedad costarricense.
- *Visión, misión, estatuto orgánico*: la sociedad del conocimiento; implicaciones académicas en una educación científica, técnica y tecnológica; formación integral de profesionales humanistas e innovadores; el desarrollo sostenible y ambiental; los artículos 3, 4 y 5 del Estatuto Orgánico.

- *El Plan Institucional de Desarrollo Estratégico, 2011-2021:* la población beneficiaria; el entorno mundial y nacional de la UTN; la estrategia de largo plazo (2011-2021);
- *La Sede de Atenas:* oferta académica, situación de la investigación y de la extensión social; estudiantes y docentes.

UNIDAD TEMÁTICA C: LAS COMPETENCIAS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Los contenidos de esta unidad temática se programan para lograr el objetivo específico c).

- *Los nuevos enfoques de la docencia universitaria:* epistemología de la complejidad y educación; formación de técnicos en función de la demanda del mercado vs. formación de profesionales de alto nivel académico en función del desarrollo nacional; transmisión exclusiva de destrezas técnicas vs. formación-capacitación de técnicos en un marco de desarrollo económico y social; el desarrollo de capacidades para la investigación y la innovación; análisis crítico permanente de los programas en función de su mayor pertinencia y coherencia con las demandas y los nuevos avances tecnológicos.
- *Las competencias que la nueva docencia debe considerar en el perfil de salida de los profesionales:* a) fortalecimiento de las competencias genéricas instrumentales

básicas, para asegurar la construcción de los nuevos conocimientos; b) desarrollo de competencias genéricas interpersonales dirigidas a lograr autonomía, capacidad crítica e iniciativa en la búsqueda del propio desarrollo profesional; c) competencias genéricas sistémicas, para comprender la complejidad del entorno y comprometerse con la transformación y el cambio social.

- *Las competencias genéricas de la docencia universitaria:* tienen la finalidad de facilitar la formación de los nuevos profesionales: planificación de procesos de aprendizaje, selección de contenidos, proveer información pertinente, manejo de las TICs., metodologías y técnicas de construcción de conocimientos, relaciones empáticas, investigación disciplinar, identificación con los fines institucionales.

UNIDAD TEMÁTICA D: LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Los contenidos de esta unidad temática se programan para lograr el objetivo específico d).

- *Los enfoques pedagógicos de sustento:* las distorsiones propias del academicismo y memorización; los nuevos enfoques pedagógicos: la pedagogía crítica; el socio constructivismo; la pedagogía del conocimiento complejo.
- *Principios metodológicos en la construcción del conocimiento:* la realidad como espacio de aprendizaje permanente, el diálogo de saberes entre participantes y docentes, la valoración de las experiencias y conocimientos previos de los

estudiantes, la reflexión crítica como condición de una adecuada construcción de los aprendizajes, el aprendizaje colaborativo.

- *La Didáctica Universitaria en el marco de una nueva docencia:* de la organización de la información y/o de los contenidos para facilitar su enseñanza al diseño y ejecución de procesos de aprendizaje; se trata de fortalecer las capacidades para aprender durante toda la vida; se privilegia la reflexión en el proceso de construcción de los conocimientos, para asegurar la comprensión de los significados y su aplicación coherente.
- *Las competencias de los estudiantes, necesarias para un aprendizaje efectivo, sólido e irreversible:* el Aprender a Aprender como competencia eje; competencias genéricas para el aprendizaje: organización de los aprendizajes, auto motivación, obtención, registro y uso de la información, análisis y síntesis, resolución de problemas; aprender en forma autónoma, habilidades interactivas, la autorregulación. Responsabilidad docente en desarrollar y fortalecer las competencias del aprender a aprender.
- *El planeamiento didáctico:* organización del Programa/Plan de Estudios; la Guía Didáctica y la mediación pedagógica; procedimientos y técnicas más utilizadas: aprendizaje por proyectos, seminario-taller, taller, prácticas de campo, el trabajo en el aula: apertura de la clase/práctica, construcción de los conocimientos, cierre del evento. Importancia de la identificación del conocimiento previo.

- *Evaluación de los aprendizajes*: diagnóstica, con la finalidad de establecer los conocimientos previos de los(as) estudiantes; de proceso, para verificar los avances logrados y las dificultades de las(os) estudiantes en la construcción de los conocimientos nuevos programados en las asignaturas; y final, para establecer el resultado final de los esfuerzos de aprendizaje de cada estudiante.

VI. Tipo de formación

- **Formación especializada**

El curso, se fundamenta en la necesidad de enfocar su contenido en dos aspectos que representan una significativa carencia en la docencia de la Sede de Atenas de la UTN:

a) una reflexión profunda sobre el significado de la docencia universitaria en relación al desarrollo nacional y a la formación social, política y ética de los futuros profesionales,

b) desarrollo de competencias para desarrollar con calidad didáctica los procesos de enseñanza-aprendizaje, asegurando que el estudiantado logre aprendizajes consistentes e irreversibles.

Estos focos de interés de la acción formativa, se sustentan en las siguientes orientaciones, insertas en la misión y visión de la UTN:

1) Las instituciones universitarias, se caracterizan por los siguientes ejes de acción: docencia para la formación de profesionales en diversos campos de las ciencias y técnicas con el fin de proveer diversos servicios a la sociedad,

investigación sobre temas o problemas de alta relevancia para la ampliación y profundización de nuevos conocimientos científicos, y acción social dirigida a integrar a la sociedad en las tareas universitarias, compartiendo conocimientos y apoyando la solución de problemas concretos que impiden el desarrollo humano e integral, generándose asimetrías de participación entre sectores sociales y grupos sociales.

2) Las universidades públicas, deben enmarcar estas tareas-eje, en un enfoque de responsabilidad social, puesto que se deben a la ciudadanía y a todos los habitantes que contribuyen con la tributación a sostener sus gastos e inversiones. Este tema se ha considerado insoslayable en las sucesivas Cumbres Mundiales de la Educación Superior, debido a las tendencias de orientar la formación de profesionales en función de las demandas del mercado, mucho más que a las respuestas a las necesidades de un desarrollo social equilibrado y humano.

3) Asimismo, en el eje de la formación de profesionales, se ha considerado tradicionalmente que la docencia universitaria que conocen y manejan los contenidos y la práctica de sus profesiones, están por ello, capacitados para enseñar sus conocimientos teóricos y prácticos a los nuevos profesionales. Sin embargo, las investigaciones han mostrado, y específicamente el diagnóstico realizado para este Trabajo Final de Graduación, que existen serias deficiencias de orden pedagógico y didáctico, en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, empleadas por el profesorado graduado en áreas profesionales que no son las de pedagogía.

- Curso bimodal: Presencial y a distancia. Cada unidad temática se desarrollará a lo largo de un mes, y tendrá sesiones presenciales al inicio de la unidad, de 3 horas/sesión. De este modo, el curso tendrá 12 horas presenciales.

Las sesiones presenciales tendrán la finalidad de presentar la unidad temática, discutir sus objetivos y contenidos, levantar y valorar los conocimientos y experiencias previas sobre el contenido, informar sobre las actividades programadas en la plataforma Moodle, la frecuencia de comunicación con el Facilitador y otros aspectos propios del proceso de aprendizaje propio del curso.

En la 1ra sesión presencial se presentaran los objetivos del curso de formación, indicando su secuencia de desarrollo, el enfoque pedagógico, las responsabilidades de los facilitadores y de los(as) participantes, el sistema de evaluación de aprendizajes y las alternativas para el trabajo final. Asimismo, se presentará la unidad temática A, a desarrollarse en el mes.

En la 4ta., sesión presencial, aparte de presentar la unidad temática D (objetivos, contenidos y actividades a distancia), se discutirán aspectos relacionados con la presentación del trabajo final del curso.

El aprendizaje a distancia consistirá en actividades de construcción de los conocimientos, programados en la plataforma. Dependiendo del objetivo de cada Unidad temática, las actividades a distancia incluirán, entre otras: a) análisis de documentos especializados sobre los temas, con apoyo de guías de lectura, que registren las interpretaciones, conclusiones y recomendaciones en Informes de Actividad; b) visitas de observación participante y no participante; c) análisis de casos; d) elaboración de ensayos; e) micro investigaciones, f) trabajo de grupos.

- Uso de la Plataforma Moodle

La plataforma Moodle es un sistema, que posibilita el diseño y puesta en ejecución de cursos, donde se puede combinar el aprendizaje presencial con el aprendizaje en entornos virtuales. Esta plataforma facilita el uso del constructivismo, como enfoque y práctica curricular, introduciendo las posibilidades de aprovechar la comunicación entre los usuarios -estudiantes y facilitadores- y el software Moodle, para ir levantando e intercambiando información, en el proceso de construcción de nuevos conocimientos.

Ventaja relevante en el sistema Moodle es que es un software libre, o sea que quienes lo utilizan no necesitan pagar licencias, debido a que se usa una licencia pública general. Esto permite a sus usuarios incluso a hacer modificaciones y mejoras al propio Moodle.

Una institución que usa la plataforma Moodle, necesita sólo capacitar a los usuarios en el uso del sistema.

- Duración del curso de formación.

El curso es cuatrimestral. En cada mes se desarrolla una Unidad temática, con 3 horas presenciales (1 sesión) y 16 horas de aprendizaje a distancia. La comunidad estudiantil podrá asignar aproximadamente 4 horas semanales al aprendizaje a distancia.

De esta manera, la duración total del curso es de 76 horas: 12 horas presenciales y 64 horas a distancia, a lo largo de 4 meses.

VII. Metodología

En concordancia con los principios científicos, técnicos y de formación integral, que sustentan la creación de la UTN, se propone un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, en el que los participantes de modo cooperativo, son constructores de sus propios aprendizajes.

El construccionismo social y la pedagogía crítica, serán los enfoques pedagógicos que enmarcan una metodología centrada en el análisis riguroso de los problemas y en la búsqueda de su solución, cuya aplicación se estructura como el espacio dinámico de los aprendizajes.

La secuencia metodológica se concretará a través de los siguientes sucesivos momentos:

- a. Sistematización del conocimiento previo de los participantes, que sirve de base a la acumulación de un nuevo conocimiento.
- b. Integración de los conocimientos nuevos y previos, mediante las actividades educativas, que potencializa nuevas maneras de abordar la docencia universitaria.
- c. Etapa de utilización de los conocimientos integrados a fin de transformar y mejorar la realidad.

Las personas facilitadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mantendrán una relación horizontal y motivadora con quienes participan, les brindarán asesoría en el cumplimiento de sus metas de aprendizaje, al tiempo que aprenderán las sus experiencias.

En síntesis, la metodología estará estructurada para un aprendizaje basado en competencias, que, en el caso del presente curso, serán las siguientes:

- a. Comprensión del significado y de las nuevas prácticas exigidas a la docencia de las universidades públicas.
- b. Comprensión y aplicación del enfoque y práctica de la docencia universitaria acorde con la misión y visión de la UTN y con su Estatuto Orgánico.
- c. Aplicación de un enfoque pedagógico y desarrollo curricular, que apoye el mejoramiento de la calidad del rendimiento académico estudiantil de la UTN.
- d. Capacidad para motivar al estudiantado para aprender y utilizar las competencias específicas propias del aprender a aprender.

VIII. Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes tendrá en cuenta las competencias que los participantes deberán desarrollar a lo largo del curso.

El curso se ajustará al siguiente porcentaje de valoración de las actividades:

1. Tres (3) Análisis de lectura (10% cada Reporte)	30%
2. Elaboración de un ensayo	10%
3. Ejecución de una micro investigación	15%
4. Evaluación de una experiencia	15%
5. Participación en 2 foros (5% cada Foro)	10%
6. Elaboración de un Trabajo Final	20%
<hr/>	
TOTAL	100%

El Trabajo Final podrá ser elegido entre las siguientes alternativas:

- a. Proyecto para el mejoramiento del rendimiento académico de un curso de la carrera seleccionado por el/la docente participante.
- b. Ensayo sobre estrategia(s) de enseñanza- aprendizaje de una o varias competencias básicas para Aprender a Aprender.
- c. Artículo científico sobre calidad de la didáctica universitaria como condición de la formación integral del estudiantado.

El curso de formación se aprueba con una nota mínima de 7.50 y quien participe debe cumplir con una asistencia mínima del 85% del tiempo del curso. Se elaborarán Indicadores pertinentes para la evaluación de los aprendizajes, enmarcados en las orientaciones pedagógicas de la UTN, tomando en cuenta el desarrollo de competencias y los principios y criterios valorativos registrados en el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico de la UTN, 2011-2021.

Calendario de Ejecución.

- Primer año:
 - a. Curso piloto en el primer cuatrimestre, a ser evaluado y mejorado con los resultados de la evaluación. (20 participantes).
 - b. Curso en el tercer cuatrimestre (20 participantes)
- Años siguientes:
 - 2 cursos anuales, en cuatrimestres sucesivos.

IX. Certificación

A quienes concluyan exitosamente el curso, se les extenderá un certificado de aprovechamiento, indicando el tema del curso y la cantidad de horas de su duración.

Este certificado está respaldado por el Régimen del Servicio Civil y es una modalidad de los procesos de capacitación que el Régimen acepta y valida: Resolución DG-135-2013, del Subsistema de Capacitación y Desarrollo (SUCADES), para efectos de carrera en la administración pública.

X. Procedimiento de Validación

El procedimiento de validación de curso de formación se realizará por medio de dos formas, a saber:

- i. En primera instancia, como se adujo en el apartado anterior, se recurrirá a la ejecución de un plan piloto en el primer cuatrimestre del primer año en que se implemente. Para su validación se recurrirá a una evaluación participativa – administradores, docentes y estudiantes-, por cada una de los cursos que integran el curso y se tendrá en cuenta:
 - a. La pertinencia de los contenidos.
 - b. La metodología implementada.
 - c. La calidad y claridad de los materiales y contenidos elaborados.
 - d. El uso de la plataforma y de apoyos digitales que se implementen durante la ejecución del curso.

- e. Los objetivos logrados o alcanzados al final de curso, confrontados con las expectativas del cuerpo docente.

Esta primera fase permitirá realizar correcciones en cualquiera de los aspectos que se están mencionando y proponer las mejoras correspondientes.

- ii. En segundo término, cabe mencionar, que la Universidad cuenta con una unidad de capacitación y desarrollo que deberá someter a análisis el curso planificado y propuesto en este proyecto. Asimismo, se debe contar para su presentación ante la Unidad de Capacitación y Desarrollo de la UTN, con el aval de la Dirección de Docencia y el Decanato. Dos pasos que garantizarán un análisis profundo de los contenidos, la pertinencia metodológica y los objetivos propuestos.

Se acota, que no se realiza una validación recurriendo a un grupo docente debido a las limitantes que se expresan en el capítulo siguiente y que no están bajo el control de quien realiza la investigación. Debido, respetar los lineamientos institucionales, la disponibilidad del cuerpo docente y las posibilidades de convocatoria que puede ejercer la Dirección de Docencia, quienes tienen centradas las iniciativas pertinentes a cualquier reunión docente en la Sede Universitaria. Lo anterior, para salvaguardar la disciplina, el correcto uso de los tiempos docentes y las facilidades que se puedan brindar de espacio físico para la implementación, los traslados a la Sede Universitaria y las expectativas que puedan surgir de una consulta de esta temática.

XI. Teoría de sustento a la propuesta

Para dar fundamento a la propuesta y fortalecer las competencias docentes en la Sede Universitaria, se realiza un análisis de los insumos necesarios para cumplir con el cuarto objetivo del TFG.

Aportes del Análisis de Contenido

El primer paso que se cumple fue la revisión y análisis de los documentos, la cual condujo a que hubiera una adecuada definición de la Unidad temática sobre la universidad pública y su rol en el mundo actual. Los referentes teóricos considerados fueron documentos sobre la educación superior en eventos internacionales y posiciones de especialistas sobre el tema.

La Unidad temática sobre la UTN, se respalda con documentación sobre sus fundamentos organizativos, su misión y visión y la situación institucional de la Sede de Atenas.

Los resultados del diagnóstico sobre las interpretaciones y percepciones de docentes y estudiantes, en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los artículos de especialistas sobre la importancia de competencias adecuadas para una docencia calificada, sustentaron la definición de las Unidades temáticas sobre las competencias necesarias en la docencia universitaria, así como en la que se dirige a lograr un adecuado planeamiento didáctico en la educación superior. En los Cuadros 10 y 11 se registran estas relaciones.

Cuadro 10

Relación teoría – unidad temática sobre universidad pública

Documentos sobre Universidad Pública	Vinculación con Unidad Temática
<p>Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998).</p> <p>Segunda Conferencia Mundial sobre la educación Superior. (2009).</p> <p>Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. (IESALC, 2008).</p> <p>La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. (Tünnermann, 2011).</p> <p>Primera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. (1999).</p> <p>Sétima Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. (2008).</p> <p>Octava Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. 2009).</p> <p>II Informe del Estado de la Educación Costarricense. (2008).</p> <p>III Informe del Estado de la Educación Costarricense. (2011).</p> <p>IV Informe del Estado de la Educación Costarricense. (2013).</p> <p>V Informe del Estado de la Educación Costarricense. (2015).</p> <p>Informe del Estado de la Nación. (2015).</p>	<p>Para la elaboración de la Unidad Temática, la Universidad Pública y su Entorno se requiere de la revisión documental y la elaboración de los contenidos pertinentes:</p> <p>Un mundo en constante y rápido cambio.</p> <p>Las cumbres mundiales de educación superior.</p> <p>Las exigencias de la globalización.</p> <p>La universidad pública y sus responsabilidades en la formación de profesionales.</p> <p>En esta primera Unidad Temática se pretende que la docencia obtenga una mayor conciencia de su responsabilidad ante la sociedad en la formación de ciudadanos con una visión humanística y un conocimiento de su entorno.</p>

Fuente: elaboración propia

Para la segunda unidad temática se utilizaron los documentos atinentes con la educación superior costarricense y los producidos en la Universidad.

Cuadro 9
Relación Teoría - Unidad Temática UTN

Documentos sobre UTN	Vinculación con Unidad Temática
<p>Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Superior 2011-2015. (CONARE, 2011).</p> <p>Ley Orgánica de Creación de la Universidad Técnica Nacional. (2008).</p> <p>Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Nacional. (2015).</p> <p>Plan Institucional de Desarrollo Estratégico de la Universidad Técnica Nacional 2011-2021.</p> <p>Informes de gestión del Decanato de la Sede Universitaria, de la Dirección de Planificación, entre otros.</p>	<p>Para la segunda Unidad Temática del curso de formación, se utilizan los documentos producidos por el CONARE y por la UTN. Se incorporan algunas publicaciones de la Sede Universitaria que servirán para la elaboración de ejemplos concretos sobre la situación actual, como, por ejemplo: cantidad de personas que ingresan a la Sede de Atenas, la relación de género, los cantones de procedencia, la deserción y su rendimiento académico.</p> <p>Los contenidos de esta Unidad Temática que están vinculados con la documentación analizada son:</p> <p>Ley Orgánica 8638 de creación de la UTN. Base ideopolítica, científica y tecnológica de la UTN. Visión, Misión, Estatuto Orgánico. El Plan Institucional de Desarrollo Estratégico, 2011-2021. La Sede de Atenas, su situación y plan organizativo.</p>

Fuente: elaboración propia.

La elaboración de las dos unidades temáticas siguientes, se sustenta en varios documentos teóricos que desarrollan el tema de competencias docentes, así como en resultados del diagnóstico sobre las relaciones enseñanza-aprendizaje entre el cuerpo docente y la población estudiantil se presentan en el Cuadro 12.

Cuadro 10

Documentos teóricos y diagnósticos – unidades temáticas competencias y didáctica universitaria

Fundamentos teóricos sobre docencia universitaria y diagnóstico sobre situación de la relación enseñanza-aprendizaje en la Sede de Atenas de la UTN	Vinculación con Unidades Temáticas
<p>Los desafíos de la docencia universitaria. (Hernández, 2002)</p> <p>Hacia una caracterización del docente universitario excelente. Una revisión de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. (Francis, 2006)</p> <p>Programa de Competencias Básicas para la docencia universitaria. (Universidad Autónoma de Baja California, 2009)</p> <p>Seminario Taller Centroamericano sobre desarrollo curricular basado en competencias y evaluación de la calidad de la Educación Superior. (CSUCA-SICEVAES, 2007)</p> <p>Hacia una pedagogía del conocimiento. (Flórez, 2000)</p> <p>El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. (Grisales y González, 2009)</p> <p>Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. (Tobón, 2004)</p> <p>Docencia Universitaria. Escuela de Formación Docente. Costa Rica. UCR</p> <p>La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998)</p> <p>Las exigencias del mundo del trabajo. (UNESCO, 1998)</p> <p>Competencias clave para el aprendizaje permanente (UNION EUROPEA, 2006)</p> <p>Competencias docentes. (Zabalza, 2005)</p> <p>Competencias docentes. (García, 2011 y 2012)</p> <p>Diagnóstico sobre interpretaciones del personal docente</p> <p>Diagnóstico sobre opiniones del estudiantado</p>	<p>Para la Unidad Temática Las Competencias en la Docencia Universitaria, se trabajará con contenidos como:</p> <p>Los nuevos enfoques de la docencia universitaria.</p> <p>Las competencias que la nueva docencia debe considerar en el perfil de salida de los profesionales.</p> <p>Las competencias genéricas de la docencia universitaria.</p> <p>Para lo relacionado con la Unidad Temática La Didáctica Universitaria, se pretende abarcar temas como:</p> <p>Los enfoques pedagógicos de sustento.</p> <p>Principios metodológicos en la construcción del conocimiento.</p> <p>La Didáctica Universitaria en el marco de una nueva docencia.</p> <p>Las competencias estudiantiles necesarias para un aprendizaje efectivo, sólido e irreversible.</p> <p>El planeamiento didáctico.</p> <p>Evaluación de los aprendizajes.</p>

Fuente: elaboración propia

Como síntesis del capítulo, se puede determinar, que el análisis de contenido que se utiliza para la inmersión en la temática de la educación superior universitaria, más la ejecución del diagnóstico con el cuerpo docente y quienes representaron la comunidad estudiantil, permitieron que se contara con los elementos, tanto a nivel de contenido, como de metodología para la elaboración de la propuesta.

En línea con lo anterior, la sistematización de los datos facilita para que en el capítulo siguiente se cuente con una discusión basada en los hallazgos que se obtuvieron. Destacando, que cada una de las etapas cumple con propósitos distintos, aunque complementarios para la construcción de la propuesta.

En la propuesta del curso de formación docente se plantea un curso piloto, para ser evaluado y ajustado, y contar con un programa a más largo plazo, dada la cantidad de docentes en la Sede de Atenas. Esta evaluación podría asimilarse a una validación de la propuesta.

En consecuencia, se incluye una relación de los documentos que se consultan en el proceso de diagnóstico y en el marco teórico referencial, para que exista una relación de causa y efecto entre las líneas teóricas expuestas por los autores y los resultados del estudio, que sirven de base para la elaboración de documentación oficial, tanto en el CONARE, como en la UTN. El propósito, es demostrar la pertinencia del uso de la información recabada como la atinencia conceptual.

El curso especializado propuesto para fortalecer las competencias docentes no es excluyente de las capacitaciones que pueda brindar la Unidad de

Capacitación y Desarrollo de la UTN. No obstante, su puesta en ejecución sería básico para que la docencia obtenga las competencias para diseñar y ejecutar procesos educativos pertinentes y eficaces, así como reflexionar acerca de sus responsabilidades ante la sociedad en la formación de personas con visión y actitudes humanísticas, objetivos propios de una universidad pública en el presente siglo.

**CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES**

5.1. Discusión de los resultados

La discusión de los resultados se efectúa de conformidad con la estructura planteada en el presente documento, pretendiendo dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos o pretensiones estipuladas en la investigación. No obstante, para una mejor comprensión se realiza una guía de pregunta-respuesta que facilitará la conducción del apartado.

Para lo concerniente al objetivo primero, se podría establecer la siguiente interrogante: ¿Se identificaron las exigencias pedagógicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales de la UTN, Sede de Atenas?

Para contestar la interrogante, se sintetiza, en el Cuadro 13, un análisis de relación entre las categorías y los hallazgos que fueron obtenidos en el proceso de análisis de contenido.

Cuadro 11

Hallazgos del análisis de la educación superior pública

Categoría	Hallazgos
<p>Tendencias de la universidad.</p> <p>Pensamiento de rectores.</p> <p>Situación educativa superior.</p> <p>Normativa universitaria.</p> <p>Docencia universitaria.</p>	<p>En sus inicios, el enfoque educativo estaba orientado en la formación para el trabajo.</p> <p>Posteriormente, se impulsa la formación docente como una forma de vincularlo con la formación de mejores profesionales.</p> <p>Se consolida, a partir del pensamiento de los rectores rector, la visión de una universidad pública independiente, formadora ciudadana y de pensamiento crítico.</p> <p>En Costa Rica se asignan presupuestos públicos en crecimiento para el apoyo a la educación pública, sin embargo, se carecen de instrumentos de evaluación y seguimiento sistemático a la deserción, el rendimiento y a la formación docente idónea.</p> <p>En relación con la normativa universitaria, la Ley de Creación y el Estatuto Orgánico de la UTN, son claros en la priorización de la formación docente y la vinculación profesión-mercado como universidad pública, No obstante, se carecen de planes adecuados de seguimiento para la acción.</p> <p>Se requiere de una mayor adaptación de la docencia a las necesidades del estudiantado y a las condiciones del contexto social, económico y cultural imperante.</p>

Fuente: elaboración propia.

Por ende, las exigencias pedagógicas identificadas con el análisis documental se enfocan en lograr una mayor conexión entre la formación docente y el contexto universitario, un aspecto que para efectos de la UTN ha sido difícil conseguir en estos primeros años de fundación, por el hecho de existir una segregación bastante pronunciada entre sedes universitarias con ambientes culturales disímiles que no permiten crear una visión conjunta de universidad.

El pensamiento rector de formar una universidad latinoamericana independiente, formadora de ciudadanía y constructora de oportunidades de inserción laboral, debe gestarse como un proyecto de mayor alcance en la UTN, vinculando al cuerpo docente con los valores universitarios, la visión y principios que se estipularon en el Estatuto Orgánico.

Por eso, se propuso una unidad temática en el curso sobre Universidad Pública y su rol en el mundo actual, para impregnar una mayor mística formadora en la docencia, y un mayor compromiso social a partir de un proyecto de universidad que debe ser capaz de trascender de la capacitación para el trabajo a la formación de personas para la ciudadanía activa y comprometida con el desarrollo nacional.

Otro aspecto de valorar es la falta de rigurosidad en la incorporación de las necesidades que han sido identificadas en estudios profundos como el del Estado de la Educación elaborado por CONARE y las respuestas que se brindan desde la pedagogía y la didáctica, por ejemplo: en las acciones emprendidas en informatizar las propuestas académicas, en dar mayor acceso a poblaciones vulnerables y en atender con mayor prontitud la situación socioeconómica de personas que desertan o bajan su rendimiento académico por su situación económica.

La universidad pública tiene que leer con mayor prontitud las necesidades del entorno para que las carreras que ofertan estén más vinculadas con la demanda laboral; también, buscar formas creativas de promover nuevos valores que se encadenen en las incubadoras empresariales. Es decir, promover valores

universales de independencia, sentido crítico, visión humanística y compromiso social.

De forma subsecuente, el segundo objetivo específico se puede plantear como la interrogante seguida ¿Se determinaron las interpretaciones docentes sobre la institucionalidad de la UTN como universidad pública, el grado de desarrollo de su práctica pedagógica y sus principales valores y aspiraciones en relación con su rol docente?

En el Cuadro 14, se hace la relación entre variables y los hallazgos para orientar su discusión.

Cuadro 12

Hallazgos del análisis de la docencia universitaria

Categorías	Hallazgos
------------	-----------

Categorías	Hallazgos
Competencias estudiantiles para el aprendizaje. Calidad del proceso de enseñanza docente. Contexto institucional. Práctica docente. Valores, actitudes y aspiraciones estudiantiles. Definición de técnicos Perfil docente Modelo pedagógico Planeamiento didáctico Las TIC Las competencias	<p>La docencia interpreta que el estudiantado tiene una desconexión importante acerca de los compromisos con la excelencia, la búsqueda de mejores y mayores alternativas de retroalimentación y el escaso uso de herramientas complementarias para el aprendizaje.</p> <p>La docencia considera que existe una alta pertinencia de los contenidos de los cursos impartidos y de los apoyos brindados al estudiantado.</p> <p>Hay poca identificación de la docencia con la universidad pública y se determina un bajo compromiso con los valores de la UTN.</p> <p>Con respecto a la práctica docente hay desvinculación entre lo incorporado en la documentación analizada y su práctica cotidiana.</p> <p>Se evidencia una preocupación por el impacto de sus acciones sobre la preparación de futuros profesionales.</p> <p>Debe existir, a criterio de la docencia, una mayor divulgación del proyecto universitario planteado en el Estatuto Orgánico y posteriormente en el Modelo Pedagógico, pues es poco lo que se conoce y se prepara al profesorado en esa filosofía formadora.</p>

Fuente: elaboración propia.

Al proponerse el estudio, determinar cuáles eran las interpretaciones docentes, de forma consecuente se propuso una unidad temática en el curso de formación docente, sobre el conocimiento profundo del proyecto de Universidad que es la UTN.

La UTN es una universidad joven, por eso exige una mayor promoción de su filosofía, sus valores, sus principios, pero, sobre todo, de su modelo pedagógico, el cual no está impregnado en el cuerpo docente y podría conducir a agravar la desconexión entre el planeamiento pedagógico y didáctico que realiza

la docencia con los propósitos estipulados, tanto en el Estatuto Orgánico, como en el modelo pedagógico.

Un aspecto valioso de destacar es la conciencia que tiene el profesorado consultado acerca de la necesidad de capacitarse con mayor ahínco en el proyecto de universidad pública que representa la UTN.

Posteriormente, la investigación se propuso, por medio de la consulta a la comunidad estudiantil, un tercer objetivo para saber si ¿Se establecieron las percepciones estudiantiles en relación con las modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas por la docencia?

En el Cuadro siguiente número 15, se expone la relación entre las categorías y los hallazgos.

Cuadro 13

Hallazgos del análisis de las relaciones de enseñanza-aprendizaje

Categorías	Hallazgos
Las competencias para el aprendizaje Pedagogía y didáctica docente. Organización del proceso de aprendizaje.	El estudiantado percibe como baja la conexión entre la docencia y sus necesidades de aprendizaje. Hace poco uso de los materiales de apoyo. Su principal motivación es el bienestar familiar. Hace un uso mayor del Internet sobre otros recursos de apoyo al aprendizaje. Considera que tiene una alta capacidad de análisis y síntesis.

Categorías	Hallazgos
Orientaciones para el aprendizaje. Trabajo grupal. Expectativas docentes.	Asimismo, como para solucionar problemas. Desconoce las formas para apoyar un proceso de aprendizaje autónomo. Reconocer que tiene bajo compromiso y conocimiento con la organización de su proceso de aprendizaje. Aduce que la docencia hace poco seguimiento sobre los trabajos que encomienda y que no reciben retroalimentación. Considera que el profesorado, aunque desee apoyar más al estudiante, desconoce cómo hacerlo.

Fuente: elaboración propia.

Se destaca que los hallazgos anteriores, permitieron formular dos unidades temáticas dentro del curso de formación docente: una sobre los alcances de la docencia universitaria y otra sobre la didáctica universitaria.

Se hace imperativo que el cuerpo docente se prepare con mayor ahínco sobre la pedagogía y la didáctica, pues está claramente identificada por el estudiantado, tanto su desvinculación de un proyecto de universidad técnica, como del desconocimiento que tiene acerca de los apoyos que puede brindar al estudiantado.

El estudiantado tiene la percepción que el profesorado requiere de apoyos para que pueda ejercer de forma más clara y oportuna su rol docente, un aspecto que requiere su valoración, debido a que ese desconocimiento podría conllevar a que induzca a los bajos resultados en el rendimiento académico o bien sobre la deserción estudiantil.

Por último, con el cuarto objetivo específico se pretendía resolver la siguiente interrogación: ¿Se fortalecen con el curso propuesto las competencias docentes para que el estudiantado logre un mejoramiento en su rendimiento académico y en el desarrollo las capacidades, tanto humanísticas, como sostenibles?

Seguidamente, en el Cuadro 16, se concretiza la relación entre categorías y hallazgos.

Cuadro 14

Hallazgos para la formación docente en competencias

Categorías	Hallazgos
Universidad pública y entorno. Educación técnica. Docencia universitaria. Didáctica universitaria	Hay necesidad de fortalecer en el cuerpo docente cuatro áreas fundamentales: El conocimiento de la universidad pública y su rol en el mundo actual. El conocimiento acerca de la Universidad Técnica Nacional. El conocimiento acerca de los alcances e implicaciones de la docencia universitaria y de las competencias requeridas. El conocimiento acerca de la didáctica universitaria.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del análisis documental y de los diagnósticos aplicados, tanto al cuerpo docente como al estudiantado, que participaron en el proceso de levantamiento de información, permitió la identificación de cuatro áreas de oportunidad básicas para fortalecer las competencias docentes.

Por ende, la propuesta del curso de formación docente pretende fortalecer las competencias en el profesorado para que:

- i. La docencia obtenga un mayor conocimiento de la responsabilidad que tiene la universidad pública en la formación de la ciudadanía y el cultivo de una formación humanística con valores asociados a la sostenibilidad ambiental. Debiendo trascender el proyecto universitario, de una simple empleabilidad, que si bien es cierto es una prioridad en el proyecto de universidad técnica, debe ser provisto complementariamente el estudiantado, de una mayor conciencia social y de una vinculación con los objetivos superiores de una ciudadanía activa.
- ii. El conocer el Estatuto Orgánico, el Modelo Pedagógico y los apoyos didácticos que tiene la UTN será un punto de inflexión para la docencia. El fortalecer sus competencias en temas transversales como los valores, la filosofía, los principios y compromisos que tiene la UTN ante una comunidad estudiantil y ante una sociedad aportarán elementos para que transversalmente pueda replantear y enriquecer su propuesta pedagógica. Este aspecto comprometerá a la docencia con los resultados de su proceso de enseñanza, con las expectativas estudiantiles y por supuesto, con la sociedad como beneficiaria de las acciones que emprenden las personas graduadas del centro educativo.
- iii. De forma concatenada, tanto el conocimiento de las implicaciones de la docencia universitaria, como de la didáctica, sirven para que se fortalezcan sus competencias en el proceso de enseñanza –aprendizaje y en el aprovechamiento que la docencia puede hacer de las herramientas modernas que permiten lograr una mayor conexión con el estudiantado. Asimismo, debe contar con los elementos básicos para que su propuesta formadora esté, no solo centrada en

brindar aptitudes, destrezas y habilidades para un trabajo, sino para que el estudiantado se adhiera a una visión humanística y a mayores acciones y compromisos con la sostenibilidad ambiental.

- iv. Por último, los hallazgos determinados en el proceso del diagnóstico sirven de base para que el centro educativo implemente un curso de formación docente que sirva como esfuerzo de nivelación entre la docencia de nuevo ingreso y el profesorado que migra de los colegios universitarios que se fusionaron en la UTN. Debe crearse un espíritu de unidad, cohesionado con los principios y valores universitarios y deben renovarse los compromisos sociales; aspectos que pueden hacer la diferencia en el momento en que la docencia comparta sus conocimientos con un grupo de estudiantes, sin importar, la especialidad o carrera.

5.2. Conclusiones

Las conclusiones se desarrollan tomando en consideración los objetivos específicos del presente estudio: identificar las estrategias de administración educativa de la UTN para la formación de profesionales; uso de competencias utilizadas en el ejercicio docente de la UTN; las percepciones de la población estudiantil de la UTN sobre las modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas por la docencia. Se adicionan conclusiones sobre el rol de la administración educativa en la formación de profesionales con la calidad necesaria y sobre la propuesta de acción formativa para docentes.

5.2.1. En relación con las estrategias de administración educativa utilizadas por la UTN Sede de Atenas, para fomentar la identidad de su personal docente

- i.** No es posible identificar con claridad el enfoque pedagógico propio de la UTN, pues existe una variedad de estrategias de acción, que van desde la importancia de la práctica como condición de aprendizaje hasta el señalamiento de la incidencia de las investigaciones, pasando por el control de los objetivos de aprendizaje y la participación de los estudiantes.
- ii.** Desde el punto de vista de la administración educativa, esta dispersión de acciones, se debe a que no hay un sustento teórico-metodológico básico que posibilite la adopción de estrategias de administración educativa integradas.
- iii.** La docencia en la UTN debe abordar la formación de profesionales con una visión y una práctica de administración educativa, que posibilite el desarrollo de la identidad del personal docente en ejercicio, con fines de desarrollar y aplicar las competencias necesarias para la formación de los nuevos profesionales.
- iv.** La gestión curricular sistémica y holística, así como el planeamiento didáctico dirigido al logro de objetivos precisos y alcanzables, son estrategias fundamentales que la administración educativa, debe desarrollar en los docentes de la UTN, Sede de Atenas.

- v. La docencia universitaria orientada hacia la formación de técnicos de alto nivel, conlleva exigencias éticas para desarrollar actitudes y compromisos que incidan en la concreción de una profunda responsabilidad social. Se infiere que en el marco de una formación integral, es conveniente articular en un enfoque pedagógico, las exigencias éticas con las de formación científica y las de capacitación técnica para el trabajo.
- vi. Los rápidos avances tecnológicos y el fenómeno de la globalización, que se vienen acumulando desde mediados del siglo pasado hasta los tiempos actuales, exigen de un enfoque de administración educativa que considere las nuevas herramientas de conocimiento, innovación y aplicación a la producción, así como aquellas que demandan mayores exigencias de comunicación para garantizar la integración, comprensión y solidaridad internacional, necesarias para concretar el acceso de todos los países a las ventajas de un mundo globalizado.
- vii. La universidad tiene la función de formar profesionales de alta calidad para la provisión de bienes y servicios requeridos por la sociedad y además, de desarrollar en ellos la capacidad para estudiar los problemas económicos, sociales, políticos y técnicos que la propia sociedad les plantea. El cuerpo docente encargado de esta formación de profesionales, tienen exigencias de conocer la complejidad e integralidad de los entornos sociales, lo cual rebasa lo estrictamente didáctico.

- viii. Más allá de la experticia en lograr que los futuros profesionales asimilen los conocimientos teóricos y prácticos que se incluyen en los programas, la docencia universitaria es la responsable de establecer, en función de los contextos y exigencias sociales: a) la pertinencia y relevancia de los contenidos, b) el cómo adecuarlos a las realidades concretas y c) evaluar los procesos de aprendizaje.
- ix. Se puede concluir que la docencia universitaria requerida por los países en vías de desarrollo debe centrarse en la formación integral del estudiante, antes que sólo en sus destrezas de orden técnico. Su desarrollo ético, su sentido de la ciudadanía activa, su compromiso con la superación de la pobreza y su profundo afán por la vida democrática, deben marcar la tendencia pedagógica de la nueva docencia universitaria.

5.2.2. En relación con el desarrollo y uso de competencias docentes de profesores(as) de la Sede de Atenas de la UTN, considerando su responsabilidad de retener a los estudiantes en las aulas, hasta su graduación

- i. Sin enfoque pedagógico coherente con la misión, visión, fines y objetivos de la UTN, la práctica docente permanece atada a los estilos tradicionales de la ejecución curricular, caracterizada por exposiciones magistrales apoyadas por power point o láminas, elaboración de resúmenes y

evaluación de lo enseñado en las clases. El riesgo es estar reproduciendo un planeamiento didáctico correspondiente a un enfoque pedagógico tradicional.

- ii.** No se vienen usando con la sistematicidad necesaria procesos y estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje sólido e irreversible, tales como el uso del conocimiento previo como soporte del aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo como sustento del aprendizaje integral, el abordaje de problemas para desarrollar la capacidad del descubrimiento analítico, el desarrollo de competencias para aprender a aprender, entre otras posibilidades.
- iii.** Las iniciativas docentes para motivar a la comunidad estudiantil son plausibles, ya que señalan posibilidades de aprendizaje de las materias que complementan la actividad de las clases, pero está limitada a incentivar el éxito en los cursos. La formación de profesionales universitarios de la UTN, exige de una acción motivadora que vaya más allá de la aprobación de las asignaturas, lo cual implica que el docente posea una formación amplia para orientar a la responsabilidad profesional, a la incidencia en el cambio social y al desarrollo nacional como propósito esencial de la profesión.
- iv.** Los docentes deben promover en los estudiantes el “aprender a aprender”, a la autogestión de sus capacidades para la búsqueda sistemática y procesamiento de información necesaria y de autoevaluación. Este proceso se logra capacitando en la forma de planificar estrategias de estudio para

una mayor autonomía decisional y aconsejándoles en la autorregulación del proceso de aprendizaje.

- v. La ausencia de una plataforma de aprendizaje a distancia, que viene siendo utilizada cada vez más, por la mayoría de las universidades para potencializar y ampliar los conocimientos desarrollados presencialmente, limita el aprendizaje a lo que el docente puede procesar en el aula. Desde el punto de vista de enfoque pedagógico y de estrategia didáctica, esta carencia es muy significativa, pues una plataforma es un sistema de gestión del conocimiento que posibilita la planificación del proceso educativo, el acceso a materiales diversos, la interactividad entre docentes y estudiantes y la discusión reflexiva y crítica sobre los contenidos.
- vi. Los docentes deben promover la participación estudiantil, de manera que comprendan que además de estudiar, tienen la responsabilidad de interactuar en otros espacios de la vida universitaria.
- vii. Pese a algunas iniciativas, presentadas por el cuerpo docente, concretadas en proyectos de investigación, se deduce que la investigación, como función esencial de la docencia, no se viene realizando con el énfasis necesario, y así se corre el riesgo de una docencia repetitiva de conocimientos y prácticas que responden a exigencias profesionales ya superadas por el rápido avance de la ciencia y la tecnología en el mundo contemporáneo.
- viii. Prima la tendencia de evaluación del producto, es decir de lo que se aprendió. Sin embargo, lo aprendido está condicionado por el proceso de

enseñanza-aprendizaje. La calidad del proceso asegura la calidad del producto. Evaluar el planeamiento didáctico, las actividades de motivación al aprendizaje, la pertinencia de los contenidos, los recursos didácticos empleados, los esfuerzos realizados por los estudiantes y sus productos intermedios, entre otros campos de evaluación del proceso, pueden ser de gran utilidad para superar los vacíos y asegurar aprendizajes sólidos al final de las asignaturas y de la carrera. Por lo tanto y como actores centrales de la formación profesional, el estudiantado debe ser convocado a participar en los diferentes tipos de evaluación.

- ix. Se puede concluir que existe suficiente evidencia que la docencia en la UTN, adolece de una falta de formación y capacitación para abordar con calidad los procesos de enseñanza-aprendizaje, que coloca en riesgo la motivación de los estudiantes, restringen el desarrollo de sus competencias para aprender a aprender y se alejan de una evaluación educativa integral que identifique y analice los procesos y, señale las líneas de acción de mejoramiento.

5.2.3. En relación con las percepciones de la población estudiantil sobre las modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas por la docencia

- i. La autovaloración que realiza la población estudiantil sobre sus competencias de aprendizaje, muestra el uso de la modalidad educativa tradicional, centrada en la enseñanza puntual de contenidos, que obliga a registros de información para recordar los contenidos para los

exámenes, impidiendo de esta manera el desarrollo de competencias analíticas y proyectivas, sobre los temas de estudio de los cursos.

- ii. La exposición magistral con la ayuda de láminas o filminas, está generando pasividad por la “entrega” de contenidos. Esta modalidad aleja a los estudiantes de la construcción de sus nuevos conocimientos. El efecto en el mediano y largo plazo, es el de limitar la capacidad de innovación y de crítica, para el abordaje de las nuevas exigencias tecnológicas.
- iii. Existe el riesgo de que los nuevos conocimientos que se deben aprender, se olviden pronto o no sean lo suficientemente sólidos. Si no se comienza el proceso de aprendizaje por la identificación de conocimientos previos, la base de andamiaje para anclar los nuevos conocimientos no se explicita en el proceso cognoscitivo, y los aprendizajes son débiles y pronto se olvidan.
- iv. La figura docente como conocedor de una determinada disciplina o materia, les provee de una autoridad sobre el estudiantado. Siendo esto cierto, si el profesorado no posee la competencia de promover la interactividad para cuestionar y profundizar en los conocimientos, se genera una alta dependencia de los estudiantes en relación al docente, que bloquea la posibilidad de acudir a otras fuentes para complementar lo aprendido.

- v. Esta modalidad de relación pedagógica entre docentes y estudiantes pone en serio riesgo el rendimiento estudiantil, la desaprobación de cursos y en última instancia causar la deserción.

5.2.4. En relación con la formación de administradores educativos con la calidad requerida

- i. La formación de profesionales dedicados a la administración educativa le demanda a la universidad pública, exigencias de alta calidad en su formación, dada la multidimensionalidad de los contextos educativos en los que ellos ejercen sus funciones.
- ii. La formación de administradores educativos le exige a la carrera un programa de estudios, en el que las competencias de investigación, evaluación, formulación estratégica de planes y programas educativos, así como el conocimiento pedagógico y destrezas didácticas, sean diseñados con alto rigor y calidad.
- iii. En el ámbito de la educación superior, la administración educativa enfrenta estructuras administrativas complejas, dada la variedad de especialidades. Una preparación de administradores educativos debe incorporar, pasantías dentro de la carrera, con reconocimiento de los correspondientes créditos, a fin de lograr una vinculación estrecha con la complejidad de la institución universitaria.
- iv. Los profesionales que se incorporen a la Maestría en Administración Educativa, deben de ser seleccionados rigurosamente, a fin de evitar

posteriores dificultades en su graduación y en el ejercicio mismo de sus funciones profesionales.

5.2.5. En relación con la propuesta de acción formativa

- i. La propuesta de acción formativa corresponde a un proyecto de formación y capacitación con la finalidad de fortalecer concepciones adecuadas sobre una docencia universitaria, acorde a las exigencias de una administración educativa de una universidad pública inserta de modo crítico en el contexto del desarrollo nacional.
- ii. Su diseño recoge aportes de la justificación, antecedentes, marco teórico y orientaciones metodológicas, avanzadas en los capítulos de la presente investigación.
- iii. Se trata de una formación en competencias docentes, que posibilite la comprensión de la UTN como universidad pública, así como las dirigidas a desarrollar procesos educativos en la formación de profesionales, que les aseguren sus posibilidades de mejorar sus rendimientos académicos y mantenerse en el centro de estudios hasta la conclusión de sus carreras.
- iv. Las competencias a desarrollar incluyen la comprensión y capacidades para diseñar y ejecutar un planeamiento educativo integral y una gestión curricular, enmarcados en un enfoque de administración educativa, sistémico y holístico.

5.3. Recomendaciones

Las recomendaciones se formulan para el Decano de la Sede Universitaria, para la Dirección de Docencia, para el cuerpo docente y para la comunidad

estudiantil. En un último apartado se esbozan nuevas pretensiones como líneas de investigación o acciones a futuro.

5.3.1. Al Decanato

- i.** Formular y poner en ejecución un curso de formación en docencia universitaria, para la habilitación de competencias del cuerpo docentes de la UTN, que incluya entre otros, los siguientes temas relevantes para el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria: a) significado y roles de la universidad pública del siglo XXI, b) las competencias exigidas a la docencia en la universidad pública contemporánea, c) las competencias necesarias a desarrollar y fortalecer en el estudiantado para asegurar rendimientos académicos de calidad, d) enfoques pedagógicos pertinentes al accionar integrado de la docencia, la investigación y la acción social, e) monitoreo y evaluación de aprendizajes de los estudiantes.
- ii.** Constituir un equipo de dedicación exclusiva, para desarrollar y fortalecer un Programa de Docencia Universitaria, que incluya actividades institucionales de reflexión sobre la docencia universitaria en la universidad pública, la puesta en ejecución de un proceso de formación y capacitación de docentes en enfoques pedagógicos pertinentes al desarrollo de la ciencia y tecnología, y al desarrollo y fortalecimiento de competencias didácticas dirigidas a la mejora de las relaciones de aprendizaje.
- iii.** Se recomienda que la Sede de Atenas de la UTN, enmarque en el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2011-2021, todas las iniciativas que se pongan en marcha sobre la mejora de la docencia universitaria, considerando los retos y desafíos, así como las políticas y líneas de acción que se establecen en el

Plan, especialmente las que dan relevancia a la formación de profesionales con profunda responsabilidad social, al fortalecimiento de un modelo pedagógico pertinente e innovador, y al desarrollo de competencias didácticas para asegurar aprendizajes sólidos e irreversibles en los futuros profesionales.

- iv. Mantener una constante relación con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-IESALC, de la UNESCO, entre cuyas funciones están las de ayudar a los estados miembros en el mejoramiento de sus sistemas e instituciones de educación superior, apoyar el intercambio de experiencias y proyectos entre las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, y promover la utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación con fines de mejoramiento del acceso y calidad de la educación superior.

5.3.2. A la Dirección de Docencia

- i. Como parte del Programa de Docencia Universitaria se recomienda sistematizar las experiencias de capacitación de docentes realizadas en las instituciones que se integraron en la UTN, con fines de rescatar los aportes valiosos para ser incluidos en el Programa, así como construir una Base de Datos para registrar las mejores experiencias que en el campo de la docencia universitaria hayan sido realizadas por universidades públicas latinoamericanas.
- ii. Hacer partícipe a la comunidad estudiantil de las iniciativas de mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria, en la medida en que son actores centrales de los procesos educativos, y, por tanto, tienen responsabilidades en su mejoramiento.

5.3.3. Al cuerpo docente de la Sede Universitaria

- i. Vincularse con las propuestas de capacitación que están activas en la Universidad y que pueden aportarles mayores competencias para fortalecer su gestión como docentes.
- ii. Apertura de espacios para dialogar con el estudiantado acerca de las oportunidades de mejora que puedan implementarse para mejorar su propuesta pedagógica y didáctica. La escucha activa, responsable, proactiva y honesta, servirán como guía para que sus cursos sean diseñados a partir de las necesidades y expectativas del estudiantado. Asimismo, para que aproveche las herramientas tecnológicas que está utilizando el estudiantado para coordinar mejores espacios de comunicación y hacerlos más efectivos en favor del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- iii. Aprovechar el recurso que brinda curso de formación docente, para fortalecer las competencias del profesorado, pues le aportará mayor conocimiento de su rol docente en la universidad pública actual, elevará su nivel de compromiso con el proyecto de Universidad Técnica y, por ende, el conocimiento de los apoyos didácticos que puede utilizar en el proceso de enseñanza para hacer un aprendizaje más vinculado con las necesidades estudiantiles y apegado a las herramientas tecnológicas modernas.

5.3.4. A la comunidad estudiantil

- i. Fortalecer aspectos como: su posición crítica, su capacidad de síntesis, de resolución de problemas y de diálogo propositivo para mejorar su proceso de

aprendizaje y retroalimentar con mayor fundamentación al cuerpo docente acerca de su propuesta de enseñanza.

5.3.5. Para futuras investigaciones

- i.** Realizar una mayor recopilación de documentación atinente con la universidad pública, la educación técnica, las universidades técnicas latinoamericanas, la pedagogía universitaria y las herramientas didácticas que están en uso en la era de la tecnología. Esto supondrá, contar con mayores oportunidades de capacitación para el cuerpo docente y la posibilidad de que otras personas investigadoras tengan más facilidades para sistematizar la información y convertirla en insumos valiosos para determinar las exigencias pedagógicas en el entorno actual.
- ii.** Diseñar, aplicar y sistematizar instrumentos de diagnósticos que sean aplicados, tanto a la comunidad estudiantil, como al cuerpo docente, de forma sistemática. Lo expuesto, para recabar datos que permitan la toma de decisiones acerca de las oportunidades de mejora que puedan determinarse en la retroalimentación recabada. Se hace importante, que la Universidad apoye las nuevas investigaciones y facilite mayor cantidad de docentes y estudiantes para que hagan aportes más sustantivos y fundamentados. Aspectos que se mejoran si se puede contar en el futuro con una selección de docentes de varias carreras, grados académicos, niveles de experiencia, entre otros.
- iii.** Diseñar una campaña de divulgación de valores, principios, filosofía, misión y misión universitaria, para que se refuercen de forma constante en el cuerpo docente los propósitos formadores de la UTN y al personal de ingreso nuevo, se

impregne del espíritu de una universidad pública comprometida con la formación humanística y el desarrollo sostenible.

iv. Se proponen los siguientes estudios:

- a. Evaluación integral de los cursos de Investigación, ofrecidos dentro del Programa de Maestría en Administración Educativa del SEP-UNED.
- b. Validación de la Propuesta del Curso Especializado de Formación Docente en Competencias.
- c. Seguimiento de cohorte de matrícula a partir del segundo semestre del 2018.
- d. Seguimiento de egresados de las diversas carreras ofertadas por la Sede de Atenas de UTN.

5.4. Alcances y limitaciones

5.4.1. Alcances de la presente investigación

Un aspecto fundamental que define el alcance de esta investigación, es su enfoque interpretativo, a partir de la definición de un problema que afecta a estudiantes de una universidad pública, que pretende responder a los derechos a estudios superiores de la ciudadanía en general. Si la población estudiantil está afectada por bajos rendimientos académicos, repetición de materias, que pueden originar de modo significativo, el abandono de los estudios, el efecto es variado, sobre los propios estudiantes y sobre los recursos públicos que se pierden.

Así, la interpretación del problema, en sus orígenes, en su permanencia y en sus efectos, es de un alcance relevante. Específicamente, la investigación aborda tendencias sobre la universidad contemporánea consideradas como base

explicativa de la responsabilidad social de las universidades públicas, de ofrecer una docencia comprometida con el desarrollo social, y que debe conocer y aplicar competencias para que la población estudiantil logre los éxitos que se esperan, individual y socialmente.

El alcance interpretativo conduce a explicaciones sobre el grado de desarrollo de las competencias docentes y sobre las percepciones de los estudiantes, sobre la relación pedagógica en la que están insertos.

El análisis de resultados, las conclusiones y recomendaciones, han expresado explicaciones bastante precisas sobre el contexto y la problemática del tema y problema de la investigación.

5.4.2. Limitaciones del proceso

Se pueden señalar dos limitaciones importantes, que han demorado el proceso:

- a. La disponibilidad ordenada y agregada de información sobre matrícula y deserción, no siempre fue una característica de la administración de la UTN. Esto retrasó mucho el avance de la recolección de información.
- b. Una segunda limitación estuvo dada por los cambios en los funcionarios de la Sede de Atenas. Especialmente el cambio de Decano, originó una demora para lograr nuevamente las autorizaciones sobre la recolección de información solicitada a docentes y estudiantes.
- c. Los diferentes horarios, tanto de docentes como de estudiantes, en las diversas carreras y asignaturas, requirieron tiempo, para asegurar la presencia de los informantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias

- Abarca, A & Sánchez, A. (2005). *La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica*. San José, CR. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9186>
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of The American Psychological Association* (6ta. ed). Washington, DC: APA.
- Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. (Cuadernos de Ciencias Sociales, 127). San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Argentina: International Thompson Editores.
- Barrantes, R. (2012). *Investigación: un camino al conocimiento*. San José, CR: UNED.
- Bonilla, G. (1995). *Cómo hacer una tesis de graduación con técnicas estadísticas*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. UCA.

- Botero, C. (2008). *Cinco tendencias de la gestión educativa*. Colombia: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Calavid.
- Burgos, N. (2011). *Investigación cualitativa: miradas desde el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Buzano, M. (2016). *Gestión de la capacitación y desarrollo profesional del docente en EGB en sétimo y de educación diversificada, y su responsabilidad en la deserción estudiantil, en el Liceo Teodoro Picado de Alajuelita, durante el curso lectivo 2012-2014* (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.
- Cámere, E. (2009). La relación profesor-alumno en el aula. *Entreeducadores*. Recuperado de <https://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>
- Campos, J. & Murillo, J. (2012). Lineamientos para la elaboración de Trabajos Finales de Graduación. Costa Rica: UNED, Escuela de Ciencias de la Educación. PROMADE.
- Canales, A & Ugalde, A. (2007). Algunas razones asociadas a la deserción universitaria en el nivel de licenciatura: el caso de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información, Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, CR. *Bibliotecas*, 25(2), 41-70. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/bibliotecas/article/view/427>

- Castillo, M. (2008). Tasas de deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44780113.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validez del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoría*, 14(1), 61-76.
- Coloma, C. & Tafur, M. (1999). El constructivismo y sus implicaciones pedagógicas en la educación. *Educación*, 8(16), 217-44. Recuperado de <file:///C:/Users/Daniela/Downloads/Dialnet-EIConstructivismoYSusImplicanciasEnEducacion-5056798.pdf>
- Comisión Europea para la Educación Superior. (2006). *Competencias claves para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo*. Bruselas: Área de Formación y Educación, Unión Europea.
- CONARE. (2011). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal, 2011-2015*. Costa Rica: Oficina de Planificación de la Educación Superior.
- Concepción García, M.R. & Rodríguez Expósito, F. (2016). Gestión curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias. *Opción*, 32(11), 314-335.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. México: McGraw-Hill.
- CSUCA-SICEVAES. (2007). *Seminario Taller Centroamericano sobre desarrollo curricular basado en competencias y evaluación de la calidad de la Educación Superior*. Ciudad de Guatemala: CSUCA.

Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A.L. Didriksson (Ed.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Caracas: IESALC-UNESCO.

Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2a. ed). Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

Fernández, S. & Rosales, M. (2014). Administración educativa: la planificación estratégica y las prácticas gerenciales integrando la tecnología, su impacto en la educación. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina: El Congreso.

Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento* (2a. ed). Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

Francis, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio en la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 5(2), pp. 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750211>

Francis, S. (2006). *Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario*. *Revista Educación*, 30(1), 31-49.

Garbanzo, G. M. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios: una reflexión desde la calidad de la educación pública superior*. Recuperado de <http://redalyc.org/pdf>

- García, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- García, J. A. (2012). Las secuencias didácticas un área de encuentro entre las inteligencias múltiples y las competencias. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723437016.pdf>
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Grisales, L. & González, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 12(2), 77-86.
- Hernández, A. (2002). Los desafíos de la docencia universitaria. *Educación*, 26(2), 117-124.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed). México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, L. (2012). Principales causas de deserción estudiantil y técnicas aplicadas para su prevención desde la gestión. *Revista Gestión de la Educación. Escuela de Administración Educativa*, 2(2), 1-34.
- IESALC. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Declaración y Plan de Acción*. Cartagena: UNESCO, MEN Colombia, AECID.

- Kaplan, M. (2002). La Universidad Pública: problemas, retos y dilemas. *Educación, Ciencia y Cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*. México: UNAM. Biblioteca Jurídica.
- Krippendorf, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Piados Comunicación.
- La Gaceta. (2008). *Ley 8638. Ley Orgánica de la Universidad Técnica Nacional*. Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Maldonado, M. (2006). El aprendizaje significativo de David Ausubel. En *casa abierta al campo, aprendizaje significativo: introducción a las concepciones actuales en apoyo a la docencia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-UAM.
- Mella, O. (2000). *Los grupos focales: técnica de investigación cualitativa*. (Documento de Trabajo, No.3). Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación-CIDE. Recuperado de: www.biblioteca.uahurtado.cl/ujah
- Meo, A.I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950240001>.
- Montoya, V. (2014). *La Política Pública de Educación Técnica de Costa Rica: Propuesta para la articulación de la oferta en los programas educativos de las instituciones del Estado*. (Tesis inédita de doctorado). Recuperada de http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/TESIS/2014/montoya_delgado_verny_doc_2014.pdf

Navarro, P. (1995). *La encuesta como texto: un enfoque cualitativo*. En Comunicación presentada en el V Congreso Español de Sociología, Granada, España: El Congreso.

OREALC-UNESCO. (1996). Educación, democracia, paz y desarrollo. Recomendación de MINEDLAC VII. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (40). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Padilla Gómez, A., López Rodríguez del Rey, M. M., & Rodríguez Morales, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), pp. 86-90. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Prieto, A. T. (2007). El profesorado universitario: su formación como modelo de actuación ética para la vida en convivencia. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(2), pp. 1-20 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770202>

Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo Informe del Estado de la Educación Costarricense*. San José: Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer Informe del Estado de la Educación Costarricense*. San José: Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe del Estado de la Educación Costarricense*. San José: Programa Estado de la Nación.

- Programa Estado de la Nación. (2017). *La evolución de la educación superior. VI Informe del Estado de la Educación*. Recuperado de <http://estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/parte-1-capitulo-5.pdf>
- Quintero, J. (2007). *Seminario teorías y paradigmas educativos*. Universidad Fermín Toro. Venezuela. Recuperado de web: <http://doctorado.josequintero.net/>
- Ramírez, R. (2010). *CIPET-UTN. Reseña elaborada por el Ingeniero Ricardo Ramírez Alfaro. Director Ejecutivo del Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa*. Alajuela: UTN.
- Salas, F. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, 27(1), 9-16.
- Sánchez, E. (2015). *Deserción estudiantil en la UNED: seguimiento de una cohorte de estudiantes de primer ingreso*. San José, CR. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/878>
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: Universidad de La Plata/Editorial EDULP.
- SEGIB. (1999). *Primera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas de América Latina y el Caribe. Declaración de Santiago de Chile*. Brasil: *Políticas Educativas-Porto Alegre*, 4(2).
- SEGIB. (2008). *Sétima Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas de América Latina y el Caribe. Un punto de encuentro en el camino entre Cartagena y París*. Argentina: Universidad de Jujuy.

- SEGIB. (2009). *Octava Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas de América Latina y el Caribe. Declaración del Bicentenario de Quito*. Ecuador: CONESUP.
- Serrano, J. & Pons, R.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/Vol.13.No1/contenido-serranopons.html>
- Sierra Bravo, R. (1992). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (8va. Ed. Rev.). España: Editorial Paraninfo.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Ediciones PAIDOS.
- Tobón, S. (2004a). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2004b). *Curso: Estrategias didácticas para la formación en competencias. Módulo 1*. España: CIVER-EDUCA y Universidad de las Islas Baleares.
- Tünnermann, C. (2002). *Tendencias de la educación superior contemporánea y el rol de las Universidades Públicas. Conferencia Magistral*. República Dominicana: Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Tünnermann, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección Inaugural*. Nicaragua: Universidad Centroamericana (UCA).
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Declaración Mundial sobre la Educación Superior. Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: La Conferencia/UNESCO.

UNESCO. (1998). *Las exigencias del mundo del trabajo. Presentado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: La Conferencia/UNESCO.

UNESCO. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: La Conferencia/UNESCO.

Universidad Autónoma de Baja California. (2009). *Programa de Competencias Básicas para la docencia universitaria*. México: Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Pedagogía e innovación Educativa.

Universidad de Alcalá. (2017). *Módulo fuentes de información*. España. Recuperado de <http://www.uah.es/es/>

Universidad de Costa Rica. (s.f). *Docencia Universitaria. Escuela de Formación Docente*. Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria. UCR: <docencia.universitaria.ucr.ac.cr/index.php/programas.formacion/programas-grado> Recuperado: 10.03.2014.

Universidad Técnica Nacional. (2010a). *Estatuto Orgánico. Aprobado por la Comisión de Conformación el 2010*. Alajuela, Costa Rica: UTN.

Universidad Técnica Nacional. (2010b). *Reseña histórica presentada por el Rector de la UTN*. Alajuela, Costa Rica: UTN.

Universidad Técnica Nacional. (2011). *Plan Institucional de Desarrollo Estratégico, 2011-2021*. Costa Rica: Dirección de Planificación Universitaria. UTN.

Universidad Técnica Nacional. (2012). *Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2012-2021*. Alajuela, C.R.: UTN.

Universidad Técnica Nacional. (2015). *Organigrama de la UTN*. Acta de aprobación en Sesión del Consejo Universitario N°10-2015 del 21 de mayo del 2015. Alajuela: UTN.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Villalobos, A. & Melo, Y. (2008). La formación del profesor universitario. Aportes para su discusión. *Revista Universidades*, (39), 3-20.

Zabalza, M. (2005). Competencias docentes. Conferencia pronunciada en la Universidad Javeriana de Cali. En *La universidad y la docencia en el mundo de hoy* (pp. 1-25). España: Universidad de Santiago de Compostela.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Registro de Análisis de Contenido

OBJETIVO	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	TEXTOS	CONTENIDO MANIFIESTO	INTERPRETACIÓN
Determinar las exigencias pedagógicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales de la UTN	Tendencias de universidades a nivel mundial	Conferencias Mundiales sobre educación superior. (1999, 2009) Educación superior y desafíos contemporáneos. (Tünermann (2011)		
	Tendencias de universidades públicas iberoamericanas	<ul style="list-style-type: none"> Cumbres Iberoamericanas de Rectores de universidades públicas, (1999, 2008, 2009). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana. (IESALC, 2008). 		
	Demandas de cambios en universidades públicas costarricenses	<ul style="list-style-type: none"> Informes del Estado de la educación costarricense (II, III, IV, V). Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Superior 2011-2015. (CONARE, 2011). 		
	Propuesta de la Universidad Técnica Nacional	<ul style="list-style-type: none"> Normativa de UTN: Estatuto Orgánico (2015); Ley de Creación, (2008); Plan de Desarrollo Estratégico (2011). 		
	Exigencias en la formación docente universitaria.	<ul style="list-style-type: none"> Desafíos de la docencia universitaria. (Hernández, 2002). Caracterización del docente universitario excelente. Una revisión de la investigación. (Francis, 2006). 		

Anexo 2: Formato de cuestionario para docentes

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
 MAESTRÍA DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
 CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO

Estimado(a) **docente**:

El presente cuestionario forma parte de un conjunto de instrumentos de recolección de información, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Específicamente se desea levantar opinión sobre algunas de las condiciones necesarias al logro de aprendizajes de calidad que sustenten la culminación exitosa de las carreras universitarias.

Le agradezco su colaboración en la autoadministración del instrumento.

PRIMERA PARTE

- 01.** Señale, en orden de importancia, las actividades o tareas más utilizadas por los y las estudiantes de su curso para **organizar y planificar sus aprendizajes**.

Marque el orden con 1, 2, 3, etc.

Lectura intensiva ____ Resúmenes ____ Consultas al profesor ____

Trabajo Grupal ____ Uso de planificador ____ Uso de biblioteca ____

- 02.** Señale las **tres razones** que según su conocimiento, **motivan más** a los y las estudiantes de su curso para dedicarse con mayor dedicación e interés a terminar sus estudios. **Marque X**

Superación personal ____ Mejorar el bienestar de sus familias ____

Ser un buen profesional ____ Lograr autonomía financiera ____

Salir a perfeccionarse al extranjero ____ Tener una empresa propia ____

- 03.** ¿Qué actividades realizan los y las estudiantes de su curso para **obtener la información** necesaria a sus estudios?

- 04.** ¿Cómo hacen para **registrar la información** obtenida?

-
05. En relación a la **capacidad de análisis**, señale el grado que, en general, la poseen los estudiantes de su curso.

Marque X e indique las razones de su elección.

Alta _____ Mediana _____ Baja _____

Razones: _____

06. En relación a la **capacidad de síntesis**, señale el grado que, en general, la poseen los estudiantes de su curso.

Marque X e indique las razones de su elección

Alta _____ Mediana _____ Baja _____

Razones: _____

07. En relación a la **capacidad de resolución de problemas**, señale el grado que, en general, la poseen los estudiantes de su curso.

Marque X e indique las razones de su elección

Alta _____ Mediana _____ Baja _____

Razones: _____

08. De acuerdo al conocimiento que usted tiene de los y las estudiantes de su curso, ¿cómo calificaría, en general, su **capacidad de aprender en forma autónoma**?

Marque X e indique las razones de su elección

Alta _____ Mediana _____ Baja _____

Razones: _____

- 09.** De acuerdo al conocimiento que usted tiene de los y las estudiantes de su curso, ¿cómo calificaría, la tendencia predominante en cuanto a sus **habilidades interactivas**?

Marque X e indique las razones de su elección

Alta ____ Mediana ____ Baja ____

Razones: _____

SEGUNDA PARTE

- 1. Cómo calificaría la Calidad de los contenidos de su Curso en relación con los objetivos en cuanto a los siguientes criterios**

1.1 Grado de pertinencia

Alto. Mediano Bajo

Razones:

1.2. Grado de suficiencia

Alto Mediano Bajo

Razones:

1.3. Grado de relevancia

Alto Mediano Bajo

Razones:

2. ¿Cómo valora usted la Calidad de la Metodología que utiliza en función del logro de los objetivos de su Curso, de acuerdo a las siguientes exigencias didácticas?

- 2.1. **Secuencia** de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Muy adecuada Adecuada Poco adecuada

Razones:

- 2.2. Grado de **pertinencia** en relación con las expectativas, conocimientos y experiencias previas de las y los estudiantes.

Alto Mediano Bajo

Razones:

3. **Calidad de los recursos didácticos** que utiliza durante su curso (escritos, en las prácticas, digitales, etc.)

Alta Mediana Baja

Razones: _____

4. **Grado de participación y compromiso** de las y los estudiantes, logrados por la calidad pedagógica del curso a su cargo.

Alto Mediano Bajo

Razones:

Anexo 3: Registro de respuestas del cuestionario docente

**CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO DOCENTES
TABULACIÓN
PRIMERA PARTE**

01. Señale, en orden de importancia, las actividades o tareas más utilizadas por los y las estudiantes de su curso para **organizar y planificar sus aprendizajes**.

Marque el orden con 1, 2, 3, etc.

	1	2	3	4	5	6	ANÁLISIS
Lectura intensiva		XX	XXXXX	XXXXX	XX		Hay una alta dependencia del uso de resúmenes, las consultas al profesor y el trabajo de grupo para lograr los aprendizajes. La lectura intensiva aparece en tercer y cuarto lugar de importancia. El uso de la biblioteca y del planificador para organizar sus actividades tiene una muy baja importancia. Esto pudiera estar indicando la escasa preocupación de los estudiantes por lograr aprendizajes sólidos y permanentes sobre sus carreras. La tendencia puede señalar también el interés por prepararse para aprobar las evaluaciones (quices, exámenes, etc.)
Resúmenes	XXXX	XXXXX	XX	X			
Consultas al profesor	XXXXXXXX	XXXXX	XXXXX				
Trabajo Grupal	XXXXXX	XXXX	XXX	XXXX			
Uso del planificador				XXX	XX	XXXXXXXX	
Uso de biblioteca		XX	XX		XXXXXXXXXX	XXXX	

02. Señale las **tres razones** que según su conocimiento, **motivan más** a los y las estudiantes de su curso para dedicarse con mayor dedicación e interés a terminar sus estudios. **Marque X**

Superación personal ____ Mejorar el bienestar de sus familias ____
 Ser un buen profesional ____ Lograr autonomía financiera ____ Aportar al desarrollo del país ____
 Salir a perfeccionarse al extranjero ____ Tener una empresa propia ____

TABULACIÓN			ANÁLISIS
Superación personal	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	15	<p>Se considera que la mayor motivación de los estudiantes para culminar sus estudios superiores, es la superación personal, seguida del interés de lograr autonomía financiera. Le sigue un interés de apoyar a sus familias y de ser un buen profesional. Se identifican con muy bajo interés la capacitación en el extranjero, así como el llegar a tener una empresa propia o aportar al desarrollo del país.</p> <p>El afán de movilidad social es evidente como motivación para ser profesionales, lo cual se puede vincular con mejorar el bienestar de sus familias. El bajo interés por llegar a tener una empresa propia es la idea de que los puestos de trabajo les están esperando para cuando terminen.</p> <p>La escasa motivación por graduarse para aportar al desarrollo del país, pudiera estar señalando una ausencia en el Plan de Estudios de tratar la vinculación de las carreras con el desarrollo nacional.</p>
Mejorar bienestar de sus familias	XXXXXXXXXX	10	
Ser un buen profesional	XXXXXXXXXX	10	
Lograr autonomía financiera	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	13	
Aportar al desarrollo del país	XXX	3	
Salir a perfeccionarse al extranjero	X	1	
Tener una empresa propia	XXXX	4	

03. ¿Qué actividades realizan los y las estudiantes de su curso para **obtener la información** necesaria a sus estudios?

TABULACIÓN		ANÁLISIS	
Informes x	1	<p>Señalan que la actividad más utilizada por los estudiantes para obtener información necesaria a sus aprendizajes es la navegación en internet (12), seguida de los apuntes de clase (6) y de las consultas a los profesores (6). Con mucho menor uso está la investigación (4), las prácticas y giras de campo (3) y los libros de texto y Manuales (2). El uso de la biblioteca y la asistencia a foros casi no son usados (1).</p> <p>Internet es la más utilizada para la búsqueda de información; se espera que esta búsqueda sea apoyada por el profesor para que focalicen en sitios web calificados. Esto es importante para evitar que la información sobre los temas sea sólo recogida de los libros de texto, de las clases y de los apuntes. Se señalan la investigación, el uso de la biblioteca y la asistencia a eventos especializados, son modalidades poco usadas, lo cual limita el espacio para una reflexión académica rigurosa.</p>	
Presentaciones orales x	1		
Ejercicios y prácticas xxx	3		
Giras de campo xxx	3		
Laboratorios x	1		
Lecturas xx	2		
Investigaciones xxxx	3		
Trabajo grupal xx	2		
Apuntes de clase xxxxx	6		
			Navegar en internet xxxxxxxxxxxx 12
			Consultan a profesores xxxxxx 6
			Consultar a compañeros x 1
			Consultar bibliografía x 1
		Manuales xx 2	
		Tareas x 1	
		Asistencia a foros x 1	
		Autoevaluaciones x 1	
		Libros de texto xx 2	
		Visitas a biblioteca x 1	

04. ¿Cómo hacen para registrar la información obtenida?

TABULACIÓN		ANÁLISIS
Apuntes de clase xxxx	4	<p>Los docentes encuestados manifiestan que mayoritariamente los(as) estudiantes hacen resúmenes de la información que obtienen. Se entiende que esta información es sobre los temas de la asignatura. Esta información no está referida a procesos de investigación o a prácticas de campo o de laboratorio, sino para ser utilizada como medio de recordar los contenidos de textos y apuntes de clase, en función de aprobar las pruebas de evaluación de aprendizajes.</p> <p>Con mucha menor frecuencia usan mapas conceptuales, fotocopias y esquemas.</p>
Esquemas xx	2	
Resúmenes xxxxxxxxx	9	
Archivar en computadora xx	2	
Fotocopias xxx	3	
Fichas x	1	
Informes xxx	3	
Mapas conceptuales x	1	
La que les da el profesor xx	2	

05. En relación a la capacidad de análisis, señale el grado que, en general, la poseen los estudiantes de su curso.

Grado de análisis	Razones	Análisis
	Frecuencia	
Alta		<p>Los docentes mayoritariamente (11) señalan que los y las estudiantes poseen una mediana capacidad de análisis y una minoría (4) señalan que poseen baja capacidad de análisis.</p> <p>Ambos señalamientos los fundamentan en que las y los estudiantes, han quedado muy marcados por la tendencia de memorizar contenidos en la educación general básica, la carencia de conocimientos previos para analizar contenidos y muy escasa capacidad de relacionar la teoría con la práctica.</p> <p>Es evidente que esta situación afecta el logro de la formación científica y la creatividad en el desarrollo tecnológico, que son objetivos</p>
Mediana XXXXXXXXXXXX	<p>Tendencia a aprender de memoria xxxx 4</p> <p>Poca relación de teoría con la práctica xxxx 4</p> <p>La EGB les ha impedido el desarrollo de esta capacidad xxxxx 5</p> <p>Les faltan conocimientos previos xx 2</p> <p>Falta de lecturas xx 2</p> <p>No hacen consultas x 1</p> <p>Depende del interés de cada estudiante x 1</p> <p>Tienen dificultades para estructurar información e interpretarla x 1</p>	
	<p>Les faltan las bases previas x 1</p> <p>No se les ha motivado a realizar este esfuerzo x 1</p>	

Baja Xxxx	No les gusta pensar ni analizar x 1 Tendencia a aprender de memoria para recitar contenidos en los exámenes xxx 3	institucionales de la UTN.
----------------------	--	-----------------------------------

06. En relación a la **capacidad de síntesis**, señale el grado que, en general, la poseen los estudiantes de su curso.

Grado de síntesis	Razones - Frecuencia	Análisis
Alta x		<p>Sólo 1 docente señala que los estudiantes poseen una alta capacidad de síntesis, sin fundamentar su opinión. La mayoría (12) sostiene que poseen una mediana capacidad y 2 docentes señalan que poseen una baja capacidad.</p> <p>La mediana capacidad de síntesis se infiere de la falta de destrezas para realizar abstracciones, afectándose la elaboración de juicios críticos sustentados. De este modo los aprendizajes se ven afectados pues, es necesaria la interpretación de los temas de estudio para que se produzca la acumulación organizada del conocimiento, El desarrollo de la capacidad de síntesis, es producto de constantes ejercicios dirigidos a la integración de los conocimientos. Los esquemas y los mapas conceptuales, debieran ser utilizados en forma constante para desarrollar esta capacidad. De no ser así el aprendizaje puede quedar reducido a la descripción de los contenidos y a su memorización.</p>
Mediana XXXXXXXXXXXX	Les cuesta realizar abstracciones x 1 Tienen dificultades para elaborar juicios críticos y valorar xx 2 Los cursos son muy técnicos y prácticos y no facilitan la capacidad de síntesis x 1 Desconozco cómo sintetizan las clases o documentos x 1 Tienen mucha dificultad para mejorar sus productos o resúmenes xx 2 Falta de lecturas para mejorar su capacidad de interpretación x1 No saben extraer lo principal xx 2 No hacen resúmenes de los conocimientos x 1 No saben relacionar los conocimientos xx 2 Desconocen las técnicas para sintetizar xx 2 Son muy jóvenes y no han sido expuestos a trabajos que requieran capacidad de síntesis x 1 La EGB les ha impedido el desarrollo de esta capacidad x 1 Tendencia a memorizar x 1	
Baja xx	No saben redactar x 1 Debido a la Educación Básica x 1	

07. En relación a la **capacidad de resolución de problemas**, señale el grado que, en general, la poseen los estudiantes de su curso.

Grado de resolución de problemas	Razones / Frecuencia	Análisis
Alta X	Mi curso es de resolución de problemas x 1	<p>La mayoría de los docentes (10) señalan que la capacidad de resolución de problemas es mediana, debido a que no comprenden los problemas, no trazan planes de resolución de los mismos y les falta la capacidad de análisis y de síntesis. Sólo un docente señala que tienen alta capacidad en este aspecto y 4 señalan que es baja debido a la tendencia a memorizar y a la falta de conceptos básicos.</p> <p>Esta situación de carencias en la capacidad de resolución de problemas tiene que ver con la destreza interpretativa para entender el problema, seguida de la destreza argumentativa. Sin estas destrezas es imposible resolver un problema, es decir, articular una propuesta de solución.</p> <p>Los requerimientos de la capacitación técnica, formación tecnológica y desarrollo científico, exigen de la capacidad de resolución de problemas, para ir superando los límites del conocimiento, que es una exigencia académica de la educación universitaria.</p>
Mediana xxxxxxxxxx	<p>La EGB les ha impedido el desarrollo de esta capacidad x 1</p> <p>Les faltan conocimientos básicos previos x 1</p> <p>No comprenden los problemas x 1</p> <p>Temen cometer errores y se sienten inseguros x 1</p> <p>No trazan plan de resolución de los problemas x 1</p> <p>No logran analizar los problemas ni encontrarles soluciones xx 1</p> <p>Por su escasa capacidad de análisis y síntesis x 1</p> <p>Con la misma información pero con otro procedimiento no logran resolver los problemas x 1</p> <p>Fallas en la evaluación x 1</p> <p>Los únicos problemas son los relacionados con el curso x 1</p> <p>Les falta pensamiento crítico x 1</p>	
Baja Xxxx	<p>Tendencia a memorizar x</p> <p>No relacionan resultados con objetivos xx 2</p> <p>No dominan conceptos básicos x</p>	

08. De acuerdo al conocimiento que usted tiene de los y las estudiantes de su curso, ¿cómo calificaría, en general, su capacidad de aprender en forma autónoma?

Grado de capacidad de aprender en forma autónoma	RAZONES	ANÁLISIS
Alta		<p>Sobre la capacidad de las y los estudiantes de aprender en forma autónoma, 8 docentes señalan que es Mediana, pues están acostumbrados a las clases magistrales, a que se les explique todo, y no se les da el seguimiento adecuado. 7 docentes señalan que esta capacidad es Baja, pues dependen mucho del profesor, no tienen la necesaria disciplina, les falta experiencia y son irresponsables con sus estudios.</p> <p>La capacidad de aprender en forma autónoma tiene que ver con la destreza de autorregulación que el/la estudiante de su proceso de aprendizaje. Esto exige de una planificación del tiempo, priorización de las actividades de aprendizaje y disciplina para cumplir con lo planificado.</p> <p>La capacidad de aprender en forma autónoma tiene sustento en una alta motivación para cumplir los objetivos y con una disciplina para cumplir con un plan de trabajo. Si estas destrezas no forman parte del equipaje del estudiante universitario, son los docentes los que deben de ayudarles a desarrollarlas.</p>
Mediana xxxxxxxx	El sistema funciona sobre la base del trabajo del profesor x 1 Esto es muy subjetivo x 1 No sienten la responsabilidad de aprender solos x 1 Por cultura no se les da seguimiento x 1 Están acostumbrados a las clases magistrales xx 2 Sus investigaciones son de baja calidad x 1 Esperan que se les explique todo xx 2	
Baja Xxxxxxxx	Estudian solo para el examen x 1 Todo lo dejan para último momento x 1 No buscan más información xx 2 No tiene desarrollada la necesaria disciplina xxx 3 Requieren normas e impulsos externos para ser motivados x 1 Les falta dedicación e interés x 1 No tienen compromiso con el curso x 1 No podrían aprender solos, requieren del profesor par que les guíe, ilustre y evacue sus dudas x 1 Principalmente por la inmadurez emocional que les impide concentrarse x 1 Prefieren “irse al vacilón” x 1 Poca capacidad para buscar conocimientos x 1 Escaso hábito de lectura x 1 Poco conocimiento científico x 1	

09. De acuerdo al conocimiento que usted tiene de los y las estudiantes de su curso, ¿cómo calificaría, la tendencia predominante en cuanto a sus **habilidades interactivas**?

Habilidades interactivas	RAZONES	ANÁLISIS
Alta Xxx	Debido a que (estudian y viven) residen en el mismo lugar, como antes en la ECAG x 1 La demuestran más en las prácticas x 1 Tienen buena comunicación Han crecido en un mundo de gran oferta tecnológica x 1	La mayoría de los docentes encuestados (9) sostienen la tendencia de habilidades interactivas es Mediana, señalando que les cuesta ponerse de acuerdo, no siempre logran vínculos adecuados con los profesores, pero hacen trabajo de grupo, lo cual les permite una relación aunque sea puntual. Tres docentes señalan que poseen Alta habilidad interactiva percibiéndolo en la buena comunicación entre ellos y dos de ellos señalan que esta tendencia es Baja, pues solo interactúan con los profesores. El poco o nulo desarrollo de la interactividad favorece el individualismo, y además afecta el éxito en los aprendizajes. Lo complejo de los estudios superiores de orden científico y tecnológico, exigen de un diálogo permanente entre los estudiantes y entre ellos y los docentes. La consulta, el intercambio de información, el trabajo de equipo, exigencias de un trabajo académico, son expresiones de la capacidad de relacionarse para lograr los objetivos y metas, en un ambiente participativo.
Mediana xxxxxxxxx	Solo esperan las presentaciones x 1 Esperan el día del examen para salir de dudas x 1 Falta motivación y no se aplica en el aula x 1 No siempre logran mantener el vínculo con sus profesores x 1 Prefieren la clase magistral donde unos pocos participan x 1 No se preparan para poder interactuar x 1 Sólo con los profesores x 1 Hacen trabajo de grupo x 1 El laboratorio se convierte en la puesta en práctica de una receta x 1 Falta de madurez no hacen las cosas con responsabilidad x 1 Cuando se les exige demuestran que son capaces pero no a todos les nace x 1 Les cuesta mucho ponerse de acuerdo x 1 Urge desarrollar las capacidades de trabajo en equipo x 1	
Baja xx	La interacción es sólo con los profesores x 1 No interactúan ni con el docente ni entre ellos x 1	

SEGUNDA PARTE

1. Cómo calificaría la Calidad de los contenidos de su Curso en relación con los objetivos en cuanto a los siguientes criterios

1.1 Grado de pertinencia

Grado de pertinencia	RAZONES - FRECUENCIA	ANÁLISIS
Alto Xxxxxxx	<p>Se enseñan las herramientas en un tiempo muy corto. x</p> <p>Tiene información actualizada y contenido puntualizado x</p> <p>Se da énfasis a las partes esenciales del curso. x</p> <p>Se dan las destrezas técnicas necesaria para el manejo de una explotación. x</p> <p>Los cursos de química general, orgánica y bioquímica tienen contenidos apropiados para la carrera. x</p> <p>Marcó sin dar razones. x</p> <p>Son muy relevantes de acuerdo al objetivo de la carrera x</p>	<p>Quienes señalan que los contenidos de su curso tienen Alta pertinencia para cumplir los objetivos del mismo (7), respaldan su opinión en la temática actualizada y en su relación con los objetivos de la carrera. 4 docentes afirman que la pertinencia es Mediana, pues es necesario hacer ajustes en los contenidos para actualizarlos, son excesivos y no están orientados a un aprendizaje por competencias. Otros 4 docentes señalan que la pertinencia de los contenidos es Baja, pues hay contenidos innecesarios, otros sin lógica y no están en función de la carrera.</p>
Mediano xxxx	<p>El curso es muy necesario. Hay que ajustar los contenidos y valorar el cambiar algunos temas para abrir otros que requieren más análisis y profundidad. x</p> <p>Es difícil cumplir con todos los contenidos, pero los objetivos se cumplen en gran medida. x</p> <p>Los objetivos deben ser orientados a un aprendizaje por competencias x</p> <p>Muchos temas no aplican x</p>	<p>Es conveniente tomar en cuenta que las críticas a la pertinencia de los contenidos, del 50% de los docentes encuestados, pueden afectar el aprendizaje de los estudiantes, si son excesivos, hay temas que no tienen aplicación en la profesión, hay ausencias de temas importantes y están mal estructurados en los programas.</p>
Bajo Xxxx	<p>Hay contenidos que no se van a usar en la profesión. x</p> <p>Algunos no tienen orden lógico. x</p> <p>No hay claridad en los contenidos con respecto a las carreras. X</p>	

1.2. Grado de suficiencia

Grado de suficiencia	FRECUENCIA	ANÁLISIS
Excesivos		<p>La mayoría de los docentes encuestados (12) señalan que los contenidos de los cursos son Suficientes para cumplir con los objetivos, reiterando las siguientes razones: permiten generar las competencias prácticas; los estudiantes alcanzan el mínimo deseable, adecuada estructuración para cubrir las necesidades de aprendizaje.</p>
<p>Suficientes xxxxxxxxxxxxx</p>	<p>Limitaciones físicas y prácticas para el desarrollo de las temáticas x Son 3 cursos que permiten generar las competencias prácticas x Marcó sin dar razones xx Permiten que los estudiantes alcancen unos mínimos deseables x Bien estructurados para cubrir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes x Porque el tiempo es corto y no se alcanza a profundizar más en un Cuatrimestre x No llevan un orden x Son suficientes, pero están mal confeccionados y no tienen secuencia x Son suficientes para darles la herramientas adecuadas, pero hace falta más trabajo de campo y esto se logra sólo con las giras x Son suficientes, pero sería mejor involucrar a todos los profesores para dar secuencia al proceso x</p>	<p>Se señalan además razones que atentan contra la suficiencia de los contenidos: limitaciones de espacio, falta de tiempo para desarrollarlos contenidos y su inadecuada secuencia.</p> <p>Tres docentes señalan que los contenidos son escasos, sin fundamentar su opinión. No hay señalamiento de contenidos excesivos.</p> <p>Conviene tener en cuenta que la adecuada estructuración temática es una garantía de suficiencia de contenidos. No así el hecho de alcanzar “mínimos deseables” y lograr las competencias prácticas. La suficiencia tiene su respaldo en la posibilidad real de desarrollarlos para lograr los objetivos de los cursos. Disponibilidad de tiempo y equipamiento, pero sobre todo un adecuado planeamiento didáctico, son necesarios para aprovechar la suficiencia de los contenidos.</p>
<p>Escasos Xxx</p>	<p>Señalan la escasez sin fundamentar su valoración. x</p>	

1.3. Grado de relevancia

Grado de relevancia	RAZONES-FRECUENCIA	ANÁLISIS
Alto Xxxxxxxx	Para los estudiantes y para el desarrollo del país x Tienen actualidad x Las asignaturas son importante para el desempeño de futuros profesionales x Son de vital importancia para el alcance oportuno y eficiente de los objetivos x Se aplican conceptos prácticos de su labor profesional futura x Marcó sin dar razones x Son contenidos actualizados en administración de negocios x Porque forma parte de un proceso educativo en el que cada estudiante se favorece x Debe hacerse una conexión entre profesores, estudiantes y coordinadores para que el curso se cumpla x Deben revisarse los contenidos, metodología y pertinencia x	<p>Ocho (8) docentes encuestados le asignan un Alto grado de relevancia a los contenidos, con respaldo en que están estructurados en función del desempeño de futuros profesionales, de su actualidad, de su relación con los objetivos y necesarios al desarrollo del país.</p> <p>Los docentes que asignan Mediana relevancia a los contenidos (5), lo fundamentan en que hay contenidos que no están acordes con la realidad, que hay temas que se trabajan superficialmente, y que aunque sean relevantes, hay limitaciones de instalaciones y de equipos que hace que pierdan relevancia. Un docente les asigna Baja relevancia sin fundamentar su opinión.</p>
Mediano Xxxxx	Creen en la necesidad de aprender y que si no aprueban se van a quedar x Porque hay contenidos que no están acordes a la realidad x Por falta de instalaciones algunos temas se tocan superficialmente x Lo son, pero no se llega a mayor nivel por limitaciones en equipo e instalaciones x	<p>Se puede inferir que hay convencimiento de que los contenidos tienen relevancia, tanto para los que les asigna alto grado como para los que les asignan un mediano grado. La mayoría de las razones están vinculadas al aprendizaje de los estudiantes. Sólo hay una razón que fundamenta el Alto grado de relevancia, en la importancia de los contenidos para el desarrollo del país.</p>
Bajo x		

2. ¿Cómo valora usted la Calidad de la Metodología que utiliza en función del logro de los objetivos de su Curso, de acuerdo a las siguientes exigencias didácticas?

2.1. Secuencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Secuencia de procesos de aprendizaje	RAZONES - FRECUENCIA	ANÁLISIS
<p>Muy adecuada Xxx</p>	<p>Marcó sin dar razones x Los alumnos reciben herramientas que contribuyen al logro de los conocimientos x Logro obtener los resultados esperados x Los estudiantes demuestran los resultados de su aprendizaje x Se apoyan en la experiencia metodológica del docente x</p>	<p>La minoría de los docentes encuestados (3) señalan que la secuencia que utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje es Muy Adecuada, porque: preparan el proceso, logran obtener los resultados esperados, y tienen experiencia metodológica. Ninguno de los tres da cuenta de la secuencia metodológica que utilizan.</p>
<p>Adecuada xxxxxxxxxxxx</p>	<p>Se requiere reforzar el aporte de los estudiantes x Se requiere mayor desarrollo de prácticas x La metodología se adecua a la capacidad y motivación de los estudiantes, cuyas características ya se han descrito en la Primera Parte (5 a 9) x Se parte de lo básico para ir aumentando la dificultad x Busco partir de los conocimientos previos para ir profundizando e interrelacionando e integrando los temas x El curso tiene un complemento práctico que permite complementar lo teórico x En algunos casos las prácticas no concuerdan x No hay material suficiente para ampliar los conocimientos teóricos x Aplicación de clases magistrales x Asignación de trabajos de investigación x</p>	<p>La mayoría (12) indica que la secuencia utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es Adecuada. Esta opinión la fundamentan en que parten de lo básico para ir aumentando el grado de complejidad, consideran los conocimientos previos, complementan con prácticas Sin embargo hay contradicciones con otras razones: no se refuerzan los aportes de los estudiantes, faltan más prácticas, las prácticas no concuerdan con la teoría, faltan materiales de ampliación, se usan las clases magistrales, e identifican problemas de aprendizaje como producto de una inadecuada metodología.</p> <p>En ambas valoraciones, Muy Adecuada y</p>

	<p>Por el tipo de curso un pequeño porcentaje de los estudiantes tienen menos capacidad de aprendizaje x</p> <p>Enfrentan problemas de aprendizaje por la metodología x</p> <p>Se debe buscar la mejora de la metodología x</p>	<p>Adecuada, los encuestados no dan información sobre secuencias metodológicas específicas utilizadas, sino sobre principios, problemas y resultados. La adecuada concepción y práctica del planeamiento didáctico, como condición para asegurar aprendizajes de calidad, debe tener alta relevancia en la capacitación de docentes en ejercicio. Sobre todo si el planeamiento didáctico se sustenta en principios pedagógicos que se alejan del academicismo, del conductismo y de la “entrega” de los conocimientos.</p>
<p>Poco adecuada</p>		

2.2. Grado de **pertinencia** en relación con las expectativas, conocimientos y experiencias previas de las y los estudiantes.

Pertinencia con las necesidades de los estudiantes	RAZONES - FRECUENCIA	ANÁLISIS
Alto Xxxxxxxx	<p>Es alto. Pero están requiriendo más guía, más práctica y más técnicas x</p> <p>Altas expectativas de los estudiantes pues conocen la importancia de los cursos x</p> <p>Tienen experiencias previas en los temas x</p> <p>Por lo general sus expectativas son mínimas x</p> <p>Los ejercicios dados en clase permiten crear ambientes reales similares a los que el estudiante se incorporará en el futuro x</p> <p>Al darles clases magistrales puedo detectar dónde están las debilidades y puedo hacer lo necesario para remediarlas x</p>	<p>Respecto al grado de pertinencia metodológica en relación con las expectativas, conocimientos y experiencias previas de los y las estudiantes, 8 docentes manifestaron que es Alto. Algunos argumentos contradicen esta valoración: opción por las clases magistrales, los estudiantes tienen expectativas mínimas, requieren más guías y más prácticas. Otros argumentan que es Alto porque los estudiantes conocen la importancia de los cursos y se crean ambientes reales similares a los que los estudiantes se incorporarán en el futuro.</p>
Mediano Xxxxx	<p>Se podría realizar más práctica x</p> <p>Procuro relacionar cada tema con la carrera y la materia para motivar al estudiante x</p> <p>Se está viviendo un cambio a nivel de la carrera que hace que el nivel de los estudiantes no sea el idóneo, pero logran salir adelante x</p> <p>No a todos les interesa la materia de administración. Algunos la ven abstracta y distante de ellos x</p> <p>Falta actualización de programas acorde con los cambios en el contexto x</p>	<p>5 docentes manifestaron que el grado de pertinencia metodológica es Mediano, pues se necesita más práctica, el nivel de los estudiantes no alcanza el nivel de la carrera, los programas no están actualizados. Pese a estos inconvenientes, salen adelante.</p> <p>2 docentes señalan un Bajo grado de pertinencia metodológica, por la inadecuada estructuración de los cursos, los estudiantes no tienen conocimientos previos y no se tiene el equipamiento necesario.</p>
Bajo Xx	<p>Los cursos no están adecuadamente estructurados x</p> <p>Hay casos en que los estudiantes no tienen conocimientos previos sobre los temas a tratar x</p> <p>Porque muchas veces se debe dar otro tema ya que no se cuenta con lo necesario para desarrollarlo x</p>	<p>En conclusión, la pertinencia metodológica es conceptualizada y puesta en práctica de diversa manera. En general los docentes no responden a la realidad de los y las estudiantes, sino que aceptan la situación en que se encuentran.</p>

3. Calidad de los recursos didácticos que utiliza durante su curso (escritos, en las prácticas, digitales, etc.)

Calidad de los recursos didácticos	RAZONES - FRECUENCIA	ANÁLISIS
Alta Xxxxxxxxxx	Excelente libros de textos x Se les ofrecen referencias x Se les induce a las investigaciones x Utilizo información reciente y actualizada x Utilizo recursos digitales como videos e imágenes x Se utilizan medios audiovisuales, internet y lecturas digitales xx Se trata de tener actualizada toda la información x Se les da problemas a resolver y así aprender haciendo x Uso de recursos propios (animales, productos) x El principal recurso es la experiencia en estas materias x Existe material digital y escrito (libros y manuales) x Existe cantidad de recursos didácticos. Es cuestión de capacitación al docente para el uso ordenado de las TIC x	<p>La mayoría de los docentes encuestados (10), señalan que la calidad de los recursos educativos que emplean es Alta: excelentes libros y manuales, referencias bibliográficas, información actualizada impresa o en páginas web, videos, y señalan que el principal recurso didáctico es la experiencia profesional como docente. Incluyen el uso del internet, animales y productos, como recursos didácticos.</p> <p>Cinco (5) docentes afirman que la calidad de los recursos didácticos es Mediana debido a las limitaciones de equipo y de infraestructura que no facilitan las prácticas. Al mismo tiempo, señalan el uso de presentaciones en power point y de mapas conceptuales. Las lecturas que se usan, en general son pocas. 1 docente afirma que la calidad de los recursos didácticos es Baja, debido a que faltan instalaciones y equipos.</p>
Mediana xxxx	Existen limitaciones de equipo xx Condiciones de infraestructura limitan las prácticas x Utilizo power point, mapas didácticos y conceptuales x Busco que las prácticas de laboratorio estén relacionadas con los temas x Algunas veces intervienen para que no se dé lo adecuado, pero se da muy poco en lecturas x	<p>Es importante esclarecer la diferencia entre recursos didácticos como mediadores del aprendizaje, cuya calidad sólo puede establecerse en la medida en que forman parte de un proceso organizado para la construcción de nuevos conocimientos. Es necesario diferenciarlos claramente de los programas computacionales, de la pizarra negra, blanca o electrónica, del proyector de vistas fijas, o sea de los equipamiento físico. Los recursos didácticos cobran su mejor sentido y uso, dentro de una estrategia didáctica.</p>
Baja X	Faltan instalaciones y equipos	

--	--	--

4. Grado de participación y compromiso de las y los estudiantes, logrados por la calidad pedagógica del curso a su cargo.

Participación y Compromiso	RAZONES - FRECUENCIA	ANÁLISIS
Alto Xxxx	<p>Han sido capaces de valorar un buen curso, no sólo por la teoría sino que los ilustro con ejemplos prácticos y reales de la industria x</p> <p>Esto se califica y se genera competencia entre ellos x</p> <p>Las expectativas en el curso contribuye a que la participación y el compromiso sean altos x</p> <p>Puedo dar fe de la forma en que muchos han aprendido esta difícil materia x</p>	<p>En relación con el grado de participación y compromiso logrado por la calidad de los cursos a cargo de los docentes encuestados, 4 de ellos señalan que logran un Alto grado, debido a que: los estudiantes son capaces de valorar un buen curso por la relación teoría práctica, se genera competencia entre ellos, se incrementan sus expectativas y muchos han aprendido.</p>
Mediano xxxxxxxx	<p>No se logra el máximo provecho por la falta de motivación de los estudiantes xx</p> <p>Poco interés en adquirir conocimiento práctico x</p> <p>Algunos estudiantes no se muestran realmente interesados x</p> <p>En algunos hay alto interés. Para otros estudiantes el único interés es pasar el curso a como dé lugar x</p> <p>En algunos casos no hay interés x</p> <p>Hay desmotivación x</p> <p>El ambiente institucional x</p> <p>Algunos son lo que más participan y muestran mayor interés, ya sea porque les interesa la especie x</p> <p>El estudiante aún no despegó y requiere profesor las 24 horas. Hay que trabajar para su auto e interdependencia para lograr jóvenes con mucha mayor capacidad crítica</p>	<p>Un Mediano grado de participación y compromiso es señalado por 9 docentes debido a lo siguiente: no se logra la necesaria motivación, poco interés en las prácticas, el púnico interés es pasar el curso como sea, el ambiente institucional no favorece, en general tiene alta dependencia de los profesores. Sólo algunos estudiantes muestran interés y compromiso.</p> <p>Dos (2) docentes señalan que el grado de participación y compromiso logrado es Bajo, pues para los estudiantes los cursos son requisitos y demuestran interés.</p> <p>Las apreciaciones de los docentes encuestados no se sustentan en las modalidades de participación de los estudiantes y en el tipo de compromisos que surgen por la</p>
Bajo	Se nota un bajo nivel de interés x	

xx	Para los estudiantes los cursos son requisitos	calidad de los cursos. No hay referencia a las diversas dimensiones de la calidad pedagógica, que pueden estar alimentando la participación de los estudiantes.
-----------	--	---

Anexo 4: Registro de resultados cuestionario estudiantes

CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO POR ESTUDIANTES

MAYO, 2013

MUESTRA DE 14 ESTUDIANTES

PRIMERA PARTE

1. **Indique, en orden de importancia, las actividades que usted más utiliza, para organizar sus aprendizajes.** Marque X en el orden con 1, 2, 3, etc.

Lectura intensiva: 3ra. Resúmenes: 1ra. y 2da. Consultas al profesor: 4ta.

Trabajo Grupal: 4ta. Uso de planificador: 5ta. y 6ta. Uso de biblioteca: 3ra.

La priorización que establecen los estudiantes a las actividades para organizar sus aprendizajes es la siguiente:

Los Resúmenes, que son generados en las clases presenciales, predominan como primera (5) y segunda prioridad de uso (5), en la organización de las actividades que realizan los estudiantes para organizar sus aprendizajes.

En tercera prioridad aparecen la Lectura Intensiva (3) y el Uso de la Biblioteca (3), en cuarta prioridad el Trabajo Grupal (4) y las Consultas al Profesor (3), y como quinta (6) y sexta (6) prioridad el Uso del Planificador.

2. **Señale las tres razones que lo motivan más a dedicarse con mayor empeño e interés a terminar sus estudios.** Marque X

Superación personal: 14

Mejorar el bienestar de sus familias: 8

Ser un buen profesional: 10

Lograr autonomía financiera: 3

Salir a perfeccionarse al extranjero: 3 Tener una empresa propia: 3

La Superación Personal (14), la Mejora del Bienestar de sus Familias (8) y el Llegar a ser un Buen Profesional (10), indican que la mayoría de estudiantes encuestados encuentran que la profesión es una oportunidad de movilidad social, pues garantiza la posibilidad de ingresos a partir de ser un buen profesional, para superarse individualmente y mejorar la situación socioeconómica de su familia.

Sólo tres de los estudiantes encuestados están motivados a terminar sus estudios para tener autonomía financiera, salir a perfeccionarse al extranjero o tener una

empresa propia. Es posible que la mayoría de los estudiantes no manifieste estas motivaciones, por estar en la creencia de que al graduarse, los estará esperando un puesto de trabajo en alguna institución pública o privada perteneciente a los sectores para los que capacita profesionales la UTN.

3. ¿Qué actividades realiza para obtener la información necesaria a sus estudios?

La actividad más utilizada es la búsqueda en Internet (11), seguida del uso de la Biblioteca (6). En tercer lugar usan preguntas a expertos y al profesor (4). Con mucha menor frecuencia emplean las Prácticas de Campo (2), la participación en Foros (1) y los Resúmenes (1).

4. ¿Cómo hace para registrar la información obtenida, necesaria a sus estudios?

Mayoritariamente los estudiantes encuestados registran la información obtenida de modo Digital (5) y en Resúmenes que escriben en Cuadernos (5). También la registran en Fotocopias (2).

5. En relación a la capacidad de análisis, señale el grado en que usted logra esta capacidad, como estudiante.

Marque X e indique las razones de su elección.

Alta: 3 Mediana: 11 Baja: 0

La mayoría de los encuestados (11) consideran que han logrado una “Mediana” capacidad de análisis, señalando que este logro está condicionado por causas que se pueden identificar como internas, tales como las siguientes: el profesor no explica bien los temas, necesita ser orientado en el análisis, cursos muy cargados en tiempos muy cortos y no dedica el tiempo necesario a los estudios universitarios.

Señalan además otras causas de tipo externo: está acostumbrado a planificar por razón de su actividad laboral, pasa ocupado en muchos asuntos.

Tres (3) estudiantes consideran que han logrado una “Alta” capacidad de análisis, fundamentando este logro en que: tienen buena concentración y dedicación; piensan con detalle; comprenden los temas, los retroalimentan, evalúan y los relacionan con la experiencia; ponen atención en las clases.

6. **En relación a la capacidad de síntesis, señale el grado en que usted logra esta capacidad, como estudiante.** Marque X e indique las razones de su elección.

Alta: 2 Mediana: 10 Baja: 0

Sólo 2 estudiantes encuestados, afirman que poseen una “Alta” capacidad de síntesis, sustentando su respuesta en que “los resúmenes ayudan mucho” y en que logran identificar lo relevante y asociarlo para el correcto análisis de las ideas.

Los 10 estudiantes que consideran tener una “Mediana” capacidad de síntesis, fundamentando su aseveración en que logran resumir, captan bien las ideas, hacen lecturas previas y organizan su agenda. Hay dos estudiantes que reconocen que no tienen buena capacidad de síntesis, sin dar razones de ello.

7. **En relación a la capacidad de resolución de problemas, señale el grado en que usted logra esta capacidad, como estudiante.** Marque X e indique las razones de su elección.

Alta: 9 Mediana: 5 Baja: 0

Nueve (9) de los estudiantes encuestados afirman que su capacidad de resolución de problemas es “Alta”, afirmando que esto es porque: tienen intuición y conocimiento del tema, analizan las partes en conflicto, preguntan hasta aclarar las dudas, hacen buen uso de los medios a su alcance, usan buenas fuentes de referencia doctrinaria y temática, construyen un ambiente de tranquilidad y buscan orientación.

Los estudiantes que manifiestan una “Mediana” capacidad de resolución de problemas (5), no lo fundamentan sino que describen su comportamiento cuando deben resolver problemas: se obligan a resolver los trabajos y proyectos que les asigna el profesor, afirman que sí tienen tal capacidad, dicen que son buenos para resolver problemas, y porque tienen muchas problemas cuando se trata de concentrarse para resolver los problemas.

8. **¿Cómo calificaría su capacidad de aprender en forma autónoma?**

Marque X e indique las razones de su elección.

Alta: 9 Mediana: 5 Baja: 0

Una minoría de estudiantes encuestados (4), califican como “Alta” su capacidad de aprender en forma autónoma, fundamentando su opinión en que:

logran razonamiento, concentración y dedicación; trabajan solos; aunque necesitan también apoyo del profesor.

Una mayoría de ellos (9) piensan que poseen una “Mediana” capacidad de aprender en forma autónoma, puesto que se distraen cuando estudia en parejas o grupo. Vinculan la capacidad de autonomía en el aprendizaje a las dificultades de los cursos, a la claridad de las exposiciones de los docentes, a las propias capacidades, y por tanto necesitan de tutorías y del trabajo de grupo. Un estudiante señala que tiene una “Baja” capacidad de aprendizaje autónomo, pues no es autodidacta y necesita de tutorías.

9. ¿Cómo calificaría, la tendencia predominante en cuanto a sus habilidades interactivas? Marque X e indique las razones de su elección.

Alta: 7 Mediana: 5 Baja: 2

Siete (7) estudiantes consideran que tienen una “Alta” tendencia a la interactividad, puesto que no tienen problemas de socialización, creen que la “interacción” es una forma de aprender, tienen carisma con la gente y facilidad de palabra para exponer. Cinco (5) de ellos piensan que su capacidad de interactividad es “Mediana”, puesto que les faltan habilidades para adaptarse al trabajo conjunto. Dos (2) estudiantes señalan que tienen “Baja” capacidad de interactividad, debido a que prefieren el trabajo autónomo y el aprendizaje teórico.

Sólo un estudiante califica de “Alta” la calidad de los recursos didácticos, porque “todo se da claro”. Nueve (9) estudiantes asignan “Mediana” calidad a estos recursos, manifestando que son un poco viejos, son sólo digitales, son escasos y no le dan prioridad al equipamiento e infraestructura. Cuatro (4) estudiantes afirman que estos recursos son de “Baja” calidad, puesto que los profesores solo usan diapositivas muy recargadas y dan bibliografía que el estudiante nunca lee, los profesores no necesitan de estos recursos pues conocen bien los temas, y en general no se usa mucho recurso didáctico.

4. Grado de motivación de los estudiantes, logrado por la calidad pedagógica del profesor

Alto	3	Mediano	10	Bajo	1
------	---	---------	----	------	---

De los 14 estudiantes encuestados, sólo tres (3) califican de “Alto” su grado de motivación y lo sustentan en que: sólo se da en algunos casos, hay excelentes profesionales en la Carrera de Contabilidad y Finanzas y en que les interesa mucho aprender pero con materiales actualizados. Se puede deducir que el alto grado de motivación en estos estudiantes, está ligado a la capacidad profesional que porta el docente, señalando que esto no es general y demandando en la mejora de los materiales.

Los diez (10) estudiantes que califican de “Mediano” su grado de motivación, señalan que ésta: no se logra por la calidad pedagógica de los docentes, pues hay profesores desinteresados, muchas veces se desmotivan porque no entienden las clases, hay abandono de materias por la falta de preparación del profesor y no sabe transmitir conocimientos, y que hay algunos profesores que no se conforman con los trabajos. Se infiere que hay cuestionamientos sobre la calidad pedagógica de los docentes, en una alta proporción.

Sólo 1 estudiante señala que el grado de motivación es “Bajo” porque sólo algunos profesores por su trato o forma de ejemplificar con casos reales, logra despertar interés en los estudiantes.

Anexo 5: Registro resultados entrevistas docentes

CONTEXTO INSTITUCIONAL *(Respuestas se transcriben literalmente)

	Docente Nº 1	Docente Nº 2	Docente Nº 3	Docente Nº 4	Docente Nº 5	Docente Nº 6
UNIVERSIDAD PÚBLICA	<p>1. No hay rigor con las acreditaciones. Deben ser obligatorias No hay calidad.</p> <p>2. Las autoridades no responden a las exigencias de calidad. Hay 51 universidades privadas</p> <p>3. Deben ser priorizadas por su calidad no por su costo. Opta por lo privado cuando es excluido de lo público</p>	<p>1. El estado mantiene a la educación superior en rezago.</p> <p>2. No favorece un control de calidad. No se está involucrando en la problemática de la educación superior.</p> <p>3. Deben priorizar la universidad pública. Pero sus desventajas han propiciado la apertura de las privadas.</p>	<p>1. Hay mucha confusión. Hay de todo. Se podría hacer más.</p> <p>2. Se necesita que inviertan más recursos financieros. Y que haya equidad en su distribución.</p> <p>3. La gente que tiene dinero opta por la privada, para salir pronto e incorporarse rápido a la vida laboral, que es lo que todos quieren.</p>	<p>1. Hay muchas universidades privadas pero la calidad no es la mejor. Y son muy comerciales.</p> <p>2. No lo hace. Las universidades deben preocuparse por la calidad. El estado debe dar los recursos.</p> <p>4. Prefiero la universidad pública. Las privadas existen porque muchos estudiantes no pudieron entrar a las públicas.</p>	<p>1. Buena opinión. La mayor parte de los servicios estatales y empresas tienen egresados de calidad. También hay profesionales con estudios en el extranjero.</p> <p>2. Los recursos son escasos. Costó pasar del 6% al 8% del PIB. Esto tampoco es suficiente.</p> <p>3. El ciudadano no tiene porqué priorizar. En las privadas los docentes son de las públicas.</p>	<p>1. Los docentes no se preocupan de la calidad. Tienen muchos trabajos. Faltan instalaciones y equipos. En general hay mala programación.</p> <p>2. Los docentes tienen muchos trabajos a la vez. No se reúnen. No hay capacitación docente.</p> <p>3. La gente prefiere las públicas. Las privadas se nutren de estudiantes que un pudieron entrar a las públicas.</p>
MISIÓN-VISIÓN UTN	<p>1. Son carreras emergentes en el mercado. Pero debería cumplir un</p>	<p>1. La UTN es nueva y se está forjando un futuro. Pero el peligro es que se</p>	<p>1. La UTN está ofreciendo carreras nuevas. Pero todo es política y hay</p>	<p>1. La UTN es una universidad más. Se supone que somos diferentes por ser</p>	<p>1. Las universidades son instrumentos de superación</p>	<p>1. Pudimos ser parte de una de las U. existentes. Todavía somos</p>

	<p>valor social. Políticamente es una demostración que se puede tener una U. más.</p> <p>2. Si enmarcan el trabajo en la UTN. Pero hay distancia con la práctica. No articula con el INA y los Colegios Técnicos.</p>	<p>politice. Además debe ser dirigida por educadores.</p> <p>2. Cuesta hacer aterrizar los principios en la realidad. Se desconocen además esta M y V. Hay que hacerlos coherentes con la práctica. Todos deben de comprometerse con su Visión.</p>	<p>maestros que logran plaza por esto y no por su calidad.</p> <p>2. Entonces, se debe tratar que las carreras y la vida universitaria en general vaya en coherencia con los principios de la Misión y la Visión.</p>	<p>técnica.</p> <p>2. Bien formuladas la misión y la visión, pero no se cumplen.</p>	<p>profesional y personal. Generan mucho valor hacia la gente. A las públicas se les da mucho y se les pide poco. Nadie les controla la calidad.</p> <p>2. Claro que sí.</p>	<p>más académicos que técnicos.</p> <p>2. Hay un buen marco, pero todo está en papeles. No se cumplen. Se desconocen las políticas. No hay pasión.</p>
UTN Y PROBLEMAS NACIONALES	<p>1. Debería tener una mejor propuesta técnica. Debe seguir el ritmo y proceso de las demandas de orden técnico. Las actuales carreras no son necesidades técnicas en el mercado.</p>	<p>1. Generan do investigación y extensión. Respondiendo a las necesidades de la comunidad. Formando técnicos de calidad y con sensibilidad social.</p>	<p>1. Dándole prioridad a la solución de los problemas de los pequeños productores. Buscando que ellos aprendan.</p>	<p>1. Cuesta hacer coherente las necesidades de formación técnica del país, con lo que hace la UTN.</p>	<p>1. Investigando los problemas con participación de los productores como lo hace la UTN. Hay que estar en función de las necesidades nacionales.</p>	<p>1. Primero se debe resolver nuestros problemas internos: prácticas profesionales, servicio social, proyectos, investigación. Hacer un trabajo en equipo. Las autoridades no tienen interés en desarrollar proyectos.</p>
PARTICIPACIÓN EN TOMA DE DECISIONES	<p>1. Debería ser así pero no se han abierto los espacios. Los Consejos de Sede no toman decisiones</p>	<p>1. Debe democratizarse. Elegir autoridades que se comprometan y cumplan. Los estudiantes</p>	<p>1. Deberían de participar más. Pero a veces tienen conceptos diferentes y eso dificulta las decisiones.</p>	<p>1. Sí. Se supone que hay representación en el Consejo de Sede, pero desconozco lo que</p>	<p>1. Sí. Todos tienen algo que aportar.</p>	<p>1. Debe haber información, inducción y estimular la participación.</p>

	<p>relevantes. No hay definiciones claras sobre el tema. Las quejas de los estudiantes no se atienden.</p> <p>2. El actual Decano no lo permite.</p> <p>3. No tienen la fuerza suficiente. No los atienden.</p>	<p>deben ser más activos en el Consejo. Pero hay un vacío de madurez.</p> <p>2. Los docentes deben plantear soluciones a los jerarcas.</p> <p>3. Los estudiantes deben ganar experiencia para mejorar su participación. No se deben politizar. Deben expresarse.</p>	<p>2.</p> <p>3. Los estudiantes deben de aportar con sus ideas para que se realicen las mejoras que crean convenientes. Se debe estimular la voz de los estudiantes. Por ahora no están participando.</p>	<p>hacen. No se ven cambios,</p>	<p>2. Para eso está el Consejo de Sede donde participan los docentes. Pronto se formarán Consejos de Carrera, donde podrán aportar docentes y estudiantes.</p>	<p>2. Compro meterse. Pero hay apatía. Sólo el 15% de los docentes llegan a las reuniones.</p> <p>3. Sólo participa el 1% en las actividades de la UTN. Hay que sensibilizarlos.</p>
DOCENCIA- INVESTIGACIÓN- EXTENSIÓN	<p>1. Si no se investiga el conocimiento no crece y no se podría hacer extensión a los productores. El Programa debe articular extensión y asistencia técnica, pero hay que hacer una revisión de los programas de docencia.</p>	<p>1. Son los pilares de la Universidad. La investigación aplicada es muy importante, pero debe ser pertinente a las necesidades del país.</p>	<p>1. Deben ir juntos. Sin investigación no hay una buena docencia que aproveche el nuevo conocimiento. Hay que focalizar la extensión en los pequeños productores.</p>	<p>1. La investigación debe dirigirse a la solución de los problemas sociales, pero se queda en la biblioteca. La extensión debe llevar los conocimientos al productor, pero muchas veces el productor no tiene los medios para aplicarlos.</p>	<p>1. Investigar es una obligación. La Dirección de Extensión y Acción Social que debe traer los problemas a la Universidad para proponer soluciones.</p>	<p>1. No hay una política clara de investigación. Nadie la está definiendo. Hay que comenzar con los profesores y los estudiantes para incentivarlos hacia la investigación.</p>
RESPONSABIL	Cumplir con su carga	1. Deben	1. Tienen la	1. Aprender	1. Hacer uso	1. Estudiar

I-DADES DE ESTUDIANTES	académica, participar, ser ente activo y fiscalizador. Buscar que se presente un entorno participativo. Deben organizarse.	estudiar. Graduarse pronto para devolver al país las inversiones hechas en ellos. No puede ser que se demoren más de 10 años en sacar una carrera.	responsabilidad de estudiar y cuidar los bienes de la UTN. Hacer bien las prácticas para aprender los procesos de producción. Cumplir con los horarios.	bien lo que se le enseña, para aportarle a la sociedad. Los estudiantes deben elegir calidad a la educación que reciben.	eficiente de los recursos. Ganar los cursos. Son privilegiados. Sólo el 12% accede a la educación superior. Existen problemas en la política de ingreso, pues hay estudiantes que están haciendo una carrera que no les gusta.	y participar en todos los procesos que la UTN les ofrece. Tienen responsabilidad con sus padres y con el estado. Hacer buen uso de la inversión. Participar para producir el cambio. Tienen que exigir calidad para salir bien formados.
CLIMA LABORAL		<p>1. Es importante un buen ambiente de trabajo, para que el trabajador se realice mejor. Es mucho más que el salario. Incluye las comodidades para mejorar la calidad del trabajo.</p> <p>2. Es importante el liderazgo. Uno se debe sentir orgulloso de su institución. Hay que mirar el futuro. Importa además la interacción</p>	<p>1. Son las características en las que se desenvuelve el trabajo. Debe ser armonioso no tedioso.</p> <p>2. Es importante la comunicación, el buen trato, el incentivar la participación con el buen trato. Hay que reconocer el trabajo que se hace.</p>	<p>1. Es el lugar donde laboramos. Donde debe existir la comunicación y el trabajo en equipo.</p> <p>2. Desde los puestos más altos debe haber confianza, ética, trabajo en equipo, responsabilidad, empeño y capacidad.</p>	<p>1. Es un ambiente adecuado para trabajar, desde el punto de vista social.</p> <p>2. Se debe crear comunidades de aprendizaje. Hay que generar un ambiente de diálogo y comunicación horizontal.</p>	<p>1. Es un ambiente armonioso que estimula el trabajo en equipo.</p> <p>2. Tener claras la visión, misión y metas.- Comunicación.- Coordinación entre Unidades.- Supervisión y control.- Eliminar los feudos.- Trabajar por metas no por horarios.</p>

		adecuada de los líderes con la gente. Y una buena comunicación.				
	Docente Nº 7	Docente Nº 8	Docente Nº 9	Docente Nº 10	Docente Nº 11	
UNIVERSIDAD PÚBLICA	<p>1. El Estado ha hecho grandes esfuerzos de controlar y vigilar el proceso de la educación superior.</p> <p>2. No. Porque el Estado no da seguimiento a la supervisión y al control. Falta criterio técnico para el crecimiento.</p> <p>3. Las públicas hacen papel importante en el desarrollo, pero las privadas son buena alternativa para mantener la competencia.</p>	<p>1. Ha hecho un gran aporte. Hay tendencia en los padres de utilizar la enseñanza privada para la secundaria y asegurar que ingresen a la universidad.</p> <p>2. Sí, definitivamente. Pero falta supervisión y evaluación de la educación superior.</p> <p>3 Las universidades públicas son mejores que las privadas.</p>	<p>1. Muy buena. Tienen un sistema de educación bastante bueno, a nivel nación al y mundial.</p> <p>2. Si. Les aporta dinero y por ello están bien equipadas.</p> <p>3. Las universidades públicas no se pueden medir con las privadas, pues el estado invierte en educación pública, para la propia superación del mismo estado.</p>	<p>1. Muy teórica. Se perdió la visión de desarrollo por competencias. No se involucra a los estudiantes en actividades. No se preocupa por los valores.</p> <p>2. No se le dota de los recursos necesarios y hay asimetrías en relación con las zonas rurales donde no hay el equipamiento suficiente.</p> <p>3. La gente prefiere las públicas por su historial. La UNED está creciendo y es muy aceptada. La UTN es nueva y sigue funcionando como colegios.</p>	<p>1. Se ha venido deteriorando. Se ha complicado con la aparición de las universidades privadas. Los propios estudiantes dicen que les falta calidad.</p> <p>2. El estado no las está apoyando. No está tomando en cuenta a la UTN.</p> <p>3. Sí, por la calidad de su oferta. La gente prefiere las privadas porque sus programas no son tan largos.</p>	
MISIÓN-	1. Se está en la obligación de	2. El valor social es que	1. Eleva la educación técnica	1. Repercute en el desarrollo del	1. Está en proceso de cambio	

VISIÓN UTN	<p>involucrarse en lo político y social del país. Se debe hacernos sentir en el desarrollo de estrategias nacionales.</p> <p>2. La Misión es confusa. La Visión es clara señalando que somos una U. para el desarrollo de la tecnología y la innovación.</p>	<p>está brindando técnicos para el desarrollo del país. Busca formar buenos técnicos para que accedan a un empleo y mejoren su calidad de vida.</p> <p>2. La Visión es de vanguardia: poner la formación técnica en armonía con la naturaleza. Pero le cuesta cumplirla por la escasa capacitación de los técnicos. La UCR tiene docentes capacitándose en el exterior. La Misión señala la investigación y la docencia con mucha precisión. Pero nos falta mayor desarrollo en estas líneas de acción.</p>	<p>desde el nivel para universitario al de educación superior.</p> <p>2. No es posible medir la calidad de la Misión y Visión, porque no hay parámetros para hacerlo.</p>	<p>país, en el desarrollo rural y en la participación social. Esto debe expresarlo en sus planes y proyectos para ser coherente. Pero no estamos proyectando bien esta responsabilidad. Sólo estamos dando cursos.</p> <p>2. Hay precisiones sociales y políticas. Pero hay confusiones entre los conceptos "tecnológico" y "técnico".</p>	<p>todavía no terminado. La UTN debe formar profesionales que se proyecten a la sociedad. Espero que sea en un mediano plazo.</p>	
UTN Y PROBLEMAS NACIONALES	<p>1 Debemos actuar desde el cantón hasta el nivel nacional. Tenemos</p>	<p>1. Ofreciendo carreras técnicas en función de</p>	<p>1. Si la universidad hace investigación, puede servir de</p>	<p>1. A través de sus proyectos de extensión, de los proyectos PYMES.</p>	<p>1. La UTN se formó con carreras tecnológicas en función de mejorar</p>	

	profesionales que pueden participar en la capacitación de productores y nuevos profesionales y hacer alianzas estratégicas.	superar los problemas nacionales, entre s el de recuperar nuestra vocación agrícola y lograr productores eficientes.	mucho, profundizando en problemas de ambiente, turismo, informática, etc.	Los proyectos de extensión deben ser interdisciplinarios.	el acceso al mercado laboral. Pero éste está saturado. Entonces hay que pensar en el tipo de profesional que se requiere para áreas de mercado no satisfechas. No debemos ofrecer lo que otras universidades públicas ya ofrecen.	
PARTICIPACIÓN EN TOMA DE DECISIONES	<p>1. Sí. Esta participación es crucial hoy. No vale la excusa de que somos nuevos.</p> <p>2. Los docentes debemos involucrarnos en los proyectos y planes de la UTN hacia el país.</p> <p>3. Los estudiantes deben organizarse e involucrarse en el</p>	<p>1. Docentes y estudiantes deben ser tomados en cuenta en la toma de decisiones, vía los Consejos de Sede, donde además está la representación empresarial y la administrativa.</p>	<p>1. Así está establecido en el Estatuto Orgánico, con los Consejos de Sede que involucra a docentes, estudiantes, administrativos, empresarios y Decano.</p> <p>2. A través del Consejo de Sede.</p>	<p>1. Los estudiantes haciendo investigaciones y desarrollando sus proyectos. Salir al campo para alimentarse de su realidad. De este modo pueden sustentar su toma de decisiones.</p> <p>2. Los docentes tienen cargas académicas que les impiden vincularse con la realidad. Falta un marco para elaboración de proyectos. No hay un Programa de formación continua.</p>	<p>1. Por ahora no es está participando en los Consejos de Sede. Has ahora se está tomando en cuenta la participación de los estudiantes. Ellos deben de expresarse críticamente.</p> <p>2. (Ver pregunta 1)</p> <p>3. (Ver pregunta 1)</p>	

	desarrollo de la UTN.		3. A través del Consejo de Sede.	(Incluye 2 y 3)		
DOCENCIA- INVESTIGACIÓN- EXTENSIÓN	1. Deben de integrarse dentro de la Misión. La investigación es el fundamento de nuestro trabajo y proyección hacia la solución de problemas nacionales.	1. La investigación es muy importante para la docencia, y para extender los conocimientos, mediante su publicación. Esto repercute en la inserción laboral de los graduados.	1. Sin investigación no hay universidad. Hay responsabilidad de hacerlo en apoyo del país. Lo hace en apoyo del sector agroindustrial.	1. La extensión es transferencia de tecnología. La investigación desarrolla el conocimiento y ligarse a la aplicación de las tecnologías. Debe ser parte de la formación de los estudiantes, pero no es así. Sólo hacen prácticas.	1. Todos los docentes deben de investigar. Los estudiantes se benefician con los resultados de las investigaciones. Se participa en la generación de conocimiento. A los estudiantes les ayuda a entender su carrera. Se pueden hacer artículos sobre los resultados para que se utilicen.	
RESPONSABILIDADES DE ESTUDIANTES	1. Debe comprometerse desde que ingresa. La UTN debe fortalecer ese compromiso y promover el desarrollo de valores con sus docentes. Promover el estudio y el afán de trabajar con calidad cuando egresen.	1. Deben aprovechar todas las ventajas que se les ofrece en términos de equipamiento, fincas, granjas, etc. Pero deben de dedicar más horas al estudio. Deben de coordinar y gestionar las unidades productivas, junto con los docentes.	1. Es educarse y exigir una educación de calidad, lo que no es tan fácil. Enfrentados al trabajo podemos darnos cuenta de las exigencias de calidad.	1. Buscar la calidad y la excelencia en su formación.	1. Comprometerse con sus estudios. No repetir materias. Que cumplan con sus horas de beca. Se desmotivan porque la Universidad tiene sus instalaciones deterioradas y la falta de equipos.	

<p>CLIMA LABORAL</p>	<p>1. Situaciones como la motivación, el desenvolvimiento de las personas, el calor humano, el grado de orden, el valor que se le da a lo que se hace. Puede haber buen o mal clima laboral.</p> <p>2. Aplicar los valores de un profesional. Compromiso, responsabilidad, ser íntegro. El clima laboral adecuado se basa en los valores.</p>	<p>1. Es un ambiente de trabajo donde todos nos desarrollamos, con un adecuado liderazgo y una comunicación fluida.</p> <p>2. Salarios adecuados, adecuada capacitación e información, y apoyarse en investigaciones propias y difundir sus resultados.</p>	<p>1. Es el ambiente donde se desarrollan todas las actividades del trabajo.</p> <p>2. Debe haber un ambiente de respeto a las ideas y a las posiciones. Aceptar las diferencias de opinión y facilitar que las personas se expresen.</p>	<p>1. Para los docentes debe ser confort laboral. Para los estudiantes, buen ambiente de estudio.</p> <p>2. Democratización de la toma de decisiones, trabajo en equipo y comunicación. Implica un liderazgo participativo. Desarrollar valores de convivencia y solidaridad; más allá de los intereses personales.</p>	<p>1. Es el ambiente en el que uno se desenvuelve en el trabajo. Hay stress por las exigencias de la Sede Central, que no se pueden cumplir. Hay mal clima cuando se conoce que si no hay 30 estudiantes, la carrera se cierra. Y por el cumplimiento de las metas de promoción. No se discuten los problemas.</p> <p>2. Grupo interdisciplinario que trabaje en equipo para analizar y proponer estrategias de solución a los problemas. Necesitamos un buen liderazgo y mejorar la comunicación.</p>	
-----------------------------	---	---	---	---	--	--

PRÁCTICA DOCENTE *(Respuestas se transcriben literalmente)

	Docente N° 1	Docente N° 2	Docente N° 3	Docente N° 4	Docente N° 5	Docente N° 6
ENFOQUES PEDAGÓGICO Y CURRICULAR	<p>1. Nuestro modelo pedagógico está desfasado de los sistemas modernos. Los exámenes y trabajos no bastan para asegurarnos de que los estudiantes logran aprendizajes de calidad.</p>	<p>2. Aprendemos enseñando. Los cursos tienen componentes prácticos significativos que facilitan la enseñanza. Complemento la teoría con la práctica.</p>	<p>1. Aprovechar las prácticas como espacio de aprendizaje. Hacer buen uso del laboratorio. La teoría tiene valor pero se olvida. Es con la práctica como se producen verdaderos aprendizajes. Es difícil con grupos muy grandes.</p>	<p>1. El docente debe tener convicción de lo que hace. El esfuerzo debe garantizar que las clases son bien aprovechadas. Pero no logramos el cometido. Deben haber más clases prácticas.</p>	<p>1. Mediante el control de los objetivos de aprendizaje, el fomento del aprendizaje horizontal. La investigación y la participación activa de los estudiantes. El docente es un mediador y facilitador del conocimiento.</p>	<p>1. Sólo hago lo posible. Trabajo con objetivos claros, que se aproveche la experiencia y vocación, con proyectos y no sólo con teoría, con instalaciones, y con monitoreo.</p>
PLANEAMIENTO DIDÁCTICO	<p>1. Explico los objetivos para que queden claros. Que se comprenda su conexión con la realidad.</p> <p>2. Entrego de texto de teoría un día antes. Sigo con clase magistral y me aseguro de su comprensión. Se sigue con las prácticas en clase y en casa.</p> <p>3. Espacio para aclarar</p>	<p>1. Bienvenida y motivación de entrada. Revisión de la lección pasada. Evitar el “estar por estar”. Promover la participación es el intento. Pero no hacen muchas preguntas porque no tienen experiencia. Hay que motivarlos con trabajo de grupo y con investigaciones. Las prácticas generan interés.</p> <p>2. Sigo una rutina. Doy cursos finales y los estudiantes tienen ya</p>	<p>1. Les saludo y hago una pequeña introducción.</p> <p>2. Luego desarrollo los contenidos. Uso además cuestionarios sobre temas específicos. Se les da ejercicios para que luego expongan los resultados.</p> <p>3. Se hace una reflexión de síntesis.</p>	<p>1. Saludo y pregunto si hay dudas de la clase anterior.</p> <p>2. En las clases teóricas desarrollo el tema magistralmente. En las prácticas realizamos lo planificado.</p> <p>3. Pregunto si hay alguna duda.</p>	<p>1. Conocer a los estudiantes. Pregunto si hay preguntas de la clase anterior. Pregunto a los estudiantes.</p> <p>2. Debo asegurarme que entendieron. Lo que enseña más es el trabajo práctico. Hacer que trabajen en grupo. No le doy mucha importancia al examen pues es estresante. Corregir lo que se encontró mal en</p>	<p>1. Dar instrucciones. Planteo los objetivos. Aclaro las reglas del juego.</p> <p>2. La teoría la presento con materiales didácticos. Designo encargados para presentar las prácticas. Uso las giras y presentaciones dinámicas. Visitas a instituciones. Invitaciones a los padres.</p> <p>3. Recapitulación y análisis de la clase. Que estén positivos.</p>

	dudas. Cierre con observaciones de los estudiantes.	experiencias. Les motivo al estudio. 3. Resumen de los más importante de la clase.			el examen. 3. Nada específico. Ya los estudiantes están deseando irse. Pero les doy instrucciones y les recuerdo los pendientes. Aclaro las dudas.	
TIC	1. Los estudiantes llevan computadoras y trabajamos con ellas en clase. Video beam. Quices virtuales. 2. Tengo una plataforma: tareas y comunicación. Facebook y chateo.	1. No hay plataforma para comunicarse y estudiar. 2. Se usan lecturas en blog.	1. Se usa mucho el Video Beam. 2. Uso el correo electrónico para dar información. Y también el teléfono. No hay plataforma.	1. Utilizo la computadora y el video beam para una clase planificada. 2. No hay ninguna plataforma.	1. He eliminado las fotocopias. Uso el correo electrónico. Las clases están en archivos digitales. 2. No utilizo plataforma.	1. No las utilizo. 2. No tenemos ninguna plataforma.
MOTIVACIÓN AL APRENDIZAJE	1. Es importante. Información sobre el mundo. Casos de la vida real. 2. Relación con la realidad. Que exijan al docente. Que sean críticos. 3. 20 a 30% no tiene	1. La motivación sí es una condición del aprendizaje. 2. Uso las innovaciones pues les genera interés. Esto les lleva más allá del interés por la nota. La materia debe ser amena.	1. Debe serlo. Hay que explicarse los retrocesos. No hay confianza para preguntarles. Sólo se les aconseja que estudien. 2. Se les pide que busquen en internet. No se puede dar todo	1. Sí. Depende del tema y del profesor el motivar a los estudiantes. 2. No lo hago. Trato de darles confianza para que digan sus inquietudes y que después no lleguen a acusarlo a uno ante las	1. Sin motivación no hay aprendizaje. 2. Los estudiantes llegan motivados. No hay que desmotivarlos. Hay que creer en ellos y decírselo. Los estudiantes deben de tener confianza con sus profesores. Dialogar.	1. Hay que motivar al estudiante. 2. Uso videos, casos prácticos, experiencias con egresados, investigación, clases participativas. 3. Les digo que son los mejores estudiantes, que por ello son responsables del ambiente.

	vocación para las carreras que ofrecemos. No hay análisis vocacional. Población residual.		en clase. Se les alienta a que investiguen. 3. En este sentido no hay mucha motivación.	autoridades o a Bienestar Estudiantil.	3. No dar nunca un contenido que no tenga aplicación práctica	
COMPETENCIAS QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE	1. Son dependientes de los docentes. Preguntan por las páginas donde estaban las respuestas. No saben organizarse. No tienen iniciativa. 2. Con las prácticas. Decidí hacer todo en 42 plantillas Excel	1. Tienen debilidad en este aspecto. Están marcados por el modelo repetitivo de la secundaria. Corte y pegue, no desarrollan. 2. Les motivo. Doy clase amena. Les resuelvo dudas. Estimulo la participación en clase.	1. No todos saben organizarse. A algunos les falta madurez. Otros tiene experiencias previas interesantes. Hay que pasar del memorismo al análisis. 2. Que hagan exposiciones. Trabajo de laboratorio. Deben de aprender a exponer.	1. No saben organizar su estudio y no planifican. Dos semanas antes del examen empiezan las carreras. Estudian para el examen. 2. Sinceramente no hago más que dar la clase, a menos que sean estudiantes de adecuación.	1. No. Vienen condicionados desde la secundaria. Confunden aprender con memorizar. El docente les debe ayudar a su organización. Pero tenemos además un currículum desintegrado que no es favorable a la organización. 2. Con tareas para que demuestren sus competencias, para que produzcan.	1. No saben cómo hacerlo. Hay que apoyarles para que lo hagan. 2. Con trabajo de equipo. Que se expresen. Dándoles confianza.
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	1. Las prácticas me dicen si aprendieron o no. 2. No hago ninguna gestión con	1. Pruebas parciales y finales. Trabajos en clase. Verificación de las destrezas. 2. Para establecer la Nota Final. Para	1. Con exámenes. Privilegio el trabajo en clase, pero hay que promoverlo.	Sólo los exámenes y el trabajo final de investigación. No realizo ningún análisis, porque no sé cómo hacerlo y	1. A través de trabajos y participación de los estudiantes. 2. Se utilizan para promover al estudiante. (pasar	1. Prácticas y realización de proyectos. También los exámenes. Presentaciones. 2. En nada.

	estos resultados.	retroalimentar mi curso. Como autoevaluación.		creo que nadie sabe hacerlo.	el curso)	
EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	<p>1. Debo estar actualizado. Reviso pedagogía actual de modo virtual. Dialogo con colegas. La UTN ni me evalúa ni me da criterios de evaluación.</p> <p>2. La UTN pasa Boleta a los estudiantes, pero no he recibido los resultados.</p>	<p>1. Hay encuesta a estudiantes. La Coordinación informa de la calificación. Elaboran una crítica.</p>	<p>1. Verifican do que han entendido.</p> <p>2. Los estudiantes evalúan a los profesores y también el Coordinador. Pero puede ser muy subjetivo. Si no caigo bien a estudiantes o al Coordinador, puedo ser mal evaluado. Un estudiante le puso cero a un profesor.</p>	<p>1. La Coordinación de docencia hace una evaluación, con preguntas extrañas. Siempre la paso.</p> <p>2. Los estudiantes hacen una evaluación. Pero no tiene valor, pues vuelven a contratar a profesores mal evaluados.</p>	<p>1. El Director de la carrera me evalúa al inicio y al final del Curso.</p> <p>2. No les doy el espacio. La evaluación la debe hacer el Director de la Carrera.</p>	<p>1. Pregunto a los estudiantes sobre cómo soy como docente.</p> <p>2. Los estudiantes me evalúan al final del curso, y acepto toda crítica constructiva</p>
	Docente Nº 7	Docente Nº 8	Docente Nº 9	Docente Nº 10	Docente Nº 11	
ENFOQUES PEDAGÓGICO Y CURRICULAR	<p>1. No es sólo con la tradicional evaluación. Es el actuar y el análisis del estudiante en el aula. Motivando a su participación en todas las actividades. Les motivo con lecturas reflexivas.</p>	<p>1. Con las prácticas. El 80% de mis actividades docentes son prácticas. Sólo con la práctica maduran los conocimientos.</p>	<p>1. Esto hoy es difícil de medir. Las carreras tienen objetivos diferentes. Muchas prácticas de los estudiantes terminan siendo investigación.</p>	<p>1. Ajustarse a un protocolo. Hacer un trabajo de investigación para seguir un proceso de búsqueda de información, encontrar respuestas y evaluar resultado, pero faltan asesores. Así generan compromisos</p>	<p>1. Revisand o sus procesos técnicos, con sus exposiciones orales frente a otros profesores, y siguiendo a los que hacen investigaciones.</p>	

				con el estudio.		
PLANEAMIENTO DIDÁCTICO	<p>1. Entrego una lectura sobre un reto o meta. Promuevo su reflexión sobre ella a lo largo del día y la semana.</p> <p>-2. Resumen de la sesión anterior para aclaraciones. Exposición de la lectura. Exposición del tema de la clase. Trabajo de Grupo o Simulaciones.</p> <p>3. Resumen de la sesión. Luego aclaración de dudas.</p>	<p>1. Pregunto cómo se sienten, sobre las clases anteriores y dudas, repasamos, les aclaro la evaluación.</p> <p>2. Quices semanales al inicio de clase, trabajamos en grupo, luego doy la clase teórica y hacemos prácticas.</p> <p>3. Pregunto si todo quedó claro, les doy pautas para el quiz de la clase siguiente y les agradezco la asistencia.</p>	<p>1. Empezamos con actividad lúdica, luego reflexión y comentarios buscando despertar su interés.</p> <p>2. Luego paso a una práctica, la explico, los estudiantes la ejecutan y al final la evalúo para comprobar si se adquirió el conocimiento.</p> <p>3. Preguntas de evaluación que demuestren lo aprendido en la clase.</p>	<p>1. Se plantean los objetivos de la clase o práctica, y las condiciones de su desarrollo. Se les indica la importancia del trabajo de equipo cuando es colectiva.</p> <p>2. Se sigue con la presentación del tema y se les programa presentaciones.</p> <p>3. Se revisa todo el proceso y se hacen conclusiones sobre el tema.</p>	<p>1. Primero saludarlos, luego introducir el tema y desarrollarlo.</p> <p>2. Son exposiciones dialogadas. En clase o en las prácticas les voy resolviendo preguntas.</p> <p>3. Si es clase: termino con un power. Les indico el siguiente tema y si va a haber quiz. En las prácticas les indico la conclusión de la misma o que continuarán la siguiente semana.</p>	
TIC	<p>1. Utilizo la computadora y el Video Beam, pero también rotafolio, dinámicas y otros materiales.</p> <p>2. No tenemos plataforma.</p>	<p>1. Uso proyector y multimedia. Promuevo que tomen apuntes. No les doy las presentaciones, para que anoten. No me gusta que sólo escuchen sino que escriban. Mis clases son teoría y mucha práctica.</p> <p>1. No tenemos</p>	<p>1. Utilizamos el equipo de cómputo y proyectores.</p> <p>2. Tengo un blog y gmail para comunicarme con los estudiantes. Estoy promoviendo el uso de una</p>	<p>1. Las utilizo muy poco.</p> <p>2. No hay plataforma.</p>	<p>1. Uso el correo electrónico.</p> <p>2. No hay plataforma.</p>	

		ninguna plataforma.	plataforma virtual, donde pretendo colocar curso para los rezagados.			
MOTIVACIÓN AL APRENDIZAJE	<p>1. Sí. Comenzando con la motivación de los docentes sobre el convencimiento de lo que se va a enseñar.</p> <p>2. Con la lectura reflexiva y crítica. Uso el Editorial de La Nación. Traigo invitados (Aula Abierta). Les vinculo a situaciones relevantes. Mi idea es motivarles a trabajar con ahinco.</p> <p>3. Me acerco a los que siento desmotivados, para asegurarme si es por el curso o por otros problemas que inciden y que a veces no son</p>	<p>1. Debe estar motivado para aprender. Deben de llevarse bien con el profesor. De lo contrario salen mal en los exámenes.</p> <p>2. Les respeto, guardo las distancias. No les humillo no les trato con groserías.</p> <p>3. Les comunico las ventajas de inserción laboral que tiene la carrera de Tecnología de Alimentos. La comparo con la medicina. Les informo de la necesidad de calidad en la alimentación.</p>	<p>1. Si el estudiante no está motivado no aprende.</p> <p>2. Les hablo de la importancia del trabajo, de cómo se pueden aplicar los conocimientos en el trabajo, siendo muy prácticos y a través de juegos.</p> <p>3. Desarrollando aprendizajes significativos. No tengo estudiantes que se hayan retirado este año del curso.</p>	<p>1. Especialmente para aquellos que no esperaban este tipo de carrera y se sienten frustrados.</p> <p>2. Informándoles adecuadamente, promoviendo su participación en las discusiones de los temas. Considerando sus problemas familiares.</p> <p>3. A través del diálogo y la consejería. Esto implica generar confianza con ellos. Esto forma parte del curso.</p>	<p>1. Sin motivación se dificulta el aprendizaje. Van cambiando sus actitudes a lo largo del curso.</p> <p>2. Individualmente con los que se quedan al final. Se les habla de su capacidad para lograr las metas. Que la revisión de sus informes es para apoyarles en su aprendizaje.</p> <p>3. Esto no lo he hecho. Trabajo con estudiantes de los primeros años. Luego ya no les veo.</p>	

	fáciles de resolver. Les apoyo si es déficit atencional o de organización del estudio.					
COMPETENCIAS QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE	<p>1. No lo saben. Traen hábitos inadecuados desde el colegio. No saben diferenciar el tiempo para el estudio del horario de clases y de otras actividades.</p> <p>2. Les asesoro en estrategias de aprendizaje: crear horario, contestar un examen. El docente debe ser guía, dar seguimiento. Se debe contratar a una persona para esta función. Si no se hace esto, se produce la deserción. El compromiso</p>	<p>1. Algunos saben organizar su aprendizaje. Tiene bases bajas en matemáticas. Debemos de enseñarles hasta usar la calculadora, regla de tres y porcentajes.</p> <p>2. Nadie les explicó antes la importancia de estos cálculos, hasta que llegan a la universidad. Hay diversidad de ritmos de aprendizaje</p>	<p>1. Las bases que traen del colegio no les permiten esta organización. Tampoco la universidad les provee este tipo de enseñanza deberían haber curso que les enseñen metodologías de estudio.</p> <p>2. A través de ejercicios prácticos. Estos ejercicios ya los conocen y son: inventarios, planillas, costos, etc. El Excel facilita la elaboración de flujos de caja</p>	<p>1. Sucede con los que se incorporan por primera vez, acostumbrados al colegio y al dictado. En los últimos años están en mejores condiciones para esta organización. Son los de mi curso. Tienen problemas de comprensión y sólo repiten conceptos en sus presentaciones. No leen los textos que se les entrega en apoyo.</p> <p>2. No tenemos modelo de aprendizaje por competencias. Además se han</p>	<p>1. No tengo información. No sé si van o no a la biblioteca.</p> <p>2. Lo aprendido se refuerza en las prácticas o en las giras.</p>	

	debe ser de ambos. El profesor debe saber cómo realizar esta función.			reducido las horas de práctica y esto es una limitación para el aprendizaje.		
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	<p>1. Mediante evaluaciones y exposiciones en la clase. El análisis de editoriales de La Nación, me permite valorarlos.</p> <p>2. La valoración de sus avances mediante monitoreo, me permite saber sus problemas, para ayudarles en sus aprendizajes.</p>	<p>1. Aplico exámenes, reportes y quices.</p> <p>2. Apoyo y ayudo a estudiantes que salen bien en los exámenes. Cuando salen mal, seguro es que el curso no les gusta, no tiene vocación y no les ayudo. Hay algunos que han cursado tres veces el curso. Debe ser así, porque si no lo hacen, van a tener problemas en el mercado laboral.</p>	<p>1. Utilizo el debate, los foros y el blog para prender temas relevantes. Se usan los autoevaluaciones.</p> <p>2. Para determinar los aspectos que requieren de reforzos.</p>	<p>1. Lecturas y prácticas de campo. Ensayos cortos, desarrollo de proyectos, lo que les motiva mucho y les genera criterios de análisis, como una forma de investigación aplicada. La modificación de programas ha disminuido estas posibilidades.</p> <p>2. Para la calificación. Los proyectos sirven para un aprendizaje por competencias y pueden ser un sistema de práctica supervisada. Ayuda a quienes llevan repitiendo dos o tres veces la materia, a</p>	<p>1. Exámenes, quices, trabajos escritos, exposiciones.</p> <p>2. A los que no aprueban les doy tutoría.</p>	

				concluirla.		
EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	<p>1. Permito que los estudiantes me evalúen. Me aseguro que mi clase fue comprendida, mediante preguntas que les hago al final de la misma.</p> <p>2. No me preocupa la crítica de los estudiantes. Su evaluación me permite hacer cambios en mi metodología de enseñanza.</p>	<p>1. Les doy seguimiento a mis egresados. La información que obtengo es el mejor indicador.</p> <p>2. Al final del curso los estudiantes evalúan al profesor y al curso. Debo ser humilde y aceptar los resultados. Si se falla, hay que mejorar.</p>	<p>1. Al final del curso de hace una evaluación del docente, que me sirva para mejorar el siguiente curso.</p> <p>2. La evaluación del curso y del docente la hacen los estudiantes.</p>	<p>1. Vía la evaluación del docente que es una política institucional. Hay distancia entre lo que uno propone teóricamente y lo que se hace en la práctica.</p> <p>2. Los estudiantes nos evalúan, pero sobre aspectos secundarios como si se llegó a tiempo. No hay evaluación sobre cumplimiento de objetivos. Los estudiantes evalúan sobre metodología pero no saben de este concepto. El problema es que la evaluación es muy subjetiva. Tampoco hay evaluación sobre los contenidos del curso. Si el docente es</p>	<p>1. La hacen los estudiantes mediante un formato que les entrega el Coordinador. Yo no sé de los resultados de mi evaluación en Turismo.</p> <p>2. Es norma institucional.</p>	

				exigente, los estudiantes lo evalúan mal.		
--	--	--	--	---	--	--

VALORES – ACTITUDES – ASPIRACIONES *(Respuestas se transcriben literalmente)

	Docente Nº 1	Docente Nº 2	Docente Nº 3	Docente Nº 4	Docente Nº 5	Docente Nº 6
ETICA PROFESIONAL	<p>1. Responsabilidad de actualizarnos. No mentir a los estudiantes. Hay que fiscalizar el comportamiento ético.</p> <p>2. Va a estar fuera de la realidad y no sabe enfrentar el mercado.</p> <p>3. Nos falta preparación pedagógica a nivel técnico. He aprendido a enseñar por experiencia, pero sin formación pedagógica.</p>	<p>1. Que me respeten por mi capacidad y comportamiento.</p> <p>2. Los estudiantes quedan mal preparados en su profesión.</p> <p>3. El problema es que no somos docentes sino técnicos. Nos falta pedagogía. Necesitamos conocer técnicas de evaluación.</p>	<p>1. Valoro el que me respeten. La responsabilidad con los estudiantes, pues pagan su materia. Además la comunicación.</p> <p>2. El estudiante no va a aprender. Sólo se quedaría en aprobar los exámenes.</p> <p>3. Necesito que me capaciten en docencia. Dar clases no es garantía de ser buen</p>	<p>1. La puntualidad, la responsabilidad y la perseverancia, son esenciales para la vida futura de los estudiantes.</p> <p>2. No aprenderán.</p> <p>3. Actualizarse en materia pedagógica.</p>	<p>1. El respeto personal y la libertad. El valor del esfuerzo y del conocimiento. Los estudiantes son personas.</p> <p>2. El estudiante se desmotiva.</p> <p>3. Saber cuál es la característica de la población meta. Debemos conocer el grado emocional de los estudiantes. Adecuar el programa para que los estudiantes puedan aprender.</p>	<p>1. El respeto, la sinceridad y la honradez, pues son aspectos que se deben transmitir a los estudiantes para que les sirvan de guía en su desarrollo profesional.</p> <p>2. Sería una gran pérdida de tiempo para todos.</p> <p>3. Capacidad y convicción docente.</p>

			docente.			
DESARROLLO DE ACTITUDES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muy buena. 2. Mucha desilusión. Pero me reviso y solicito información al Coordinador de la Carrera. 3. El problema es que los estudiantes no leen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me tienen confianza y respeto. 2. Es frustrante. ¿Quién está fallando? Hay estudiantes que no se interesan. Creo que les cuesta el estudio y esto es un problema. 3. No tengo la metodología para averiguarlo en detalle y con rigor. Los casos son variados. Puede ser problema de la selección al ingreso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es una relación normal, abierta. Respeto sus comentarios. 2. Creo que a veces se equivocan en tonteras. Son muy desordenados en sus lecturas. 3. No hago análisis. Se puede predecir pues uno ya les conoce. Lo mejor es trabajar con grupos pequeños. Es difícil conocerlos en grupos grandes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muy buena. 2. No me provoca nada. Si el estudiante no pasó el curso es porque no estudió y porque no quiso pasar. 3. No hago ningún análisis. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De amistad. El docente debe promover la confianza en el estudiante. 2. Preocupación. 3. Si reprueban menos del 40%, averiguo con el Coordinador cómo les va con los otros cursos. Puede ser que no les guste la carrera. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buena. 2. Duele. Por eso intento apoyarles en lo más que se puede para que no digan que se quedaron por el profesor, sino que se den cuenta que no pusieron de su parte, o por las drogas o problemas familiares. 3. Llamo a los que tienen problemas académicos para saber qué es lo que está pasando. Hablo con los encargados de bienestar estudiantil para que me apoyen.
DESARROLLO PROFESIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Terminar mi doctorado en ciencias económicas y gestión pública. Luego una especialización en el nivel internacional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No está claro el futuro de la UTN. Espero que crezca y capacitarme más. 2. Mi capacidad de estudio. Mi interés por lo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejorar como educadora. Capacitarme en Administración Educativa y tomando cursos. 2. Mi fortaleza es las 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Involucrar me más en la docencia del bachillerato. 2. Mi debilidad es que no estoy capacitado para ser docente. Mi fortaleza es que 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar me en agronegocios, y que eso me faculte como mejor docente. Promover el "aprendizaje". Motivarlo al uso de la computadora para que aproveche 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser Decano de la Sede de Atenas para hacer cambios en los programas, gestionar investigaciones a nivel

	<p>2. Soy persistente en mi superación personal. Mi coeficiente no es alto. Debo leer mucho. Debo esforzarme mucho.</p> <p>3. La imagen de la UTN es muy cuestionable. Se piensa que no es todavía una universidad. No da oportunidades para formarse en el extranjero, como la UCR.</p> <p>4. Estoy de acuerdo. Por mi desarrollo profesional y por los estudiantes. Pero las autoridades no están dispuestas a ello.</p>	<p>científico.</p> <p>3. Necesito que me asignen $\frac{1}{4}$ o $\frac{1}{8}$ de tiempo para estudiar.</p> <p>4. Sí. Necesito mejorar mi metodología. Necesito más capacitación y actualización.</p>	<p>ganas de aprender. Mi debilidad es la falta de tiempo para prepararme más. Quiero organizarme mejor y deseo innovar en mi profesión.</p> <p>3. La UTN podría ayudarme en acomodar mi horario para estudiar. También deseo aprender inglés.</p> <p>4. Sí, para mejorar mis capacidades. Tener herramientas para comunicar mejor mis conocimientos. Usar más el laboratorio.</p>	<p>tengo una experiencia de 10 años en transmitir conocimientos.</p> <p>3. La UTN ha capacitado a los docentes pero en cursos aislados. Desearía que se me capacitara en otra institución. Y esta es una barrera pues dice la UTN que no tiene recursos para hacerlo.</p> <p>4. Si. Para seguir aprendiendo cómo tratar a los estudiantes.</p>	<p>la información existente. Capacitar a los productores.</p> <p>2. Mis fortalezas están en el corazón no en el cerebro. Mi fortaleza es mi alto interés por los agronegocios. Mi debilidad es la edad, me siento cansado. El poco tiempo para leer.</p> <p>3. Con el trabajo en la UTN no puedo realizar mis objetivos personales. Pero la UTN me da la oportunidad de trabajar.</p> <p>4. Sí. Es obligación actualizarse para innovar en la forma que quieran aprender los estudiantes, porque ellos no estructuran no organizan su aprendizaje</p>	<p>centroamericano, innovar en la parte ambiental, crear más carreras técnicas, readecuar las existentes, crear un Centro de Certificación de Hidroponía y realizar proyectos de carbono neutral.</p> <p>2. Fortaleza s: ganas de hacer bien las cosas, soy participativo y transparente. Debilidades: soy político, tiendo a observar muchas cosas.</p> <p>3. A mucha gente no le gusta los cambios que propongo en investigación y extensión. Hay feudos. Le temen a la toma de decisiones. La Sede de Atenas puede crecer y diversificar las carreras.</p> <p>4. Sí. Puede ser un programa a distancia, pues hay muchos</p>
--	--	---	---	--	---	--

						profesores que no han recibido capacitación en pedagogía.
	Docente Nº 7	Docente Nº 8	Docente Nº 9	Docente Nº 10	Docente Nº 11	
ETICA PROFESIONAL	<p>1. El amor a la docencia, pues lo que me permite comprometerme con mi trabajo y actualizarme mediante lecturas y capacitación.</p> <p>2. Se genera un caos en mi rol de docente. Debo detectar a tiempo las fallas de los estudiantes para corregirme y apoyarles. Dada la diversidad de estudiantes, debo capacitarme para la enseñanza.</p> <p>3. Conocer bien la materia y manejar una metodología adecuada para enseñarla. Tecnologías de la información y comunicación. Debe haber un programa bien estructurado para una capacitación.</p>	<p>1. El amor a hacer las cosas bien. Trato de que tengan confianza en sí mismos, conociendo el mercado laboral. A veces soy rudo, pero es necesario hacerlo para corregir desde el comienzo.</p> <p>2. No basta el conocimiento, hay que saber transmitirlo. El estudiante no tiene la capacidad para asimilar todos los conocimientos que tiene el profesor. Pero el profesor debe conocer muy su materia.</p> <p>3. El uso de audiovisuales, las técnicas de motivación, el trabajo de grupos. Aquí</p>	<p>1. La responsabilidad para dar ejemplo a los estudiantes. También la puntualidad, la conciencia social, y la honestidad en el trabajo.</p> <p>2. Vamos a tener un estudiante que no tiene suficiente conocimiento y valores. Hay que superar no sólo las carencias de orden técnico sino las sociales y éticas.</p> <p>3. Necesit a saber técnicas didácticas, pedagogía y psico-pedagogía. Debo saber cómo aprende</p>	<p>1. El respeto por los estudiantes y la puntualidad.</p> <p>2. Sin formación pedagógica del docente, el estudiante no aprende y se desmotiva.</p> <p>3. Formación pedagógica, conocimientos de psicología, proceso de adecuación curricular y actualización de conocimientos técnicos.</p>	<p>1. El respeto por mi trabajo. La comunicación. La honestidad y la responsabilidad con que hago mi trabajo.</p> <p>2. Mala calidad en los aprendizajes.</p> <p>3. Necesito que me capaciten profesionales en docencia.</p>	

	Debe incluir reuniones sistemáticas entre docentes.	todos dan sus cursos, pero no tienen formación pedagógica pues ello no ha formado parte de su formación. Hay que retroalimentarlo. Debe haber una buena selección de docentes.	para saber cómo enseñar.			
DESARROLLO DE ACTITUDES	<p>1. Son de respeto mutuo entre docente y estudiantes, y entre ellos. Respeto la individualidad de cada uno de ellos.</p> <p>2. Me Frustraría totalmente. Por eso hago seguimiento, supervisión y acepto la evaluación de mis tareas docentes.</p> <p>3. Hago el análisis a lo largo del curso. El docente debe estar capacitado para este análisis. Lo hago tomando como referencia los objetivos de mi curso.</p>	<p>1. No me gustan los abusos de confianza. Mantengo el respeto mutuo. Apoyo a los estudiantes y a los egresados. La bolsa de empleo es una forma de comunicarse con ellos.</p> <p>2. Es triste saber que los estudiantes desaprovechan la oportunidad. Deben de volver a llevar el curso para que logren más tarde éxito en el mercado laboral.</p> <p>3. Hablo con los estudiantes para</p>	<p>1. De respeto mutuo. A veces alguno se molesta, pero no se pierde la amistad.</p> <p>2. Hago una revisión inmediata para identificar los problemas y decidir las mejoras. Pienso en el siguiente curso.</p> <p>3. Uso una Tabla de Preguntas con Respuestas, para saber si aprendió o no. También aplico exámenes más completos al final del cuatrimestre. Mido las</p>	<p>1. Bien. A veces uno se vuelve paternalista. Con el grupo mi relación es básicamente de consejero.</p> <p>2. Me da pena. Ellos van a enfrentarse al mercado sin las destrezas necesarias bien aprendidas. Me refiero además a la capacidad de análisis y al desarrollo personal.</p> <p>3. Uso las evaluaciones y el seguimiento a los estudiantes. Algunos profesores conversamos sobre casos</p>	<p>1. Normal. En general no soy muy extrovertida.</p> <p>2. Siento que no les interesa la carrera. Tristeza y lástima pues no saben lo que están perdiendo.</p> <p>3. Nunca he realizado este análisis.</p>	

		saber dónde están los problemas. Resuelvo los quiz con ellos para que identifiquen los errores. Converso sobre las causas de sus errores y me dicen que no estudiaron. Muchos estudiantes no estudian.	competencias adquiridas.	específicos. Pero profundizo en las causas. Hay que hacer un sondeo con los propios compañeros. No hay pauta institucional para esto. Hay estudiantes que tienen entre 5 y 8 años de estar en la institución.		
DESARROLLO PROFESIONAL	<p>1. Continuar capacitándome como docente.</p> <p>2. Mis fortalezas son mi compromiso, mi entusiasmo y mi capacidad de autoevaluarme. Mi debilidad es que me cuesta priorizar y ser más decidida.</p> <p>3. Un problema es que la UTN no tiene programa de capacitación docente. Hay que buscarlo. Sólo hay cursos muy aislados de pedagogía. Uno debe buscar las oportunidades.</p>	<p>1. Tener egresados con una formación más atinente a las necesidades nacionales, las cuales son cambiantes. Buscar estar al día en el equipamiento.</p> <p>2. Mi fortaleza son mis 25 años laborando en la misma especialidad. También mi constante estudio y mi relación con la gente de campo. Mi maestría me ha ayudado</p>	<p>1. Dar otras materias en otras careras. Estoy especializándome en Tecnologías de la Información. Pienso sacar la Licenciatura para avanzar a ser Coordinador de la carrera.</p> <p>2. Mi fortaleza es el conocimiento de las tecnologías de la información y mi gusto por la lectura. La debilidad está en la falta de</p>	<p>1. Continuar con mi función formadora. Hacer investigación y extensión para mejorar la oferta. Fortalecer las unidades productivas. Publicar, asistir a congresos. Terminar la Maestría, pues tengo problemas por la cantidad de requisitos. La UNED puede ser mi solución.</p> <p>2. Mi fortaleza mayor es mi interés en lograr mis objetivos. Mi mayor debilidad es mi falta de tiempo.</p>	<p>1. Terminar mi Maestría en Estudios Ambientales. Tener una microempresa en asesoría ambiental.</p> <p>2. Fortalezas: tengo el conocimiento y la experiencia necesarios. Mi debilidad es la falta de tiempo para montar la empresa. Y mi falta de actualización.</p> <p>3. La UTN tiene proyectos de gestión ambiental que son una oportunidad. Pero también hay oportunidades fuera</p>	

	<p>4. Sí. Esa es mi finalidad. Especializarme en docencia.</p>	<p>mucho. Mi debilidad es que con la edad he bajado el ritmo de mi trabajo. 3. Trabajar en la parte tecnológica en lo agrícola del país. Estar cerca de las condiciones que mejoran la calidad en la tecnología de alimentos. 4. Totalmente sí. Tenemos que mejorar muchas cosas. Hay que estar actualizándose constantemente.</p>	<p>equipo para realizarme mejor en el área. 3. Me da la oportunidad para formar a jóvenes que quieren aprender y eso tiene mucho valor. Pero hay una saturación de carreras en el mercado. Pero no se analiza. 4. Sí. El año pasado inicié cursos de manera personal. La educación técnica es por competencias y la UTN debe ser un líder en esta modalidad de educación.</p>	<p>3. En la UTN las oportunidades son nulas. No hay programas de investigación ni de extensión. No asignan el tiempo necesario. No apoyan el Congreso de cabras y ovejas. 4. Sí, pero dado por gente calificada. Esto para hacer realidad la mejora de las competencias.</p>	<p>de la UTN. Podría hacer docencia en otras universidades o cursos externos. 4. Sí. No he recibido cursos de docencia. Quiero mejorar el proceso didáctico y aprovechar las técnicas modernas para mejorar las presentaciones de mis cursos.</p>	
--	--	--	---	---	--	--

Anexo 6: Registro de grupo focal docentes *(Respuestas se transcriben literalmente)

TEMA: LA UTN: TÉCNICOS, TECNÓLOGOS, CIENTÍFICOS. ¿DÓNDE ESTÁ HOY EL ACENTO?

Coordinadora

El problema de la docencia universitaria es serio. El segundo informe de la educación costarricense, hay problemas muy serios en los estilos de la educación. Por más que se ha tratado, por más que hay intentos de avanzar, la orientación vertical, magistral y todo lo que significa la insistencia en transmitir, transferir y memorizar, pero no desarrollar capacidades, se mantiene. Al respecto, para superar estos problemas, UCR que tienen un programa de didáctica universitaria.

Hay un movimiento más fuerte donde las carreras técnicas han pegado un salto que tienen que ver con la capacidad creativa e innovadora. Hay un problema que cada vez nos pone más lejos de los avances que nos muestra la información. Cada vez hay más dificultad, entonces, para desarrollar la capacidad de crear e innovar en el propio país. Entonces copiamos mucho y aplicamos, pero hay poca capacidad de crear e innovar.

En este TFG no se juzga, ni se critica, no se busca problemas de la UTN, sino que son problemas de la universidad pública costarricense.

Participantes

- El tema es muy amplio, tiene varios aspectos; por un lado, hablamos de la educación, que al momento no cumple las expectativas y del nivel económico, para que el estudiante siga estudiando.

Por otro lado, veo que utilizamos plataformas virtuales para educar a los estudiantes. Puede haber una tendencia de mercado para que la gente quiere tal carrera, pero realmente no hay mercado laboral para esa carrera, pero a la vez, hay en el mercado, algún interesado, que desea entrar a esa carrera.

Por otro lado, viene la parte de la educación, hay que ver si la forma en que se está capacitando a estudiantes es la adecuada, si los capacitadores tienen la capacidad para capacitar a esos nuevos profesionales.

Por otro lado, está el punto muy importante que es la toma de decisiones, los controles, los análisis de datos para la toma de decisiones. Tenemos los resultados, analizamos los resultados, discutimos los resultados, se toman decisiones a corto plazo, pero hasta el momento no se toman esas decisiones estratégicas, de largo plazo.

Una ventaja que tiene la universidad, como universidad reciente, es que a nivel de didáctica universitaria podemos servirnos de la experiencia de otras universidades, de lo que ha servido y lo que no ha servido. Aunque estamos atrasados, la universidad puede tomar en cuenta el caso a la UNED con la experiencia de la TIC y la UCR con su tips de tantos años.

- La UTN, en este momento está proponiendo un nuevo modelo educativo, porque no tenemos uno, hasta que no se establezca el rumbo. Hasta que no se establezca el modelo educativo, no vamos a poder saber cuáles son las áreas que vamos a definir. Se habló hace poco de lo humanístico, del constructivismo, pero no se ha definido.

Al no definirse el modelo educativo, estamos haciendo lo mismo de antes y un poquito más. Si hace dos años teníamos un diplomado y ahora vimos que es una ingeniería en bachillerato es muy fácil, agregamos unos cuantos cursos, llenamos los créditos o sea estamos haciendo lo mismo que estábamos haciendo.

- Entre nosotros no sabemos que es técnico. Nosotros éramos técnicos y estamos alargando con las carreras lo que estamos haciendo, no hemos incluido la parte tecnológica y científica, ni siquiera en los planes de estudios. O sea estos planes de estudios dicen técnicos, que significa que le enseñamos a los muchachos a hacer algo, esa es la función de la Escuela Centroamericana de Ganadería, formar diplomados técnicos en diferentes especialidades, pero la UTN no ha pegado ese salto, a ser universidad, con tecnología, investigación científica y técnica.

- Cuando se armaron las carreras, nos dieron la oportunidad de hacer y deshacer, fue muy rápido, en una semana, era muy rápido. En mi caso envié encuestas a mis egresados, que están trabajando, a profesores de carrera, a empleadores y a los estudiantes que estaban en su momento. En base a eso tratamos de armar algo que respondiera a la demanda actual y la orientación ha sido técnica, por lo menos en la mayoría de las carreras.

Intentamos armar dentro del curso 2 o 3 actividades. Sino que intentamos, no decir tecnológico, sino armar un poquito la parte científica en el primer semestre de bachillerato y estadística. En el segundo cuatrimestre, proyecto de investigación en manejo forestal y vida silvestre. En el tercer cuatrimestre, proyecto de investigación en manejo forestal y en el cuarto cuatrimestre, un proyecto de investigación en gestión ambiental.

Intentando cubrir un poquito lo que uno deseara, para decir un poco científico, pero por lo menos responde a una necesidad y una visión de todos. Muchas de las carreras nacieron nada más de unos cuantos. Queda algo muy técnico y mecánico y muy poco análisis.

Coordinadora

La misión y visión de la UTN son relevantes y bien elaboradas. La UTN es una universidad nueva, está naciendo, pero plantearse el problema desde ahora puede resolver de cara al futuro, muchos de los problemas que no se asumen en este momento. Ahí pueden permanecer a lo largo de la historia.

Participantes

- Nos ha costado dar ese click de ser colegio universitario a universidad. Somos universidad pero en la mente no lo somos y en el colectivo, tampoco lo somos, aunque lo decimos pero no lo somos.

Hay un período de transición y tardará algunos años. Unos decían 3 años, pero la realidad son muchos años, puede ser una década o más. Al no dar ese click, seguimos con muchas de las cosas que hacíamos.

- Porque fuimos expertos en hacer algo en un qué hacer, pero ahora dicen vayamos más allá, pero esto no es solo “hágalo y ya”, hay muchas cosas de por medio.

Pienso que seguimos siendo muy técnicos. Por mi formación, soy biólogo y considero que la parte científica es muy débil, no porque nuestros estudiantes y mucho de la problemática nacional, a los estudiantes costarricenses no se les enseña a investigar. Por tanto se les debe de enseñar a investigar.

A nivel de la UTN tenemos que enseñarles a nuestros estudiantes que investiguen, pero no solo, que se metan a internet y ahí termina la tarea, eso no es investigación.

Aquí se les deja a los estudiantes un trabajo de investigación, hacen 8 consultas en internet y ya, ahí terminan. Entonces, tenemos que enseñarles a nuestros estudiantes, la importancia de la investigación y a investigar. Como eje transversal de la UTN debe estar la investigación.

- A nosotros se nos dio la oportunidad eventualmente de incorporar cursos a carreras, si lo hicimos o no lo hicimos, fue responsabilidad de nosotros, o falta de inducción o pensamiento.

Antes, en la ECAG, los estudiantes llevaban un primer curso que se llamaba investigación en la parte de finca, ellos redactaban los documentos, hacían todo el proceso de investigación, y en el segundo semestre era para el desarrollo de la propia investigación. Sin embargo sólo se toma la decisión de incluir más cursos.

En muchas de las carreras, los directores tuvimos la potestad de incluir investigación o procesos más avanzados, pero no lo hicimos, pudo ser por la premura, por la presión de que había que entregar un programa de bachillerato formulado en una semana.

- A la universidad, le está costando manejar una visión completa, son muchas carreras. Lamentablemente, puede ser que hay que manejar una visión focal, restringida. Nuestra Sede puede ser una universidad tecnológica, científica, si nosotros realmente queremos y lo proponemos.

- Creo que, eventualmente, los planes de estudio van a sufrir una modificación y con la experiencia que hemos venido acumulando, estos deberían quedar por escrito. Si los directores de ahora desaparecemos, las propuestas desaparecen y no se implementan.

TEMA: EL PERFIL DEL DOCENTE DE LA UTN: REQUERIMIENTOS EN FUNCIÓN DE LA MISIÓN Y LA VISIÓN *(Respuestas se transcriben literalmente)

Coordinadora

Pero, ¿cuál es el perfil que ustedes visualizan para cumplir los requerimientos que la Misión y Visión de la UTN le exigen al docente?

El rol del especialista es orquestar una producción, por su nivel de experiencia. Para lograrlo es necesario tener una metodología, un instrumental y la experiencia. En todo ese marco ideológico político, se debe saber cómo estructurar toda esa sabiduría para producir, la técnica, la ciencia y la tecnología. Ese es su rol. Y si no existe, lo debemos promover; lo que no puede pasar es que nos indiquen desde fuera la ruta, diciéndonos esta es la técnica y la tecnología. Debemos ser creadores.

Participantes

- Una de las causas que no hemos asumido la parte científica y tecnológica, es la capacitación de docentes, que en su mayoría son sólo técnicos, y muy dispersos en su área de aplicación. Los docentes de la UTN necesitan una capacitación diferente, para asumir el rol de docente universitario.

Hasta la fecha no ha habido capacitación, para tener otra mentalidad, para tener la capacidad de modificar un programa de estudios y con qué visión, se necesita de una experiencia universitaria.

Si nos preguntan a los docentes si tenemos los objetivos y las metas claras, como docente, el 99 % de todos no lo tenemos claro. En mi caso mi meta es la cantidad de estudiantes que puede captar la carrera. Por eso nos da lo mismo, si viene un

experto o lo hacemos nosotros en la docencia, si las metas y objetivos de los docentes no está claro.

- Si no ha existido misión y visión, cada sede tiene sus objetivos antiguos, se evidencia en las carreras de esta sede, son diferentes a las demás sedes, y meterlas en un marco de la universidad no es tan fácil.

- Si preguntamos a los docentes, ni siquiera saben cuál es el perfil del egresado, como voy a lograr un objetivo como profesor. Esto significa que los docentes no tenemos claro los objetivos, ni el perfil del egresado.

Si los docentes no sabemos dónde vamos a insertar a nuestros egresados en el mercado laboral, si no sabemos las competencias del egresado, necesitamos tener claridad en cómo lo vamos a hacer. Seguimos haciendo lo que hemos hecho siempre.

- Aunque en relación a esto, tenemos la ventaja que tenemos expertos técnicos en las áreas de las carreras que imparte la sede, por ejemplo, el docente N° 6 puede y ha implementado que los estudiantes aprendan la técnica de captura de animales, pero si llega otro, enseña otras cosas. La pregunta es: ¿cuál es el objetivo?

A veces les digo a mis estudiantes en las prácticas, que tenemos que enlazar las prácticas con los objetivos y el contenido.

Coordinadora

Aquí es que hemos tenido un problema de investigación desde el marco anterior. El marco te forma, te capacita, y puede ser que te estés capacitando de la mejor manera, pero cuando se quiere insertar en el trabajo en marcos avanzados, internacionales, lo que hacemos resulta obsoleto y ya es inadecuado. Entonces, si el docente no forma al egresado en términos de lo que significa la incertidumbre contemporánea, de lo que significa la rapidez con que están cambiando los espacios laborales, el egresado, no va a ser capaz y va al universo laboral a

buscar otras cosas diferentes, pero él no va a resolver el problema de cómo desarrollar internamente sus destrezas y va a buscar otro espacio.

Participantes

Definir los perfiles de salida de egresados, porque están definidos, pero a la vez no lo están. Los perfiles de los docentes, algunos buenos, otros malos, habría que analizar si están bien o mal. Los objetivos están, pero hay que ver si están puestos a la realidad nacional.

TEMA: LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: LAS OPINIONES VAN DESDE QUE NO HAY MODELO PEDAGÓGICO, HASTA LA PRIORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMO CONDICIÓN CLAVE DEL APRENDIZAJE. SE INCLUYE LA ARTICULACIÓN DE LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA *(Respuestas se transcriben literalmente)

Coordinadora

Esto es el marco de mi trabajo final de graduación. Tenemos que ver si la pregunta es un Programa de didáctica universitaria, o un Programa de fortalecimiento de capacidades de los docentes, que va más allá de cómo organizar, planear una clase o una práctica. Partiendo de las entrevistas y encuesta, se puede elaborar una “Propuesta pedagógica”, aunque no tenemos modelo pedagógico. Un modelo pedagógico va más allá de la práctica. La práctica es repetitiva y así se apropia de la técnica. ¿Estamos articulando la teoría con la práctica?

Participantes

- Si bien es cierto, existen prácticas muy técnicas, no tienen una definición pedagógica adecuada. Por ejemplo, hago una práctica pero no tengo como

asegurarme que eso dejó una enseñanza de aplicación significativa. No tengo como medir esto.

- Si nos vamos a las prácticas, en su mayoría son completamente académicas y las evaluaciones son académicas, las cuales no están diciendo que el estudiante tiene las habilidades necesarias, que haya adquirido un aprendizaje significativo. Esto no está definido en la UTN. Los profesores aplican diferentes tipos de evaluación que no demuestran que el estudiante aprendió o no aprendió.

Coordinadora

Existen dos conceptos: competencia y aprendizaje significativo. Debemos profundizar en estos conceptos, como parte de nuestra formación pedagógica, meterse en esos conceptos y ver cómo se aplica, si no lo hacemos, queda sólo la práctica, el reflejo, porque no hay visión, conceptual más amplia.

Participantes

- Entonces en la teoría y en la práctica, los docentes no sabemos si los estudiantes realmente aprendieron, todo lo hacemos mecánicamente, pero no hay retroalimentación para valorar si hace falta algo, no llegamos a más.

- Igual pasa en las prácticas, a veces ¿será suficiente o no?, si lleva o no un objetivo, a veces se hacen las prácticas y no se lleva un control de aprendizaje. Si se va a una gira-práctica, no hay una guía de gira, no hay un cuestionario de parámetros efectivos para saber si la gira estuvo bien, alojamiento demostrativo. Entonces en la teoría y en la práctica, los docentes no sabemos si los estudiantes realmente aprendieron, todo lo hacemos mecánicamente, pero no hay retroalimentación para valorar si hace falta algo, no llegamos a más.

Coordinadora:

He encontrado que las tendencias tradicionales de aprendizaje son: Lectura intensiva, resúmenes, falta de autonomía para organizar aprendizajes. Hay problemas en la capacidad de análisis, se aprende de memoria. No tienen la

capacidad de Resolución de problemas. Y que los docentes deben estar formados pedagógicamente científicamente. ¿Qué pensamos de esto?

Participantes

- Los docentes no están capacitados en competencias. Si mañana dijeran que el modelo educativo es basado en competencias, eso será un fracaso, porque nadie sabe trabajar por competencias.

Coordinadora

La competencia Aprender a Aprender consta de las siguientes capacidades:

1. Comprensión de la realidad
2. Valores: valorar lo que hace, para el desarrollo social, político, ético, sentimental.
3. Aprender a hacer cosas, no necesariamente aprender cosas.
4. Los docentes son los encargados de desarrollar las siguientes competencias “aprender a aprender” en los estudiantes:
 - Automotivación para disponerse al aprendizaje, manteniendo dentro de las carreras hasta que terminen los estudios.
 - Capacidad de autorregulación y planificación de sus procesos de aprendizaje (ser autónomo, no esperar que alguien le diga que tiene que estudiar). El internet tiene que ser una herramienta para el estudio, pero tiene que ser autorregulado.
 - Creatividad para abordar la solución de la diversidad de problemas.
 - Disposición de trabajo en equipo y animación grupal.
 - Capacidad de registrar y procesar la información, utilizando una diversidad de fuentes, que van desde expertos y llegan hasta el productor en su finca.

- Capacidad de reflexión crítica y autocrítica.
- Capacidad para el diálogo abierto.
- Capacidad compromiso y la verdad.

Participantes

- Las competencias están formuladas desde la maya curricular. Las competencias deben ser evaluadas.
- La UTN debe hacer el plan de capacitación para docentes, donde los docentes deben estar comprometidos con el plan, deben estar motivados.
- Actualmente no hay un espacio para educar a educadores. El tiempo está en uno, porque es importante que el docente aprenda pedagógicamente para lograr enseñar a estudiantes.
- Si la capacitación se diera por personal de la UTN, no es confiable, porque no hay personal competente. Conviene además diferenciar competencia de competitividad.
- La UTN tiene que ponernos a los docentes en un programa de capacitación, con dolor o sin dolor. Para ser docente la capacitación debe ser un requisito para el buen desempeño.

Coordinadora

Debe haber motivación. El que capacita tiene que tener la habilidad completa para enseñar por competencia a docentes.

TEMA: PLANEAMIENTO DIDÁCTICO *(Respuestas se transcriben literalmente)

Coordinadora

El planeamiento didáctico es un proceso diseñado para asegurar la transferencia de conocimientos teóricos y prácticos. La otra propuesta es como los estudiantes

organizan su propio proceso de aprendizaje. Las respuestas están más allá de la “transferencia del conocimiento”.

Participantes

- La mejor propuesta es organizar y planificar el tiempo de los cursos, para evitar el estrés. Cada profesor tiene su planeamiento didáctico, pero no está inmerso en un plan pedagógico del curso.
- Hasta ahora algunos compañeros, están conociendo qué es planeamiento didáctico.
- Actualmente, existe la frase cátedra libre, donde los estudiantes no aprenden porque los docentes no se preocupan por enseñarle y la consecuencia se da en el grado de repitencia existente.

Coordinadora

Cátedra libre y libertad de cátedra. Libertad de cátedra, en esencia, nace en la parte de ciencias sociales. Es que la UTN tiene que estar abierta a nuevas perspectivas técnicas, tecnológicas y científicas. La UTN tiene que dejar de ser rígida y abrirse a otras posibilidades. La academia tiene varias perspectivas y a eso hay que abrirse.

Participantes

A nivel general en Costa Rica, tenemos un desarrollo educacional conductista. Pero sabemos que el constructivismo permite realizar un diagnóstico para saber los conocimientos previos que traen los estudiantes, para darle tratamiento hacia el nuevo conocimiento. La UTN no nos ha indicado como diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes.

Coordinadora

En la evaluación de aprendizajes sucede que el docente castiga al estudiante, por no saber. El docente debe de hacer lo posible para superar esto.

Participante

Los estudiantes nunca han sido inducidos para utilizar técnicas de aprendizaje. No sabe hacer mapas conceptuales, resúmenes, esquemas, síntesis, entre otros.

Coordinadora

La propuesta de este trabajo es enseñarle al docente desarrollar en los estudiantes para organizar el aprendizaje. El docente debe facilitar el aprendizaje a los estudiantes.

Participantes

- Los cursos son técnicos y no contienen lo socio afectivo como el interés, la motivación, el afán de innovar. Por eso los empleadores deciden no dar trabajo a los egresados con deficiencias socio-afectivas.
- El constructivismo es muy lento, porque contiene muchas pruebas a realizar. El sistema de UTN, es el aprender haciendo. A pesar que el estudiante hace prácticas con el docente, no aprende. El docente debe desarrollar en el estudiante la habilidad de ser innovador.

Coordinadora

El constructivismo permite que el estudiante descubra e innove y no transmitirle los conocimientos porque se pierde el esfuerzo por parte del estudiante.

Participantes

- Lo que pasa es que el docente aprendió a través de la experiencia.
- En Costa Rica, existe demanda de técnicos y no de profesionales.
- En segundo año entran ya a prácticas, porque a nivel técnico se colocan laboralmente; entran en el mercado como a mandos medios. En la sociedad el ranking es ser profesional.

TEMA: LAS TICS: BÚSQUEDA DE LA INFORMACIÓN PARA LAS TAREAS VS. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS TECNOLÓGICAS DIVERSAS*(Respuestas se transcriben literalmente)

Coordinadora

Se trata de: ¿Buscar información o desarrollar la capacidad de análisis de toda la información que está en internet?

Participantes

- Internet sirve siempre y cuando se tenga claro el objetivo de hacerlo. Últimamente los estudiantes solo hacen copy page, y desarrollan la competencia de la vagancia.

- Es claro que existen programas que determinan qué son temas desarrollados sólo con copy page, exigiendo que utilicen las citas bibliográficas. Nuestros estudiantes no tienen la disciplina de anotar citas bibliográficas. Lo saben hacer pero no lo utilizan.

- Los estudiantes no saben sintetizar. Los profesores deben de saber determinar los trabajos que son resultado del copy page, pero también debe orientar al estudiante como hacerlo correctamente. Por lo demás la educación técnica se debe virtualizar.

TEMA: LAS COMPETENCIAS PARA APRENDER A APRENDER *(Respuestas se transcriben literalmente)

Coordinadora

¿Cuáles son las competencias de los docentes? ¿Cómo evaluar las competencias aprendidas? Las competencias no pueden ser evaluadas con exámenes estrictos. La competencia se evalúa en el desempeño, es algo tangible, lo que están haciendo, para cualquier tipo de competencia.

Participantes

- Debe existir un instrumento de evaluación del curso y no del docente. No se evalúa si el aprendizaje que obtuvieron de ese profesor, fue bueno o malo, para mejorar el curso.

- El docente debe desarrollar la competencia de que estudiantes sean autodidactas, en todos los niveles de la educación. Aprender a aprender. El

docente debe enseñar al estudiante de que busquen la información que les hace falta.

- Sería bueno que estos conversatorios sean frecuentes. En la UTN carecemos de este tipo de información. La Sede de Atenas, es particular en comparación con otras Sedes.

- Existe la experiencia de los docentes, pero actualmente no nos toman en cuenta, que considero que es lo más valioso. La UTN requiere consenso, porque solo así se pueden lograr buenos resultados.

Anexo 7: Registro de grupo focal estudiantes *(Respuestas se transcriben literalmente)

Participantes: 11 estudiantes.

1. *¿Cómo organizan y planifican su proceso de aprendizaje?*

Los estudiantes consideran resúmenes a una síntesis realizada por ellos mismos, basados en las presentaciones en power point que el profesor utiliza, ya que es una práctica de enseñanza comúnmente utilizada. Para la presentación del power point, el profesor en ocasiones la envía por correo electrónico con anticipación o bien la expone en la clase.

Desde esta presentación, el estudiante además de realizar un resumen, en algunas ocasiones buscan en libros o en internet, el significado de palabras claves o las que son desconocidas, o que notaron que el profesor hizo énfasis en ese punto o bien, menciona claramente que ese será un punto que estará en el examen.

Los estudiantes proponen que el profesor siempre les anticipe todo el material a tratar en clases, para que ellos se preparen y así pondrían más atención, ya que es un problema complejo anotar apuntes en un cuaderno, a la vez escuchar al profesor y observar la presentación de power point en la pantalla. Estos apuntes en muchas ocasiones no son utilizados en ningún momento del proceso de aprendizaje.

La mayor parte de los participantes en el grupo focal, mencionan que lo que realmente sienten es que se van a graduar estudiando dos días antes de cada examen.

Además que tienen temor que si estudian durante el transcurso del curso se les vaya a olvidar en el examen, por eso estudian uno o días antes de este.

Sin embargo, uno de los participantes menciona que en los cursos de contabilidad siempre tienen prácticas que los obliga a estar repasando todos los días, además, hacen consultas a otros conocedores de la materia para fortalecer ese aprendizaje.

Otro punto importante que menciona este estudiante es que algunos cursos están programados para estudiar de memoria, pero no especifican el proceso o funcionamiento de ese estudio con relación a la realidad. Entonces, considera que el profesor le da mayor énfasis a memorizar y no a entender un curso.

Otro participante menciona que él aprende haciendo y no observando, porque de lo contrario no lo recuerda, además que para él es difícil entender una clase donde el profesor exponga un tema solo con diapositivas.

2. ¿Quién los orienta acerca de cómo aplicar técnicas de aprendizaje?

Un participante recuerda que en el colegio el profesor de matemáticas grababa la clase y luego le enviaba a cada estudiante una copia de dicho video, para que lo observara y de esta forma repasar el tema, sin embargo, en la universidad nunca ha visto algo así.

Otro de los participantes expresa que todos tenemos el cerebro desarrollado, pero unos lo tienen más que otros, mencionando el concepto kinestésica.

Otro de ellos menciona que el profesor normalmente siempre realiza una presentación en power point y no presenta otro método para suplir a otros estudiantes que tienen forma diferente de aprender.

Por otro lado, expresa que la madre sin educación, le mencionaba que no se levanta de la mesa hasta que no se lo aprende, sin embargo, él aplica su método de aprender de forma autónoma.

Un profesor presente menciona que los estudiantes que llegan a la universidad, tienen sus propios métodos de aprendizaje y son muy prácticos. Entonces él prepara un examen parcial con ejercicios prácticos en dos partes para no perjudicar demasiado a los estudiantes tienen su forma de aprendizaje no muy desarrollada, que les cuesta sentarse a leer o aplicar otra forma más efectiva. Aplicar casos prácticos pareciera ser una mejor forma de aprender.

Un estudiante menciona que sería importante que el profesor sepa de qué forma el estudiante aprende más. Además menciona que un profesor le aconseja que no

importa si tienen un 60 de nota, pero que siempre pregunten para saber de qué se está hablando.

Por otro lado, otro estudiante menciona que los profesores deberían saber las diferentes formas de aprendizaje que tienen estudiantes, porque planifican exámenes que contienen preguntas que probablemente generen un exitoso resultado para unos, pero para otros estudiantes, no es lo mismo. Entonces propone que el profesor debe hacer un examen que reúna toda la información impartida en la clase y no solamente una parte de ella, porque al momento de aplicarlo el estudiante puede haber leído un noventa por ciento del material, pero el examen tenía preguntas de ese diez por ciento restante y no logra obtener la mejor nota, porque considera que la nota motiva al estudiante.

Otro estudiante propone que el profesor debe formular preguntas en los exámenes de tal forma que todos entiendan, ya que no todos lo logran hacer.

Otro estudiante menciona que la implementación de casos prácticos en clases mantiene muy activo al estudiante, animado, atento.

Esta aplicación de casos prácticos o de actividades dinámicas de enseñanza, promueven a un mejor aprendizaje, pero el profesor debe saber utilizar las mejores técnicas que impliquen la forma, la hora de impartir la clase, esto para los casos que sean las últimas clases del día a las 4 o 5 de la tarde, después de haber iniciado clases desde las 8 de la mañana, o considerar que si la clase es de 8 a 12 del día, debe aplicar actividades más dinámicas que ayuden a la concentración y evitar el adormecimiento, cansancio entre otros factores que distraen la clase y bloquean el aprendizaje.

Para uno de los estudiantes es tan importante cuando nota el interés del profesor por enseñar, por entregar lo que ellos saben, que planifique la clase, que se preocupe porque la presentación de power point no sea tan cargada en cada diapositiva, que estén en constante renovación de estas presentaciones, ya que tienen cinco años de utilizar las mismas, con los mismos errores, con la misma falta de ortografía.

Otro estudiante menciona que sería importante que el profesor con el programa de estudios que conoce, debería hacer un sondeo de qué temas les gusta más a los estudiantes, que les atrae más, que los motiva más, para planificar más efectivamente la clase.

3. *¿Consideran que el trabajo grupal es el mejor proceso para el aprendizaje interactivo?*

Un participante considera que el trabajo en grupo es muy difícil integrar un grupo porque todos piensan diferente, no todos se acoplan a una idea y en ocasiones genera desacuerdo.

El trabajo en grupo es considerado con un nivel muy intensivo en el sentido que se dividen las preguntas, donde cada integrante del grupo tiene una idea y le da seguimiento hasta el final y luego, éstas se colocan una después de otra, de tal forma que el trabajo se realiza en grupo sin discusión.

Además, consideran que el trabajo se denomina en grupo, pero al final de cuentas las ideas están separadas y/o divididas, pero muy pocos grupos trabajan en grupo y discuten el tema a realizar, donde enfatizan que toda la información que discutieron la recuerdan al momento del examen.

Consideran que el trabajo en grupo implica tomar en cuenta los puntos de vista de cada uno de los integrantes del grupo, integrar ideas concernientes al tema mezclándolos en un solo trabajo, disminuir la carga de trabajo para desarrollar un tema, ya que hay una distribución de funciones basados en puntos claves sobre lo discutido, experimentar diferentes situaciones de tolerancia ante la exposición de diferentes puntos de vista, acuerdos sometidos a críticas positivas o negativas, aportes que se incluyen o excluyen del trabajo resultado de un debate, ver más allá de lo que logran hacerlo y adaptarse a la integración del grupo.

A pesar que tienen los estudiantes tienen claro que trabajar en grupo es una forma de aprendizaje enriquecedora, sin embargo, no logran cumplir el objetivo, debido a que en ocasiones no toleran otros puntos de vista, se distraen en otros temas dejando de lado el fin del trabajo.

Un docente expresa que existen dos puntos importantes en el trabajo en grupo, por un lado debe existir un líder que logre conducir, distribuir y controlar las actividades del grupo, por otro lado, la motivación que este pueda ejercer en grupo es fundamental, ya que impulsará a la efectividad del trabajo a realizar.

Cabe señalar, para trabajar en grupo es de suma importancia tener una actitud positiva, tener apertura, olvidar el miedo de conocer a los integrantes de un grupo, recordar que en la realidad de la sociedad, todos trabajamos en grupos, porque si no toleramos trabajar en grupo en una clase estamos demostrando que no lo lograremos en ambientes sociales de nuestra vida particular.

4. *¿Por qué razones le dan tanta importancia a los resúmenes como actividad que más utilizan en la organización de los aprendizajes, frente a otros recursos tales como la asistencia a la Biblioteca, la lectura intensiva, el Trabajo Grupal?*

Los estudiantes le dan mayor importancia a los resúmenes que ellos mismos confeccionan, tomando como base las presentaciones en power point que realiza el profesor, ya que éste la envía y de una vez menciona que deben aprenderse puntos clave que van a salir en el examen.

En ocasiones, algunos estudiantes buscan en internet palabras claves o desconocidas, que están en la presentación anteriormente mencionada, esto por curiosidad o para enriquecer un poco el conocimiento sobre el tema.

Los estudiantes mencionan que nunca realizan un debate en clases, un foro u otra metodología de enseñanza que no sea la presentación en power point, donde el profesor está al frente hablando y los estudiantes escuchando.

Otra metodología de enseñanza que utilizan los profesores, es que los estudiantes realicen un trabajo en casa y luego lo envían por correo, pero el profesor no les reenvía criterios, anotaciones a los trabajos realizados, entonces éstos, desconocen los errores que hayan cometido o si lo hicieron bien y les genera incertidumbre sobre lo que realmente han aprendido o no.

El estudiante observa cuándo el profesor tiene interés de enseñar, de motivar e influir en el proceso de aprendizaje de forma eficiente.

Los estudiantes no reciben una orientación de cómo confeccionar un informe, no hay realimentación a los trabajos realizados, no hay intermediación del tutor por vocación o no.

Los estudiantes solicitan para futuro que les impartan una charla o un curso sobre redacción, ya que no se sienten capacitados en este aspecto, además que no tienen orientación por parte de la mayoría de los docentes.

Además, solicitan una reestructuración de los programas de estudios, porque consideran que muchos cursos son muy específicos y varios a la vez, considerados dentro de los primeros bloques del programa, sin embargo, los cursos más generales están después de estos, donde lo recomendable sería que lo general estuviera al inicio y los específicos después, para facilitar el aprendizaje.

Uno de los estudiantes expone que un lugar para fortalecer el aprendizaje es en la biblioteca, pero a esta llegan muchos estudiantes para realizar trabajos en grupo debatiendo intensivamente. Esto perjudica a los compañeros que llegan a trabajar individualmente. Por tanto, solicita que la administración planifique cubículos para trabajos en grupo y otros, para realizar trabajos individuales.

Otro estudiante expone el problema en la biblioteca, es que como no puede estudiar individualmente debido a que otros debaten en grupo, tampoco puede solicitar un libro para llevar, ya que solo hay un ejemplar y debe ser utilizado solo en sala. Por otro lado, mencionan que no visitan la biblioteca porque los libros en esta dependencia están actualizados, ya que los existentes actualmente no son los óptimos en información contemporánea, que por razones como: falta presupuesto, desinterés de profesores de solicitar y recomendar a esta unidad, la compra de libros específicos, actuales, técnicos, para cada curso que imparte.

Por otro lado si la encargada de la biblioteca solicita información a los profesores, sobre libros actuales, éstos últimos no responden, creando incertidumbre y demostrando desinterés en sus funciones docentes.

Otro expone que a veces utilizan los libros, pero muy poco, debido a que muchas veces el profesor al momento de calificar en el examen, toma en cuenta solo lo que él dijo y lo que expuso en las diapositivas. Además, no permite que el estudiante crea su propio criterio o exponerlo de la forma que logra entender el tema.

Otra de las solicitudes de los estudiantes es que el profesor sea flexible al calificar los exámenes, ya que en muchas ocasiones pretende que contestemos textualmente conceptos de un libro específico, sin permitir el desarrollo de un criterio de comprensión por parte del evaluado.

5. *¿Por qué no utilizan con mayor frecuencia las demás estrategias de aprendizaje?*

Los estudiantes, realmente desconocen las diferentes técnicas de aprendizaje, existentes en este proceso.

6. *¿Piensan que la docencia necesita capacitación para mejorar el apoyo estudiantil en sus procesos de aprendizaje? ¿Por qué razones?*

Los estudiantes reconocen que los profesores tienen conocimientos sobre sus especialidades técnicas, sin embargo, para transmitir estos, desconocen formas para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje, además que no tiene la vocación para esto.

En ocasiones los profesores desean apoyar más al estudiante, pero desconocen la mejor forma de hacerlo, en cuanto al proceso de aprendizaje.

Los estudiantes mencionan que el profesor administrativamente planifican giras técnicas para conocer otros ambientes sobre el curso que están recibiendo, sin tomar en cuenta que acumula varias giras en un mes con un costo muy alto para los estudiantes, donde éste no puede asistir si no cancela, ocasionando que no logre asistir a dicha gira de tal forma que no podrá conocer otros ámbitos de desarrollo de clases, perjudicando el proceso de aprendizaje.

Por tanto, los estudiantes solicitan comprensión por parte de profesores, ya que si esta situación no cambia, se perderá información valiosa en el aprendizaje;

gestión para poder pagar el costo de giras, en tractos que permitan al estudiante lograr estar en las giras programadas.

Otro caso expuesto por los estudiantes, es que algunos profesores se llaman así, pero también desconocen sus funciones docentes y técnicas, ya que cuando no saben qué responder ante las inquietudes de los aprehendientes, lo envían a preguntar a otros profesores.

Los estudiantes consideran que los profesores externos tienen mayor experiencia docente y técnica, que los docentes que se encuentran trabajando fijo en la institución. Consideran que esto se deba a que los docentes externos tienen más oportunidad de conocer otros ambientes de trabajo, de enseñanza y aprendizaje.

7. ¿Qué recomendaciones haría a la docencia para que apoyen mejor al estudiantado en sus aprendizajes?

Los estudiantes consideran que el profesor tome en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Motivar a los estudiantes.
- Utilizar varias técnicas de enseñanza.
- Hacer uso de todos los medios de comunicación para contactarse con el estudiante.
- Realizar clases dinámicas, ya que actualmente se tornan muy cansadas por utilizar solo las diapositivas.
- Apoyar a todos los estudiantes sin importar la Carrera que tiene asignada.
- Mejorar la planificación de recursos que serán utilizados para realizar clases prácticas.
- Brindar la confianza al estudiante.
- Permitir al estudiante emitir criterios personales sobre conceptos, temas, entre otros.
- Programar visitas, charlas y trabajos, para que los estudiantes logren tener contacto con otros grupos sociales de la comunidad, para interactuar y fortalecer conocimientos técnicos.

- Si el profesor promete algo debe cumplirlo, ya que de lo contrario desmotiva al estudiante.
- Programar actividades donde los estudiantes experimenten dar charlas a grupos sociales de la comunidad, ya sea sobre reciclaje, entre otros temas importantes para el Cantón.
- El estudiante necesita sentirse apoyado.

Anexo 8: Consentimiento informado del Decano de la Sede Atenas de la UTN.



Para: Dr. Francisco Romero Royo.
Decano de la Sede Atenas de la Universidad Técnica Nacional

De: MSc. Silvia Abdalnour Esquivel.
Coordinadora Maestría Administración Educativa

Ref: SEP 275-2011

Fecha: 23 de agosto 2011

Asunto: Solicitud de apoyo



Estimado Señor:

La estudiante Xiomara Calero, funcionaria del recinto universitario que usted dirige, es alumna de la UNED del Programa de Maestría en Administración Educativa. Actualmente se encuentra realizando su Trabajo Final de Graduación (TFG).

La estudiante Calero está desarrollando un tema que tiene una indudable y significativa utilidad para la función docente de todas las universidades públicas del país, por las dificultades detectadas en la relación pedagógica entre docentes y discentes.

En este contexto, la recolección de información que la estudiante ha propuesto, para sustentar su Proyecto, es de mucha importancia y es por esta razón le solicitamos el apoyo necesario a esta fase de su Proyecto.

Agradezco su comprensión y ayuda.

Cc: Xiomara Calero
Conrado Mauricio
Archivo



Anexo 9: Consentimiento informado de la Dirección de Docencia de la Sede Atenas de la UTN.



Dirección de Docencia
Sede Atenas

05 de Setiembre del 2011
DD-SA-09-2011

Señora
Xiomara Calero González,
Estudiante UNED.

Estimada Señora:


Asunto: **Autorización de consentimiento informado para TFG del Programa de Maestría en Administración Educativa en UNED.**

En respuesta a su solicitud según el documento con referencia 275-2011, le informo que con instrucciones del Decanato de esta Sede, representada por el Doctor Francisco Romero Royo, se autoriza realizar el estudio para la elaboración del Trabajo Final de Graduación del Programa de la Maestría en Administración Educativa de la Universidad Estatal a Distancia – UNED.

Así mismo, se ha comunicado a la Oficina de Registro Estudiantil para que brinde información pertinente al estudio y se ha solicitado el apoyo al personal Docente y estudiantes, los cuales están de acuerdo en participar de manera voluntaria en este estudio, en las que se aplicarán instrumentos planificados para sustento de este proyecto, como: cuestionarios, entrevistas y grupo focal para docentes y estudiantes.

Cabe indicar que el resultado de este trabajo será para beneficio de las universidades públicas de mejorar procesos de docencia en la educación superior.

Atentamente,


Javier Herrera Herrera,
Director de Docencia,
Sede Atenas
UTN



Copia: archivo.

Anexo 10: Consentimiento informado de docentes



UNIVERSIDAD ESTADAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

FORMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre: FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA
UNIVERSIDAD TÉCNICA NACIONAL, SEDE DE ATENAS

Proyecto: Tesis de la Universidad Estatal a Distancia (UNED)

Nombre del investigador: XIOMARA DEL SOCORRO CALERO GONZÁLEZ

Nombre de participante: Sonia Castro Sandi, Dirección de Investigación y Extensión de la
sede regional de la Universidad Técnica Nacional (UTN), Atenas.

Lugar: Sede regional de Atenas.

Fecha: 1° de octubre del año 2011.

1. Introducción:

El presente estudio pretende aplicar instrumentos de investigación para determinar la calidad de competencias docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje en los cursos que imparten en las diferentes carreras en la Sede Atenas de la Universidad Técnica Nacional.

2. Propósito del estudio:

El objetivo de este estudio es realizar un proceso de investigación para proponer un programa de fortalecimiento de las competencias docentes y mejorar los rendimientos académicos de estudiantes.

3. Selección de los participantes:

Por lo que se requiere de la participación de los docentes.

4. Descripción de la participación:

Participación abierta en el grupo focal, contestar a preguntas en entrevista y llenar cuestionario autoadministrado.

5. Riesgos:



El presente trabajo no genera ningún riesgo para los participantes, ya que la información que se genere de este proceso, será resguardada única y exclusivamente para elaborar este documento.

6. Beneficios:

La Universidad Técnica Nacional, institución pública, recibirá los beneficios de la realización de este trabajo, ya que se pretende comunicar el resultado final de este trabajo, a las autoridades competencias en cuanto a Docencia Universitaria, para que su análisis y posible aplicación en este campo.

7. Compensaciones:

La sociedad será la única compensada, ya que la realización de este trabajo permitirá fortalecer competencias docentes y por ende mejorar rendimientos académicos de estudiantes universitarios de la Sede en estudio.

8. Confidencialidad:

Toda información que se genere de este trabajo, será exclusivamente para elaboración de este trabajo.

9. Resultados:

Los resultados de este trabajo serán entregados al Decanato de la Sede Atenas de la UTN, para su comprensión, análisis y posible aplicación.

10. Derecho a negarse o retirarse:

Los estudiantes participantes en este proceso de trabajo, tendrán libertad plena para decidir participar en los instrumentos que se aplicarán.

11. Contactos: de haber alguna duda o consulta, se pueden dirigir a Sonia Castro Sandí, al teléfono 2455 10 00 o a su correo electrónico scastro@utn.ac.cr

Yo Sonia Castro Sandi, número de cédula de identidad 09-0075-0064, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a mi papel en la investigación de la señora Xiomara del Socorro Calero González, estoy totalmente de acuerdo en participar con mi equipo de trabajo, para el cual solicito su confidencialidad e indico que todos son personas mayores de edad y funcionarios de la sede universitaria.

Nombre

9-0075-0064

Número de cédula

Firma



Anexo 11: Consentimiento informado de estudiantes



Anexo No.

UNIVERSIDAD ESTADAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

FORMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre: FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA
UNIVERSIDAD TÉCNICA NACIONAL, SEDE DE ATENAS

Proyecto: Tesis de la Universidad Estatal a Distancia (UNED)

Nombre del investigador: XIOMARA DEL SOCORRO CALERO GONZÁLEZ

Nombre de participante: Verny Montoya Delgado, Docente de la sede regional de la Universidad
Técnica Nacional (UTN), Atenas.

Lugar: Sede regional de Atenas.

Fecha: 1° de octubre 2011.

Hora: 5:00 pm

1. Introducción:

El presente estudio pretende aplicar instrumentos de investigación para determinar la calidad de competencias docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje en los cursos que imparten en las diferentes carreras en la Sede Atenas de la Universidad Técnica Nacional.

2. Propósito del estudio:

El objetivo de este estudio es realizar un proceso de investigación para proponer un programa de fortalecimiento de las competencias docentes y mejorar los rendimientos académicos de estudiantes.

3. Selección de los participantes:

Por lo que se requiere de la participación de los docentes.

4. Descripción de la participación:

Participación abierta en el grupo focal, contestar a preguntas en entrevista y llenar cuestionario autoadministrado.



5. Riesgos:

El presente trabajo no genera ningún riesgo para los participantes, ya que la información que se genere de este proceso, será resguardada única y exclusivamente para elaborar este documento.

6. Beneficios:

La Universidad Técnica Nacional, institución pública, recibirá los beneficios de la realización de este trabajo, ya que se pretende comunicar el resultado final de este trabajo, a las autoridades competencias en cuanto a Docencia Universitaria, para que su análisis y posible aplicación en este campo.

7. Compensaciones:

La sociedad será la única compensada, ya que la realización de este trabajo permitirá fortalecer competencias docentes y por ende mejorar rendimientos académicos de estudiantes universitarios de la Sede en estudio.

8. Confidencialidad:

Toda información que se genere de este trabajo, será exclusivamente para elaboración de este trabajo.

9. Resultados:

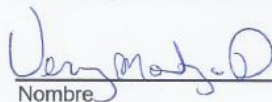
Los resultados de este trabajo serán entregados al Decanato de la Sede Atenas de la UTN, para su comprensión, análisis y posible aplicación.

10. Derecho a negarse o retirarse:

Los estudiantes participantes en este proceso de trabajo, tendrán libertad plena para decidir participar en los instrumentos que se aplicarán.

11. Contactos: de haber alguna duda o consulta, se pueden dirigir a Verny Montoya Delgado, al teléfono 8818 96 56 o a su correo electrónico vmontoya@utn.ac.cr

Yo Verny Montoya Delgado, número de cédula de identidad 01-0842-0327, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a mi papel en la investigación de la señora Xiomara del Socorro Calero González, estoy totalmente de acuerdo en participar los estudiantes, para el cual solicito su confidencialidad e indico que todas las personas con mayores de edad y registrados en la sede universitaria.



Nombre

1-842-327

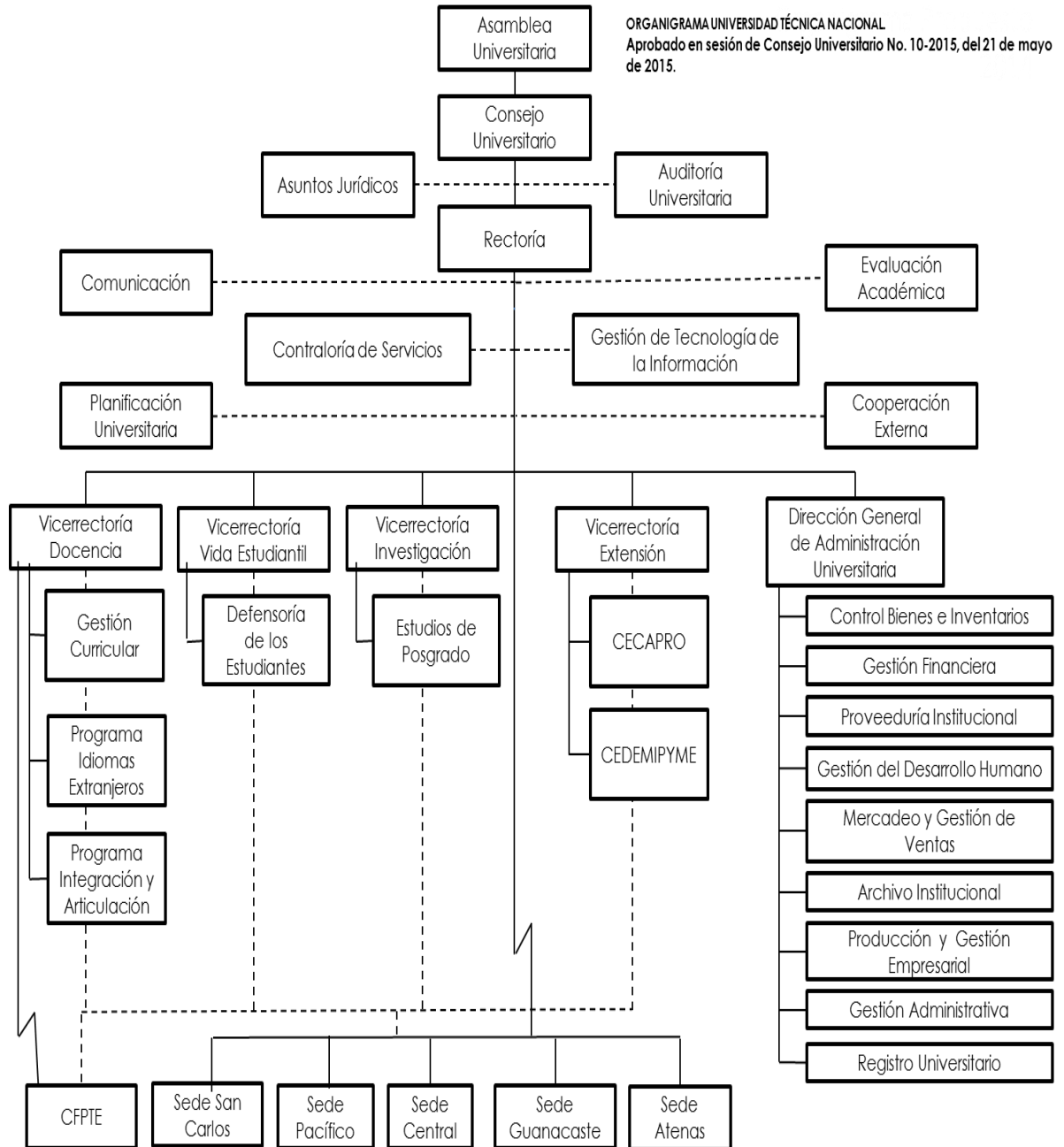
Número de cédula



Firma

Anexo 12: Organigrama Institucional UTN

Organigrama Institucional UTN



Fuente: UTN (2015)