

El desempeño del docente universitario desde la perspectiva estudiantil

University professors' performance from the students' perspective

Dr. C. Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹, <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>

¹Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador

eespinoza@utmachala.edu.ec

RESUMEN

Objetivo: El presente estudio estuvo centrado en la identificación de las fortalezas y debilidades del desempeño del cuerpo docente de las carreras de Educación Básica y Educación Inicial de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador, desde la perspectiva de los estudiantes.

Métodos: El autor siguió una metodología cuanti-cualitativa; se utilizaron los métodos: hermenéutico, fenomenológico, analítico-sintético y estadístico; el hermenéutico se concretó en la revisión bibliográfica, que junto al analítico-sintético permitieron el diseño de la investigación y determinación de los presupuestos teóricos; el fenomenológico posibilitó la interpretación de los criterios y creencias de los estudiantes. El estadístico se utilizó en la planificación, recolección, procesamiento y análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario y la entrevista en profundidad aplicados a los 216 estudiantes de estas carreras. Estos instrumentos permitieron conocer los criterios de los discentes sobre los profesores del claustro.

Resultados: Las averiguaciones realizadas permiten aseverar que, aunque existen insuficiencias en la labor de los docentes, los estudiantes son del criterio que los profesores se caracterizan por la comprensión, la flexibilidad y puntualidad, así como por debilidades en el manejo de la relación alumno profesor, la didáctica y el empleo de la TIC.

Conclusiones: Desde la perspectiva de los estudiantes el desempeño de los docentes de la Universidad Técnica de Machala presenta fortalezas y debilidades convenientemente identificadas en este estudio.

Palabras clave: calificación del docente, competencias del docente, recursos del docente, evaluación del docente.

ABSTRACT

Objective: The study aims at identifying strengths and weakness of professors' performance at Basic Education and Initial Education majors at the University of Machala in Ecuador, as viewed by the students.

Methods: The author follows quantitative-qualitative paradigm using hermeneutic, phenomenological, analytic-synthetic and statistical methods; hermeneutic procedures were

followed for constructing the theoretical framework and together with analytic and synthetic procedures to devise the general plan of the research. The phenomenological method facilitated the interpretation of the approaches and the students' beliefs. The statistics were used in planning, gathering, processing collected data by means of questionnaires and the in-depth interviews were given to 216 students of these majors.

Results: The findings showed that the professors' staff is characterized by understanding capacity, flexibility, and punctuality, as well as limitation in managing professor-students' relations, didactics and ICT assistance to learning.

Conclusions: From the students' perspective, professors' performance at the Technical University of Machala is characterized by strong and weak points as described in this study.

Keywords: teachers' qualifications, teachers' competencies, teacher resources, teacher evaluation.

Recibido: 9 de diciembre de 2018

Aprobado: junio 2019

La escuela como institución generadora de conocimientos necesita docentes conocedores a profundidad de la ciencia que imparten, preparados didáctica y metodológicamente y que dominen el empleo de las tecnologías en función de la gestión del conocimiento; capaces de preparar a las nuevas generaciones para su plena inserción en el ámbito laboral y social, cual individuos dotados de saberes, hábitos, habilidades y capacidades para resolver los problemas de la actual *sociedad del conocimiento*, una sociedad caracterizada por su constante transformación.

La universidad, al asumir su responsabilidad debe formar profesionales con una alta capacidad de independencia cognoscitiva que les permita gestionar sus propios conocimientos, proceso sistemático para el tratamiento, desarrollo y comportamiento del conocimiento y su utilización orientado al desarrollo organizacional y/o personal (Rodríguez, 2006; Sallis & Jones, 2002).

Bajo esta realidad surge la interrogante: ¿el docente universitario está preparado para asumir el reto impuesto por la actual sociedad del conocimiento? Esta pregunta que requiere, para su respuesta, el análisis desde diferentes perspectivas, mediadas por los criterios de los directivos, evaluadores, padres y la propia opinión de los docentes sobre su formación; pero es de suma importancia la opinión de los estudiantes de cómo valoran la labor de sus profesores, al ser estos sus destinatarios directos.

Este estudio pretende el acercamiento a las opiniones y criterios que al respecto tienen los estudiantes de las carreras de Educación Básica (EB) y Educación Inicial y Parvularia (EIP), de la

Universidad Técnica de Machala (UTMach) y establecer comparaciones que permita la adopción de estrategias consecuentes en beneficio de la gestión de su centro universitario.

Métodos

La estrategia metodológica adoptada responde al paradigma cuanti-cualitativo, en virtud de la complementariedad y triangulación de los datos facilitada por sus métodos (Kuiken & Miall, 2011); se utilizaron los métodos hermenéutico, fenomenológico, analítico-sintético y estadístico; el hermenéutico se concreta en la revisión bibliográfica, que junto al analítico-sintético permitieron el diseño de la investigación y determinación de los presupuestos teóricos en que se fundamenta la averiguación realizada; el fenomenológico posibilitó el estudio e interpretación de los criterios y creencias de los estudiantes sobre la labor del docente, desde su propia introspección, perspectivas y experiencias. El método estadístico, se utilizó en la planificación, recolección, procesamiento y análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario y la entrevista en profundidad, aplicados en el curso 2017-2018 a los 216 estudiantes matriculados en las carreras de Educación Básica y Educación Inicial de la Universidad Técnica de Machala, de los cuales 138 (64%) pertenecen la carrera de Educación Básica y 78 (36%) a la carrera de Educación Inicial.

Mediante la entrevista en profundidad se indagó sobre la preparación, capacitación y actitud desde los profesores para asumir el trabajo docente; además los educandos dieron respuesta a las siguientes preguntas del cuestionario aplicado:

1. ¿Qué tan probable es que usted recomiende su profesor a otro estudiante?
2. ¿Cuánto conocía su profesor de la temática que impartía?
3. ¿Qué tan claramente explicó su profesor el material del curso?
4. ¿Qué tan preocupado estaba su profesor de que los estudiantes estuvieran aprendiendo el material?
5. ¿Qué tan organizado para la clase fue su profesor?
6. ¿Qué tan bien respondió su profesor a las preguntas de los estudiantes?
7. ¿Es muy rápido su profesor para presentar el material del curso o demasiado lento?
8. ¿Qué tan útiles fueron las tareas asignadas por su profesor para la comprensión del material?
9. ¿Qué tan fácil fue ponerse en contacto con su profesor fuera de la clase?

La información resultante fue cuantificada y resumida a través de frecuencias absolutas y relativas presentadas en gráficos descriptivos. En la comparación de los resultados entre ambas carreras se utilizaron las medidas descriptivas: media, desviación estándar y coeficiente de variación; de la estadística inferencial se empleó la prueba de hipótesis de diferencias de proporciones a un nivel de significación del 0.05.

Resultados y discusión

Acerca de las características y competencias del docente del siglo XXI

Numerosos son los estudios realizados sobre las cualidades que deben caracterizar al docente de estos tiempos donde se imponen nuevos paradigmas para enseñar y aprender, devenidos como consecuencias del vertiginoso desarrollo de la ciencia y la tecnología; tal es el caso de investigadores como: Le Boterf (2000); Blanco (2001); Zabalza (2003, 2007); Miguel (2005); Mulford (2008); Bozu y Canto (2009); De Juanas (2010); Haigh (2010); Muñoz y González (2010); Zapata (2010); Ayala (2011); Duarte (2013); Luna, Cordero, López y Castro (2012); Freile (2013); Küster, Vila y Avilés (2013); Gutiérrez (2014); Alcalde (2015); Losada, Muñoz y Espiñeira (2015). Estos autores consideran que el docente y en especial el universitario no puede estar ajeno a los avances que están modificando la conducta del ser humano y en consecuencia los entramados de la sociedad. Además, coinciden en que el docente en posibilidades de asumir tal desafío, tiene que ser capaz de planificar, ejecutar, controlar y evaluar óptimamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; debe poder coordinar actividades educativas con la sociedad, los medios de difusión, las organizaciones políticas, etc., para así, favorecer y contribuir a la formación integral del individuo, así como ser poseedor de capacidades que permitan llevar a la clase las nuevas ideas y conocimientos surgidos a la luz de la práctica indagatoria.

En tal sentido, se puede considerar al docente como poseedor de conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades demostradas a través de su maestría pedagógica, que sintetizan sus cualidades en el siglo XXI (Blanco, 2001; Losada, Muñoz & Espiñeira, 2015 y Espinoza, Tinoco & Sánchez, 2017). Estos atributos los puede lograr y perfeccionar si es un constante investigador, analítico, reflexivo y crítico de la teoría y praxis educacional, de esta manera, podrá conducir exitosamente la tarea instructiva, así como prestar atención de las urgencias colectivas e individuales de sus alumnos y a ejecutar actividades orientadas al desarrollo intelectual y crecimiento personal del educando a partir del acertado diagnóstico e intervención psicopedagógica.

Le Boterf (2000); Zabalza (2003), y Muñoz y González (2010) consideran que ese conjunto de aptitudes, capacidades, destrezas, conocimientos y habilidades personales constituyen las competencias docentes, que los profesores han de poseer para el desempeño adecuado de su profesión y para la resolución de problemas complejos en el contexto de la misma.

Para Escudero (2006) las competencias docentes son un “conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos” (p. 34).

Cuando se habla de competencias profesoraes hay que tener presente el sistema de conocimientos, el sistema axiológico (valores y creencias), las capacidades y las actitudes que

posee y son reflejadas en el comportamiento individual, en sus relaciones con los alumnos y en la colaboración con otros docentes. Las competencias tienen mucho que ver con los aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, características de los sujetos y la ética profesional (Aylett & Gregory, 1997; Braslavsky, 1998; Escudero, 2006; Bozu & Canto, 2009).

Resultados de la encuesta y la entrevista

Se brinda la información (Gráfico 1) sobre la ponderación hecha por los estudiantes en una escala de 0 a 5 al ser cuestionados sobre: ¿Qué tan probable es que usted recomiende su profesor a otro estudiante?

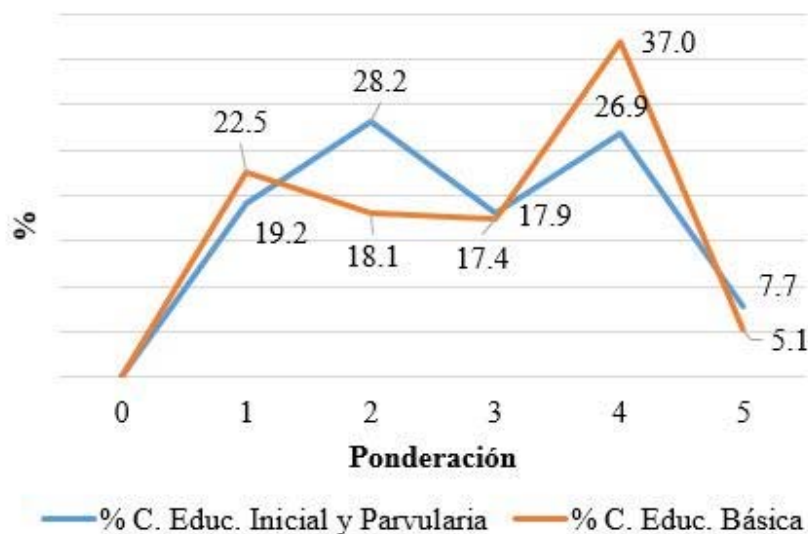


Gráfico 1: Ponderación de la cuestión ¿Qué tan probable es que usted recomiende su profesor a otro estudiante?

Al analizar el gráfico se observa que ninguno de los dos grupos de estudiantes evalúa de 0 la posibilidad de recomendar a otros su profesor; es de interés la observación de que aproximadamente el 17% de ambos casos le asigna una puntuación de 3; el resto entre 4 y 5 considera posible esta recomendación. Es significativo que el promedio de la puntuación dada en ambos casos es aproximadamente 3; no obstante, existe mayor variabilidad en las respuestas de los estudiantes de la carrera de EB, el coeficiente de variación fue aproximadamente de 3.42 (con promedio de 2.84 y desviación estándar de 9.7), mientras que en la otra carrera fue aproximadamente de 2.10 (con promedio de 2.84 y desviación estándar de 9.7).

El análisis de la información sobre el conocimiento de la temática que imparte el profesor reveló que más del 83% de los estudiantes de la carrera de EB consideran que sus profesores están: “algo bien informados”, “muy bien informados” o “extremadamente bien informados”, sin embargo, sólo aproximadamente el 59% de los discentes de la carrera de Educación Inicial los conceptúan en estas categorías. Al analizar esta diferencia mediante la prueba de hipótesis de diferencias de

proporciones a un nivel de confianza del 95%, se observa que existen diferencias significativas entre los criterios de ambos grupos de estudiantes ($z=-5.32$ inferior a $t=-1.96$). Lo que permite afirmar que los estudiantes de la carrera de Educación Básica perciben una mayor preparación en sus profesores.

Respecto a las cualidades que deben distinguir al docente, Escudero (2006) considera que en primer lugar debe tener y demostrar conocimiento profundo de la ciencia que imparte, así como capacidad para propiciar aprendizajes que potencien la formación de sus educandos.

A partir de las opiniones de los estudiantes sobre las explicaciones del docente durante el desarrollo de las clases, se analizó que ninguno de los estudiantes de la carrera de EIP considera que su profesor explica “extremadamente claro”, mientras que el 0,7%(1) de la carrera de EB así lo cree; el 58,7% de los discentes de esta carrera estiman que lo hacen “muy claro”, de igual manera opina el 41,0% de la otra carrera; según la prueba de hipótesis de diferencias de proporciones existen diferencias significativas a un nivel de significación del 0,05 entre dos grupos ($z=4,82$ superior a $t=1,96$; $\alpha=0.05$). Respecto a los que consideran que el profesor explica “algo claramente” también existen diferencias significativas entre el 26,8%(37) de la carrera de Educación Básica y el 44.9% (35) de los estudiantes de EIP ($z=4.32 >1,96$; $\alpha=0.05$). Son de la opinión que el docente explica “no tan claramente” el 10,3%(8) de esta última carrera y 13,0% (18) de la EB, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($z=1,47$ superior a $-1,96$ e inferior a $1,96$). Algo similar ocurre entre el 3,8% (3) y el 0,7% (1) de las opiniones de los educandos de las carreras de EIP y EB respectivamente ($z=1,52$ superior a $-1,96$ e inferior a $1,96$; $\alpha=0.05$). Luego sólo existen opiniones con marcada diferencia estadística entre los que consideran las opciones “muy claro” y “algo claro”.

La maestría pedagógica se evidencia en los recursos de los que dispone el docente para saber buscar los procedimientos y métodos que permitan poder explicar y hacer llegar el conocimiento a todos los alumnos independientemente de las individualidades y características de su alumnado (Freile, 2013; Küster, Vila y Avilés, 2013).

Al averiguar sobre ¿Qué tan preocupado estaba su profesor de que los estudiantes estuvieran aprendiendo el material? se obtuvieron los datos que se sintetizan el gráfico 2.



Gráfico 2: Respuestas a la cuestión ¿Qué tan preocupado estaba su profesor de que los estudiantes estuvieran aprendiendo el material?

La observación de los datos resumidos en este gráfico permite apreciar de manera descriptiva la diferencia de ambos grupos de estudiantes respecto a las opiniones: “nada en absoluto”, “no está tan preocupado” y “muy preocupado”. En el primer caso todas las opiniones, 6,4%(5) correspondieron a estudiantes de la carrera de Educación Inicial. Al analizar los otros criterios a través de la prueba de hipótesis de diferencias de proporciones se pudo determinar que eran significativas desde el punto de vista estadístico con una certeza del 95%. En el caso donde se consideró que el profesor “no es tan preocupado” por el 19,2% (15) de los estudiantes de la carrera de EIP y el 9,4% (13) de la otra carrera el valor de $z=2,65$ cifras superiores a 1,96. Sobre el criterio de que el profesor es “muy preocupado” dado por el 47,1% (65) de estudiantes de la EB en contraste con el 37,2%(29) de la carrera de EIP el resultado fue de $z=2,88$ superior a 1,96, lo que evidencia criterios encontrados en ambos grupos de estudiantes, siempre a favor de un mejor desempeño de los docentes de la carrera de EB. En el resto de los criterios “algo preocupado” y “extremadamente preocupado” los resultados apuntaron a la no existencia de diferencias estadísticamente significativas.

La labor de enseñanza del profesor estará caracterizada por el esfuerzo para asegurar el éxito del aprendizaje de todos sus estudiantes, para lo cual es necesario no solo el conocimiento previo de las individualidades de sus discípulos, ha de tener presente constantemente cómo este se va apropiando de los nuevos saberes y habilidades, lo que permitirá la adopción de estrategias que garanticen la superación de las posibles deficiencias (Duarte, 2013; Juanas, 2010)

Al comparar los datos sobre la organización de la clase del profesor se obtuvo la siguiente información: el criterio del 41,3%(57) de los educandos de la carrera de EB es que el docente es “muy organizado” en sus clases en contraposición con el 44,9% (35) de la EIP que los considera “algo organizado” y el 32,1%(25) “no tan organizado”; por su parte los de la carrera de EB consideran en un 33,3% (46) “algo organizado” y un 10,9%(15) “no tan organizado”.

Extremadamente organizado sólo es considerado por el 12,3% (17) y el 1,3% (1) de los discentes de la EB y EIP respectivamente, en contraposición con los que los consideran “nada organizado” 2,2% (3) y el 6.4% (5) también en ese orden.

En el análisis inferencial se pudo determinar que sólo la opción de “nada organizado” no presentaba diferencias significativas entre uno y otro grupo de estudiantes y que los criterios favorables respecto a la organización de la clase, priman entre los estudiantes de la carrera de EB.

Relativo a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje Haigh (2010) y Ayala (2011) consideran que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje está dado en gran medida por la adecuada estructuración de la clase, que garantiza el tratamiento ordenado y armónico de los materiales de estudio.

Las respuestas a la interrogante ¿Qué tan bien respondió su profesor a las preguntas de los estudiantes? muestran que los criterios de los estudiantes de la carrera de EB respecto a la preparación del profesor para contestar a las preguntas del estudiante se centran en “muy bien” con el 42,8% (59) y en “bastante bien” con el 32,6% (45) de los estudiantes; mientras que los de la carrera de EIP en un 44,9% (35) opinan que “no muy bien” y el 11,5%(9) son del criterio que “en absoluto bien”; el 15,2% (21) y el 2,9 % (4) de los alumnos de la carrera de EB son de igual opinión en ese mismo orden.

Al someter estos datos a la prueba de diferencias de proporciones se obtuvo que en todos los casos existan diferencias significativas entre los criterios de los educandos de una y otra carrera. Lo que refleja una mejor actitud de los profesores de la carrera de EB para responder a las preguntas y dudas de los discípulos. Para ser un buen educador hay que ver las cosas desde la perspectiva del alumno, se debe poner en su lugar para facilitarles del camino al conocimiento y ayudarles a triunfar. Las respuestas dadas a los estudiantes deben partir desde posiciones de análisis similares a la del educando (Fundación Universia, 2014).

Los criterios sobre el ritmo del profesor para presentar el material del curso mostraron que los estudiantes de la carrera de EB en un 44,2% (61) consideran que “ni rápido, ni lento” que se ajusta al ritmo de aprendizaje de los alumnos; sin embargo, los de la carrera de EIP tienen variadas opiniones: el 29,5% (23) considera que demasiado rápido, el 19,2% (15) “un poco rápido”, 15,4%(12) “un poco lento” y el 10,3%(8) “demasiado lento”; sólo el 25,6% (20) estiman “que ni rápido, ni lento”. Como se puede observar en los datos recogidos sobre los criterios de los educandos de la carrera de EIP existe mayor variabilidad que el otro grupo; además en todos los casos el valor de z es inferior a -1,96 o superior a 1,96 por lo que se puede afirmar que existen diferencias significativas entre las opiniones de los grupos de estudiantes de cada carrera con un nivel de significación el 0,05. En todas las opciones de criterios existen diferencias estadísticamente significativas.

Otras de las cualidades que distingue a un buen profesor es el saber dosificar y atemperar el discurso de enseñanza al ritmo de aprendizaje del estudiante, no debe ser ni muy rápido al extremo que no se capten las ideas que pretende transmitir, ni muy lento al extremo que aburra al auditorio; debe tener el justo equilibrio que garantice el entendimiento y aprendizaje de materia de estudio. (Zapata, 2010; Fundación Universia, 2014).

En relación con la utilidad de las tareas didácticas asignadas, los criterios de los educandos expresaron que 29,7% (41) de los estudiantes de la carrera de EB estiman que las tareas didácticas asignadas por el profesor son “extremadamente útiles”, mientras que sólo el 1,3% (1) de carrera de EIP así lo estima, la prueba de hipótesis de diferencia de proporciones señala diferencias significativas entre las opiniones de ambos grupos ($z=3.68 > 1,96$; $\alpha=0.05$). Por otro lado, el 52,6% (41) de los educandos de la carrera de EIP consideran que las tareas son “muy útiles” y el 28,3%(39) de la carrea de EB también lo afirman; se pudo comprobar que existe diferencia significativa ($z=4,16$ superior a 1,96; $\alpha=0,05$). La opción “algo útil” fue seleccionada por el 30,4% (42) de los docentes de la carrera de EB y por el 19,2% (15) de la carrera de EIP; existe diferencia significativa entre los criterios de los alumnos de ambas con una certeza del 95% ($z=2,14 > 1,96$). El 10,1%(14) de los educandos de la carrera de EB consideran “no es tan útil” y el 15,4% (12) de la otra carrera también lo creen; existe diferencia significativa ($z=3,18$; $\alpha=0,05$), entre ambos grupos. “Nada útil” fue el criterio del 1,4% (2) de los educandos de la EB y por el 11,5% (9) de la EIP, resultado también con diferencias significativas entre ambos grupos ($z=3,47$; $\alpha=0,05$).

Para que la tarea sea un recurso didáctico que potencie el desarrollo de la capacidad de independencia cognoscitiva debe estar integrada por actividades sistémicas que partan del nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes y propicien en el proceso de solución un esfuerzo mental; el profesor debe brindar las orientaciones pertinentes, sugerir procedimientos y métodos, garantizar los materiales necesarios y asignar un tiempo razonable para su realización, pero nunca suplantar la labor del discente, esta debe ser independiente (Gutiérrez, 2014; Alcalde, 2015)

Al cuestionar a los estudiantes sobre ¿qué tan fácil fue ponerse en contacto con su profesor fuera de la clase?, se obtuvieron respuestas que se sintetizan través de los datos que se muestran en el gráfico 3.

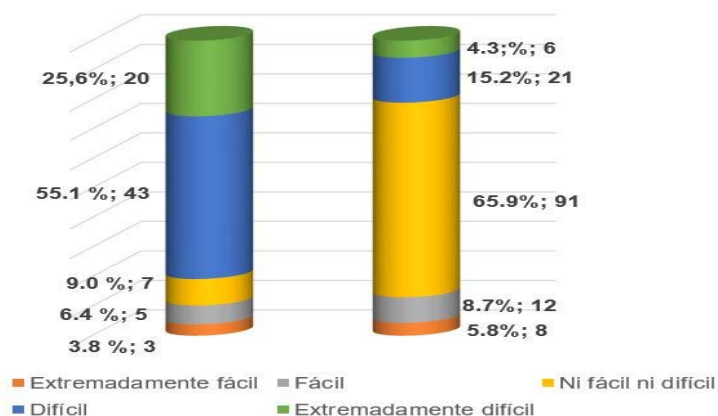


Gráfico 3: Cuán fácil o difícil es contactar al profesor

El 15,2% (21) de los estudiantes de la carrera de EB considera se torna “difícil” y para el 4,3% (6) “extremadamente difícil”. El 65,9% (91) estima que “ni fácil, ni difícil, para el 8,7% (12) contactar con el docente resulta “fácil”, mientras que para el 5,8% (8) es “extremadamente fácil”. Los educandos de la carrera de EIP son del criterio en un 55,1%(43) que la comunicación con el docente es “difícil”, el 9,0%(7) la considera “ni fácil, ni difícil”, para el 25,6% (20) “extremadamente difícil”; para el 6,4% (5) es “fácil” y para el 3,8% (3) “extremadamente fácil”. El análisis a través de la diferencia de proporciones permite afirmar que en los criterios de “extremadamente fácil” y “fácil” no existen diferencias entre ambos grupos ($z=1,31$, $z=1,39$ respectivamente) a un nivel de significación del 5%. Sin embargo, en el resto de los criterios existe diferencia significativa, para la opción “ni fácil, ni difícil” resultó $z=2,41$, para “difícil”, $z=4,73$ y para “extremadamente difícil”, $z=4,53$, en todos los casos superiores a 1,96.

Esta información permite reflexionar sobre la necesidad de establecer estrategias que faciliten la posibilidad de contactar al profesor fuera de la clase con mayor facilidad, para lo cual se pueden programar turnos de consulta docente o el empleo alternativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como vía para establecer el diálogo entre el docente y estudiante.

Un buen profesor, es alguien que sabe escuchar, que comprende a los estudiantes y los apoya en su vida académica, social o familiar (Fundación Universia, 2014). En tal sentido, Zapata (2010) señala que una de las singularidades que distinguen al profesor actual es la relación que establece con los educandos, generadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de transmitir el amor por la ciencia que imparte, por la investigación, por las relaciones con los demás y por la construcción de su propia personalidad.

La técnica de la entrevista en profundidad aplicada a los 216 estudiantes permitió conocer sus criterios sobre las potencialidades y limitaciones de los docentes de las carreras de EB y EIP. En sentido general los educandos son de la opinión que los aspectos positivos de los profesores son:

- La puntualidad
- La comprensión y flexibilidad manifiesta en el tiempo prudencial asignado para la entrega de las actividades.

Además, expresaron que:

- Son pocos los profesores que utilizan las TIC, pero aquellos que lo hacen la saben emplear; que todos deben dominarla, pues las clases sin estos recursos suelen ser muy aburridas.
- Algunos docentes presentan su planificación a tiempo, lo que sirve de guía para los estudiantes.
- Los educadores deben ser mucho más empáticos con los estudiantes para sentirse más seguros en tratar ciertos temas con ellos.
- Es necesario que contextualicen los contenidos para lograr una mejor comprensión

Son del criterio que se debe brindar capacitación a los docentes en aspectos metodológicos, investigativos y tecnológicos.

Los hallazgos y estimación de estos indicadores inherentes al profesor pueden debatirse, pero no la relevancia que tiene en los resultados del aprendizaje de sus alumnos (Mulford, 2008; Luna, Cordero, López, & Castro, 2012). En esta perspectiva, las recomendaciones que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) se centran en fortalecer la selección, preparación, desarrollo y evaluación de los docentes, de manera que existan mecanismos que aseguren la calidad profesional desde la formación inicial hasta los procesos de formación continua.

El docente para el adecuado ejercicio de su profesión debe tener en cuenta, además de los aspectos didácticos y metodológicos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, aquellos relacionados con la propia personalidad del profesor, que mucho tienen que ver con las maneras y las ganas de enseñar de forma justa, con amor y pasión (Escudero, 2006); criterios estrechamente relacionados con el conocimiento de la ciencia que imparte, la maestría pedagógica que utiliza para explicar sus lecciones, la preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes, la organización de la clase, la preparación demostrada a través de las respuestas a los alumnos sobre las dudas e inquietudes que presentan en el aprendizaje, la adecuación de su manera de explicar el contenido al ritmo y estilo de aprendizaje de sus discípulos, la pericia para la planificación del sistema de tareas didácticas en beneficio del desarrollo de la capacidad de independencia cognoscitiva y la construcción de espacios para el intercambio con sus alumnos a través de consultas docentes y/o el empleo de las TIC.

Este conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad es lo que han de saber y saber hacer los docentes para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea, “su rol ha de estar enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa” (Bozu y Canto, 2009, p. 90).

Conclusiones

Las averiguaciones realizadas permiten aseverar que, aunque existen limitaciones en la labor de los docentes de las carreras de Educación Básica y Educación Inicial, en general los estudiantes son del criterio que los profesores se caracterizan por la puntualidad a las clases y la comprensión y flexibilidad manifiesta en el tiempo prudencial asignado para la entrega de las actividades. No obstante, existen limitaciones en cuanto a las relaciones con los educandos, el dominio de metodologías que faciliten el aprendizaje, y el conocimiento y empleo de las TIC.

Las comparaciones realizadas, a través de procedimientos estadísticos con una certeza del 95%, develaron que existen diferencias significativas entre los criterios y opiniones de los estudiantes de ambas carreras; siendo más favorables los referidos a los docentes de la especialidad de Educación Básica.

Referencias

- Alcalde, I. (2015). *Docentes del siglo XXI: retos y habilidades clave*. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://www.linkedin.com/pulse/docentes-del-siglo-xxi-retos-y-habilidades-clave-ignasi-alcalde>
- Ayala, M. O. (2011). Responsabilidad social universitaria. *Realidad y Reflexión*, 11(33), 29-37. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/91/1/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf>
- Aylett, R., & Gregory, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. London: Falmer Press.
- Blanco, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación .
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Braslavsky, C. (1998). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de posgrado de formación de profesores. *Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores*. Bogotá: OEI.
- De Juanas, Á. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de Educación*(12), 69-91. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/download/105/60>
- Duarte, F. P. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1-17. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=jutlp>
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero, & A. Luis, *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (págs. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Espinoza, E. E., Tinoco, W. E., & Sánchez, X. R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Olimpia*, 14(43), 39-53. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/474040>

- Freile, C. (2013). *Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX)*. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pea_013_0004.pdf
- Fundación Universia. (2014). *Las 10 cualidades esenciales del buen docente*. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de UNIVERSIA: <http://noticias.universia.es/portada/noticia/2014/12/17/1117196/10-cualidades-esenciales-buen-docente.html>
- Gutiérrez, P. I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*(44), 51-65. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://www.redalyc.org/html/368/36829340004/>
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea.
- Kuiken, D., & Miall, D. (2011). *Fenomenología ayudada numéricamente: procedimientos para investigar categorías de experiencia*. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de Forum Qualitative Social Research: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs01011553>
- Küster, I., Vila, N., & Avilés, M. E. (2013). *Las características personales del docente y la orientación al mercado*. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/CARACTERISTICAS-PERSONALES-DEL-DOCENTE.pdf>
- Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Losada, L., Muñoz, J. M., & Espiñeira, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*(60), 59-76. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5840281>
- Luna, E., Cordero, G., López, G., & Castro, A. (2012). La evaluación del profesorado de educación básica en México: políticas, programas e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1-14. Recuperado el 18 de enero de 2018, de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art16.pdf>
- Miguel, F. M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*(2), 16-27. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420707>
- Mulford, B. (2008). *The leadership challenge: improving learning schools*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Muñoz, P., & González, M. (2010). Análisis del grado de formación del profesorado de la universidad de A Coruña en el área de programación y bases de datos bajo sistemas de e-learning. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*(36), 101-114. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de

<https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128008.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. México: Autor.
- Rodríguez, G. D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento. *Educación*(37), 25-37. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/157525>
- Sallis, E., & Jones, G. (2002). *Ejemplo de un modelo: La gestión de conocimiento en educación*. Londres: Kogan Page.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). *Planes de formación del profesorado universitario*. Alcalde, I. (2015). *Docentes del siglo XXI: retos y habilidades clave*. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://www.linkedin.com/pulse/docentes-del-siglo-xxi-retos-y-habilidades-clave-ignasi-alcalde>
- Ayala, M. O. (2011). Responsabilidad social universitaria. *Realidad y Reflexión*, 11(33), 29-37. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/91/1/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf>
- Aylett, R., & Gregory, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. London: Falmer Press.
- Blanco, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación .
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Braslavsky, C. (1998). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de posgrado de formación de profesores. *Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores*. Bogotá: OEI.
- De Juanas, Á. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de Educación*(12), 69-91. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/download/105/60>
- Duarte, F. P. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1-17. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=jutlp>
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero, & A. Luis, *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (págs. 21-51). Barcelona: Octaedro.

Espinoza

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, septiembre-diciembre 2019, 15 (3), 464-479

Espinoza, E. E., Tinoco, W. E., & Sánchez, X. R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Olimpia*, 14(43), 39-53. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/474040>

Freile, C. (2013). *Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX)*. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pea_013_0004.pdf

Fundación Universia. (2014). *Las 10 cualidades esenciales del buen docente*. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de UNIVERSIA: <http://noticias.universia.es/portada/noticia/2014/12/17/1117196/10-cualidades-esenciales-buen-docente.html>

Gutiérrez, P. I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*(44), 51-65. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://www.redalyc.org/html/368/36829340004/>

Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea.

Kuiken, D., & Miall, D. (2011). *Fenomenología ayudada numéricamente: procedimientos para investigar categorías de experiencia*. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de Forum Qualitative Social Research: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs01011553>

Küster, I., Vila, N., & Avilés, M. E. (2013). *Las características personales del docente y la orientación al mercado*. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/CARACTERISTICAS-PERSONALES-DEL-DOCENTE.pdf>

Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Losada, L., Muñoz, J. M., & Espiñeira, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*(60), 59-76. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5840281>

Luna, E., Cordero, G., López, G., & Castro, A. (2012). La evaluación del profesorado de educación básica en México: políticas, programas e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1-14. Recuperado el 18 de enero de 2018, de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art16.pdf>

Miguel, F. M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*(2), 16-27. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420707>

Mulford, B. (2008). *The leadership challenge: improving learning schools*. Camberwell, Victoria: ACER Press.

Muñoz, P., & González, M. (2010). Análisis del grado de formación del profesorado de la universidad de A Coruña en el área de programación y bases de datos bajo sistemas de e-learning. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*(36), 101-114. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de

<https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128008.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. México: Autor.

Rodríguez, G. D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento. *Educar*(37), 25-37. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/157525>

Sallis, E., & Jones, G. (2002). *Ejemplo de un modelo: La gestión de conocimiento en educación*. Londres: Kogan Page.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2007). *Planes de formación del profesorado universitario*. Recuperado e 10 de enero de 2018, de <http://www.aneca.es/servicios/do>

Zapata, M. (2010). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. *RED. Revista de Educación a Distancia*(1), 1-34. Recuperado el 10 de enero de 2018, de <http://www.um.es/ead/reddusc/1>

Eudaldo Enrique Espinoza Freirees profesor de la carrera de educación básica de la Unidad Académica de Ciencias Sociales, de la Universidad Técnica de Machala, Doctor en Ciencias Pedagógicas e imparte las cátedras de Didáctica General, Pedagogía General e investigación.