

# **El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país\***

Nancy Cartuche<sup>1</sup>, Manuel Tusa, Juan Agüinsaca, Wilman Merino, Walter Tene<sup>2</sup>

La investigación sobre el modelo pedagógico vigente en la práctica docente de las universidades públicas del país, tuvo como propósito el análisis de los modelos pedagógicos que se expresan en la cotidianidad de la práctica docente en la universidad pública ecuatoriana. Se justificó por la importancia que tiene explicar la incidencia del modelo pedagógico que orienta la cotidianidad del trabajo docente universitario, en el mejoramiento de la calidad de la educación superior y, consecuentemente en la solución científica y técnica de los problemas del desarrollo.

En la explicación científica del contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente, se asumió el enfoque constructivista que concibe al conocimiento como la construcción que realiza el ser humano con los esquemas que ya posee o que construyó en su relación con el medio ambiente y a la ciencia como constructora de la realidad.

---

1 Docente investigadora, Universidad Nacional de Loja, Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, nivel de postgrado, ciudadela universitaria Guillermo Falconí Espinosa, Loja, Ecuador. Directora de la investigación la práctica docente en las universidades públicas del país.

2 Docentes, Universidad Nacional de Loja, Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, ciudadela universitaria Guillermo Falconí Espinosa, Loja, Ecuador. Investigadores del estudio “La práctica docente en las universidades públicas del país”.

Para el constructivismo, la persona en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos es una construcción propia que se produce día a día por su interacción con el ambiente. El conocimiento es una construcción que se realiza todos los días y en todos los contextos de la vida, en función de la representación inicial que se tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. El aprendizaje, por su parte, supone una construcción que se realiza mediante un proceso mental que conduce no sólo a la adquisición de un conocimiento nuevo, sino a la posibilidad de construirlo y a la adquisición de capacidades para la aplicación de lo ya conocido en situaciones nuevas.

El enfoque constructivista está centrado en la persona, en las experiencias que posee y de las que realiza nuevas construcciones cuando interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget) en interacción con otros (Vigotsky) y le resulta significativo (Ausubel) en la medida que estimula lo conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser) (Secretaría de Educación Municipal de Pasto, 2009).

En el proceso enseñanza-aprendizaje, el docente deja de ser transmisor de información, para convertirse en mediador, coordinador, facilitador del aprendizaje del estudiante que asume el rol principal en la generación de sus propios conocimientos. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, que ayude a los estudiantes a vincularse positivamente con el conocimiento, pero de manera particular, en su proceso de adquisición.

También se asumió a las funciones sustantivas de la universidad como ejes centrales para que el docente oriente, dirija, organice y evalúe los procesos educativos universitarios. Para que la docencia, investigación y vinculación con la sociedad, declaradas por las instituciones de educación superior como partes de su hacer institucional se cumplan, se requiere de un modelo pedagógico organizado en base a las mismas, que tenga como filosofía la intervención de la universidad en la solución de los problemas y necesidades del desarrollo endógeno de los pueblos; una epistemología de la construcción del saber y del trabajo laboral; una metódica de trabajo basada en la cooperación, reciprocidad, ayuda

mutua y, en experiencias y ejemplos compartidos a nivel nacional e internacional, para aprovecharlos en beneficio del desarrollo.

Las funciones universitarias se dan mediante acciones que se reorientan en capacidades para el estudiante y en vectores de desarrollo para la colectividad en el escenario del conocimiento y transformación de los objetos de estudio, de modo que se potencie el aprendizaje y mejore las condiciones de vida material y espiritual de la colectividad. De esta manera, la práctica docente se implementa como la acción profesional de transformar las potencialidades de los estudiantes en capacidades científicas, procedimentales y técnicas para cambiar aspectos de la realidad en concretos reales y configurar prácticas profesionales de producción y servicios para el bienestar social.

La investigación sobre el modelo pedagógico en la práctica docente de la universidad pública ecuatoriana, fue motivada por las conclusiones de algunos trabajos de investigación de grado, ejecutados en las Maestrías de Educación, implementadas por la Universidad Nacional de Loja, que develaron la presencia de dificultades en los modelos pedagógicos y las características de la práctica docente en la educación superior.

En las instituciones de educación superior (57%) se asume al modelo pedagógico como una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza y de prácticas educativas, entre otros, y se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica. De acuerdo a esto, las características del modelo pedagógico están dadas por la amplitud o disminución de la relación teoría-práctica y en la forma como se desarrolla según las finalidades educativas (Ferry, 1990).

En otras instituciones (18%), los modelos pedagógicos son definidos como representaciones de pensamiento y de acción que se construyen históricamente. Según Davini (1995), los modelos pedagógicos se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos y sobreviven en la organización, en el currículo y la práctica, orientando toda la gama de acciones educativas que se proponen para la formación profesional.

A nivel de la docencia universitaria (47%), existe baja reflexión sobre el modelo pedagógico que orienta el proceso enseñanza-aprendizaje y tributa a acrecentar la maestría pedagógica del docente, lo que refleja despreocupación por el perfil científico-pedagógico del profesor universitario y ausencia de políticas de investigación sobre la práctica universitaria, como mediada y mediadora de los procesos de transformación socioeconómica del país (Silva, 2005).

Los profesores universitarios (53%) carecen de formación en modelos pedagógicos alternativos; consecuentemente, no tienen conocimientos didácticos para implementar diversas estrategias metodológicas en la planificación de las clases, más aún, no planifican las clases, lo que determina que se les agote el libreto antes de lo previsto; por ello se encuentra que en las clases se utiliza menos del 75% del tiempo asignado en horario para la misma (Chávez et al., 1999).

Muchos docentes universitarios (32%) no han desarrollado el pensamiento creativo, lo que no les permite diversificar las actividades académicas. Se prioriza la conferencia magistral que convierte al estudiante más en receptor de conocimiento que en actor de su aprendizaje (Moreno et al., 2001).

La implementación de modelos pedagógicos tradicionales en las universidades estatales (35%), conlleva a que la práctica docente universitaria sea eminentemente verbalista, no relacione la teoría con la práctica y que el alumno recepte pasivamente los conocimientos que son medidos luego, de manera memorística, por la vía del examen (Armijos et al., 2000).

Muchos docentes universitarios (60%) ejercen la docencia, desde sus profesiones, desconociendo, casi totalmente, los aspectos pedagógicos necesarios para realizar una función didáctica fundamentada teórica y metodológicamente, lo cual produce niveles de ineficiencia en su práctica y en la formación de profesionales (Solá et al., 2002).

En algunas instituciones educativas de Colombia, predomina el modelo pedagógico de la escuela tradicional. El proceso enseñanza-

aprendizaje es dirigido por el profesor, quien considera que los estudiantes manejan preconceptos de cada uno de los temas a estudiarse durante el año lectivo. Además, existe la tendencia a desarrollar las clases de manera uniforme, siguiendo siempre los mismos parámetros: uso de la pizarra, explicación y dictado; el proceso educativo se desarrolla dentro del aula de clase, sin explorar otros espacios de la misma institución o de la comunidad donde se encuentra asentada (Estupiñán, 2012).

En muchas de las instituciones de educación superior de Colombia se privilegia la transmisión del conocimiento que es externo a la escuela, generado en otro lugar. No se desarrollan estrategias pedagógicas y didácticas que permitan la generación del conocimiento por parte de los estudiantes. Si bien se ha procurado incorporar las tecnologías de información y comunicación, estas son subutilizadas y no existe una política institucional clara para que sean implementadas de manera continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Estupiñán, 2012).

En algunas instituciones educativas de Colombia (22,9%), se utilizan métodos autoritarios, repetitivos y memorizadores, basados en la verdad absoluta del maestro. En otros casos, se privilegia la planeación rigurosa de los objetivos y se insiste en secuencias cerradas de procedimientos muy propios de la enseñanza técnica que ordena los medios a fines predeterminados (Estupiñán, 2012).

Los datos anteriores confirman lo señalado por Flores (2005), en el sentido que los docentes son híbridos en cuestiones de pedagogía; en el desarrollo de su hacer profesional, toman de una u otra corriente lo que les sirva para el momento, sin asumir las consecuencias epistemológicas, éticas, psicológicas o políticas que están en el fondo de ellas.

En la universidad pública ecuatoriana también predomina los paradigmas tradicional y tecnocrático en las formas de ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje y en sus dimensiones ontológica, epistemológica, metodológico-técnica y social. Los esfuerzos de la docencia universitaria se centran en comunicar contenidos de las asignaturas,

eventos o módulos, para la formación de profesionales con competencias para modernizar el aparato productivo o para aportar a la transformación de los medios de producción. Las dificultades para operacionalizar la integración de las funciones universitarias en el modelo pedagógico, han limitado la intervención de la universidad estatal en la problemática del desarrollo del país (Cartuche et al., 2010).

### **Fundamentación teórica**

El modelo pedagógico se asume como la representación o propuesta teórica de los conceptos de formación, enseñanza y práctica educativa, así como la fundamentación psicológica y de la ciencia cognitiva sobre cómo aprende el ser humano. Es una construcción teórico-formal que, fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta. Cumple las funciones de interpretación, diseño y ajuste de la intervención pedagógica que realiza el docente en un contexto institucional, por lo que debe ser coherente y consistente con el paradigma y enfoque pedagógico asumido por la institución, el que a su vez debe responder a los requerimientos del contexto, del mundo actual y del hombre nuevo que se requiere para el cambio y transformación social.

En la definición del modelo pedagógico se da respuesta a cinco interrogantes básicas: a) ¿qué tipo de hombre interesa formar?; b) ¿cómo o con qué estrategias metodológicas?; c) ¿a través de qué estándares, contenidos, ejes temáticos, saberes?; d) ¿quién predomina en el proceso de formación: el docente o el estudiante?; e) ¿qué sociedad se quiere contribuir a formar?

Las respuestas que se den a estas interrogantes deben tener en cuenta que no existen modelos pedagógicos puros, que las actividades en el proceso educativo, siempre estarán matizadas por el docente de manera consciente o inconsciente y que el modelo pedagógico cumple con la función de orientar la formación del hombre que transforme la sociedad y la cultura en la cual se desarrolla. Por tal razón, debe estar apoyado por teorías que los soporten y le den coherencia en la práctica pedagógica cotidiana.

Las principales teorías que fundamentan los modelos pedagógicos son: a) la filosofía que permite definir claramente lo que significa el hombre, alcanzar la verdad, entender la realidad, comprender lo trascendente y describir el ideal del hombre que se desea formar; b) la psicología para conocer las características de desarrollo del hombre, establecer las diferencias individuales en sus distintas dimensiones, coordinar y orientar las metas educativas, apoyar con elementos de aprendizaje y caracterizar los procesos evaluados; c) la antropología, que aborda el problema del hombre en cuanto a su origen, estructura y destino para armonizar consigo mismo, con el otro, con el mismo y con lo trascendente; d) la sociología, que se encarga de estudiar las relaciones de los individuos entre sí, los fenómenos y la naturaleza (Secretaría de Educación Municipal de Pasto, 2009).

Para el constructivismo, el aprendizaje no es una actividad individual, sino social; pues, se ha comprobado que el estudiante aprende de mejor manera cuando lo hace en forma cooperativa (Vigotsky); esto no significa descuidar el carácter individualizante de la enseñanza, que permita a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, para posteriormente promover la colaboración y el trabajo grupal que favorece las relaciones con los demás, mejora el aprendizaje, la motivación, la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales efectivas.

La finalidad del constructivismo es que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, según Tama (1986) el profesor en su rol de mediador, debe apoyar al alumno para enseñarle a pensar, enseñarle sobre el pensar y enseñarle sobre la base del pensar. Cuando le enseña a pensar, el docente desarrolla en el estudiante un conjunto de habilidades cognitivas que le permiten optimizar sus procesos de razonamiento; cuando le enseña sobre el pensar, está motivando al estudiante a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje; y, cuando le enseña sobre la base del pensar, el docente incorpora objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

Desde el punto de vista filosófico, el constructivismo plantea que el mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que se procesan desde las “operaciones mentales” (Secretaría de Educación Municipal de Pasto, 2009), por lo que el conocimiento no es un producto acabado que lo recibe el estudiante de manera pasiva; por el contrario, el conocimiento es procesado y construido activamente. La función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial. La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior y subjetiva y que el conocimiento es una interpretación, una construcción mental de donde resulta imposible aislar al investigador de lo investigado.

El perfil del profesor deberá caracterizarse por aceptar e impulsar la autonomía e iniciativa del alumno; utilizar materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables; usar terminología cognitiva como clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar; investigar acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos; y, promover la indagación, haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas.

En base a las teorías seleccionadas, se determinan los diferentes componentes del modelo pedagógico: la relación maestro-alumno, en la que el docente es facilitador, estimulador de experiencias vitales contribuyendo al desarrollo de sus capacidades de pensar y reflexionar; los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje, que privilegia los conceptos, estructuras básicas de la ciencia para destacar la capacidad intelectual, comprometida con una concepción de hombre y sociedad; los objetivos que determinan la finalidad y el sentido de la educación, el cual estará influido por la sociedad y el trabajo productivo; la metodología de enseñanza que propenderá a crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten, en el estudiante, el desarrollo de estructuras



cognitivas superiores impulsando el aprendizaje por descubrimiento y significación, y la formación de habilidades cognitivas según cada etapa; la secuencia que se ha de seguir en el abordaje de un cuerpo específico de conocimiento; los recursos humanos y físicos que se requieren para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; y, la forma como son verificados los resultados académicos del proceso. La evaluación es cualitativa y puede ser individual o colectiva. Se da preferencia a la auto evaluación y co-evaluación, pues el trabajo es principalmente solidario.

La definición de los diferentes componentes del modelo pedagógico debería realizarse tomando en cuenta las funciones universitarias de docencia, investigación y vinculación con la colectividad; pues, el desarrollo de las actividades académicas por funciones sustantivas facilita en la universidad, el reto que plantea las demandas del nuevo milenio, expresadas como trabajo y aprendizaje, formación continua del docente, uso de la tecnología en el aprendizaje, desarrollo del aprendizaje fuera del aula, creación de organizaciones de aprendizaje directamente vinculados a objetivos de producción e investigación.

### **Fundamentación metodológica**

La hipótesis que orientó el proceso investigativo planteó que si la práctica docente, continúa ejecutándose con modelos pedagógicos tradicionales y tecnocráticos, alejados de la realidad social, entonces, se correlaciona positivamente con la falta de integración de las funciones sustantivas universitarias en la formación del estudiante y en la intervención en la problemática del desarrollo del país.

Para la explicación de la hipótesis y por la naturaleza del estudio propuesto se implementó la metodología cuanti-cualitativa. De esta manera, se utilizó la estadística descriptiva para la elaboración de tablas de contingencia, cálculo de estadísticos, representación gráfica y análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo realizado con setenta y ocho directivos, cien docentes y seiscientos veintidós estudiantes de ocho universidades públicas del país: Escuela Politécnica del Ejército, Universidad

de Cuenca, Universidad de Guayaquil, Universidad Estatal Amazónica, Universidad Técnica de Ambato, Universidad Nacional de Loja, Universidad Técnica de Manabí y Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Para la comprobación de hipótesis, se aplicó la prueba de correlación lineal simple, al 5% de significación y con 270 grados de libertad.

Lo cualitativo se utilizó en la discusión de resultados y en la investigación de campo que se cumplió a través de siete estrategias metodológicas: conformación de equipos de apoyo a la investigación en cada institución universitaria participante; encuentros con informantes de experiencia; seminario-taller; grupos focales; video-foro; encuentro nacional de docentes y estudiantes; y, observación científica. Luego del análisis cualitativo de la información se procedió a la codificación numérica de las categorías, variables e indicadores investigados, para su posterior representación cuantitativa.

En la discusión de los resultados jugó un papel muy importante el marco teórico sobre los modelos pedagógicos desde un pensamiento crítico y transformador, lo que permitió valorar su estado actual y trascender hacia recomendaciones para potenciar la calidad de la docencia, la vinculación de las funciones sustantivas de la universidad y el trabajo académico en el desarrollo como transformación del país.

### **Modelos pedagógicos que orientan la práctica docente universitaria**

Cuando el docente planifica su hacer en base a índices de libros; poli grafiados; libro-cuaderno; resúmenes de libros; uso de estrategias para enseñar, comunicar contenidos, tomar exámenes, dictar contenidos al margen del contexto social y el desarrollo socio-histórico, el proceso enseñanza-aprendizaje transcurre en el espacio intra-aúlico, se genera una relación superficial profesor-contenido-alumno, se transmiten contenidos teóricos elaborados para otras realidades y, no se logra corresponsabilidad del estudiante en la construcción de sus aprendizajes.

Si el fundamento de la planificación es el diagnósticos de las competencias del aparato productivo y de las instituciones de servicio social; observación de hechos sin relación entre sí y con lo social; estrategias metodológicas que privilegian lo medible y observable; objetivos conductuales, cognoscitivos y afectivos; eficiencia para el desempeño laboral; y, perfiles de egreso pragmáticos y competitivos, las instituciones de educación superior actúan desvinculadas del contexto en el que intervienen y forman profesionales que, de manera consciente o inconsciente contribuyen a mantener el sistema social vigente (véase tabla 1).

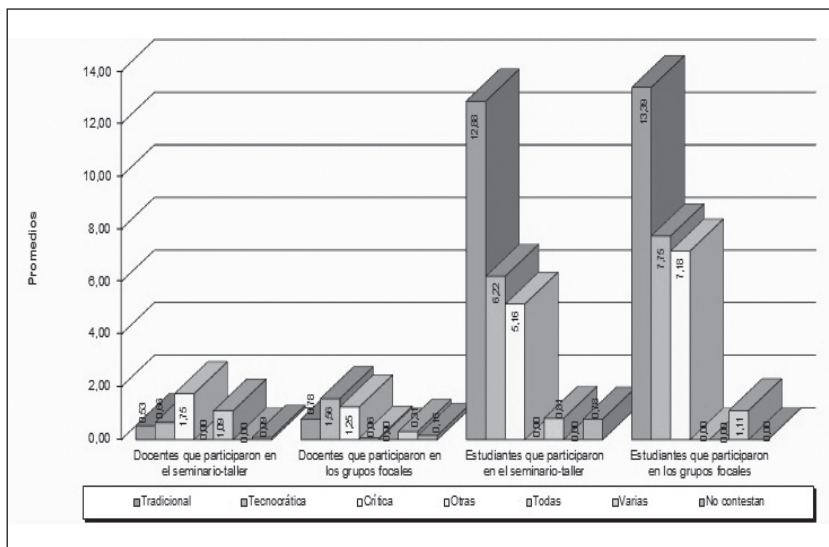
**Tabla 1**  
Dimensiones de la práctica docente  
que configuran el modelo pedagógico

Dimensiones de la Práctica Docente que integran el Modelo Pedagógico	Docentes que participaron en el seminario-taller	Docentes que participaron en los grupos focales	Estudiantes que participaron en el seminario-taller	Estudiantes que participaron en los grupos focales
Tradicional	0,53	0,78	12,88	13,39
Tecnocrática	0,66	1,56	6,22	7,75
Crítica	1,75	1,25	5,16	7,18
Otras	0,00	0,06	0,00	0,00
Todas	1,09	0,00	0,81	0,00
Varias	0,00	0,31	0,00	1,11
No contestan	0,09	0,16	0,78	0,00
Promedio	0,59	0,59	3,69	4,20
Desviación Estándar	0,65	0,62	4,78	5,30
Coefficiente de Variación	110,62	105,28	129,37	126,04
Puntaje z (de promedios)	-0,86	-0,86	0,73	0,99

**Fuente:** Cuestionario dirigido a docentes y estudiantes que participaron en el seminario-taller y en los grupos focales

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

**Figura 1**  
Indicadores de las dimensiones de la práctica docente que configuran el modelo



**Fuente:** Cuestionario dirigido a docentes y estudiantes que participaron en el seminario-taller y en los grupos focales

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Las fuentes del conocimiento para la elaboración de los programas de estudio; el proceso que se sigue para la elaboración del conocimiento; la metodología que se implementa en la enseñanza y aprendizaje; y, los aspectos sociales de la docencia, que configuran las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológico-didáctica y social de la práctica docente, se identifican con conceptos propios de enfoques educativos de carácter tradicional o tecnocrático que restan calidad al proceso educativo. Pocos docentes han implementado un modelo pedagógico que mejora las competencias científico-técnicas y humanistas de los estudiantes y articulan las funciones sustantivas de la universidad en el proceso formativo del futuro profesional.

En el proceso enseñanza-aprendizaje se utilizan paradigmas basados en la transmisión de información teórica, mediante técnicas expositivas y el cumplimiento de objetivos conductuales que se verifican mediante pruebas objetivas, contribuyendo de esta manera a afianzar los enfoques tradicionales y tecnocráticos que caracterizan a las propuestas educativas implementadas por las instituciones de educación superior que son poco efectivas en su aporte al desarrollo del país. Pocos docentes identifican su accionar con ideas educativas de tendencia crítica.

Las estrategias metodológicas utilizadas para potenciar el aprendizaje, reflejan que los posicionamientos pedagógicos, los estilos de didáctica y las concepciones de desarrollo, sociedad y conocimiento de la mayoría de docentes universitarios, son también tradicionales y tecnocráticos al privilegiar estrategias didácticas expositivas-receptivas y otras que conducen al logro de conductas observables (véase tabla 2).

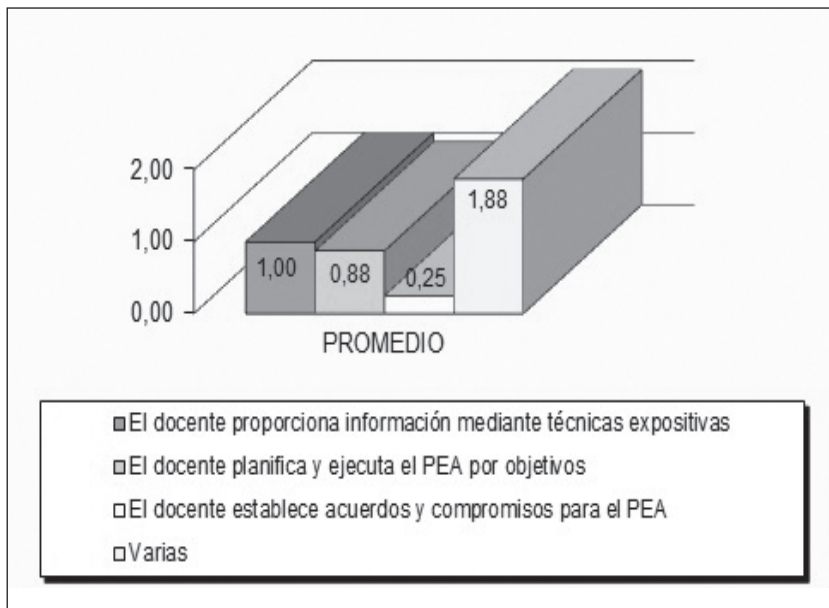
**Tabla 2**  
Indicadores paradigmáticos de enseñanza-aprendizaje

Paradigmas de Enseñanza-Aprendizaje	Promedios	Puntaje z (de promedios)
El docente proporciona información mediante técnicas expositivas	1,00	0,00
El docente planifica y ejecuta el PEA por objetivos	0,88	-0,19
El docente establece acuerdos y compromisos para el PEA	0,25	-1,12
Varias	1,88	1,31
Promedio	1,00	
Desviación Estándar	0,67	
Coefficiente de Variación	66,93	

**Fuente:** Cuestionario aplicado en la observación científica

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

**Figura 2**  
Indicadores paradigmáticos de enseñanza-aprendizaje



**Fuente:** Cuestionario aplicado en la observación científica

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Desde posicionamientos críticos, las instituciones universitarias han realizado esfuerzos importantes para implementar modelos pedagógicos alternativos. Algunas han adoptado modelos que centran el accionar docente en el logro de objetivos de aprendizaje para describir el área de conocimiento o habilidad que posee el estudiante. En otros casos, se han asumido los modelos por competencias, como estrategia para que la universidad cumpla con sus funciones sustantivas y proporcione al estudiante un conjunto integrado de saberes, aptitudes, rasgos de personalidad y otros atributos que se movilizan para resolver, con autonomía, problemas de la vida y de la profesión o realizar actividades de acuerdo con los requerimientos del entorno socio cultural. En estas

condiciones, se busca que el estudiante pueda interactuar de manera creativa y productiva con el contexto y esté en condiciones de combatir la dependencia (véase tabla 3).

El modelo por proyectos también intenta ser implementado en las instituciones de educación superior, como medio para desarrollar las facultades intelectuales y axiológicas del estudiante a través de la construcción de experiencias y conocimientos que desarrollen en él la capacidad crítica, indagativa, reflexiva y creativa para responder adecuadamente a las situaciones de su diario vivir. Los resultados esperados con la implementación de estos modelos, en términos de la formación profesional, la integración de las funciones universitarias y el aporte universitario al desarrollo local, regional y nacional, aún no se pueden visualizar por el tiempo de vigencia de estas propuestas innovadoras y por las dificultades en su ejecución, propias de todo proceso educativo.

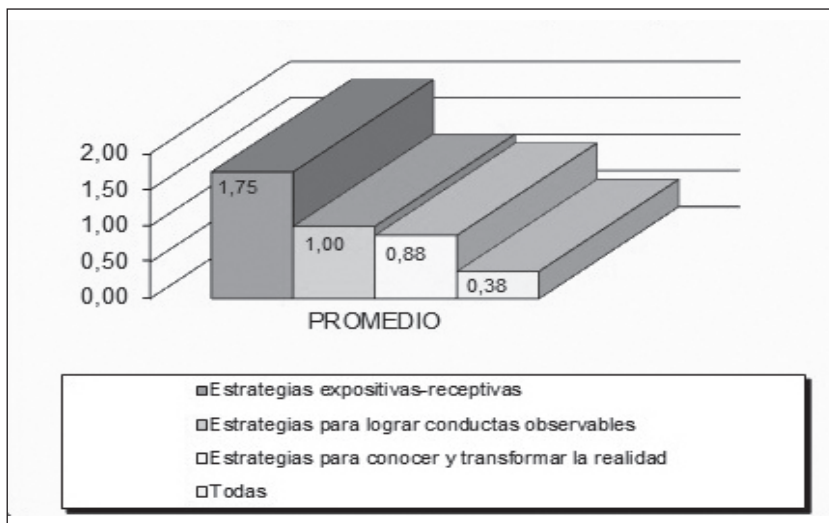
**Tabla 3**  
**Estrategias didácticas del proceso enseñanza-aprendizaje**

Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Promedios	Puntaje z (de promedios)
Expositivas-receptivas	1,75	1,32
Para lograr conductas observables	1,00	0,00
Para conocer y transformar la realidad	0,88	-0,22
Todas	0,38	-1,10
Promedio		1,00
Desviación Estándar		0,57
Coefficiente de Variación		56,83

**Fuente:** Cuestionario aplicado en la observación científica

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

**Figura 3**  
**Indicadores de las estrategias didácticas**  
**del proceso enseñanza-aprendizaje**



**Fuente:** Cuestionario aplicado en la observación científica

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Mención aparte merece la implementación del Sistema Académico Modular por Objetos de Transformación, que se fundamenta en la concepción de una universidad vinculada a la sociedad y plantea el mejoramiento de los procesos de formación profesional a partir de la integración de las funciones de docencia, investigación y vinculación con la colectividad. De esta manera, el accionar universitario responde a las demandas y exigencias sociales en concordancia con una nueva valoración del carácter social de la ciencia, de la producción de conocimientos y del rol del profesional en la sociedad. Los beneficiarios de este modelo, coinciden en señalar que la formación del estudiante es significativa, en la medida que se cumple a partir de la relación teórico-empírica de los sujetos con la realidad social y profesional, con el objeto de conocimiento, actuando sobre él para conocerlo, comprenderlo y ex-



plicarlo. Bajo este esquema de trabajo, los estudiantes, con el acompañamiento de sus profesores y apoyados en la investigación formativa y otros recursos, se ponen en contacto con problemáticas de la profesión en la que se forman, en los niveles local, regional, nacional y universal, las analizan, identifican sus causas y efectos, profundizan en su teoría hasta comprenderlas, explicarlas y formular alternativas de transformación (Tituaña, 2010).

### **Visión de realidad social implicada en el modelo pedagógico**

Los datos de la tabla 4 muestran que los principios críticos, transformadores y de cambio de la realidad social que dice poseer el docente, no se reflejan en el trabajo intra-aúlico; existen dificultades para relacionar su discurso transformador con las acciones educativas que ejecutan. De esta manera, se deduce que en un importante sector de la universidad pública ecuatoriana, los docentes del nivel superior poseen concepciones de cambio, pero actúan con prácticas pedagógicas conservadoras y reproducionistas.

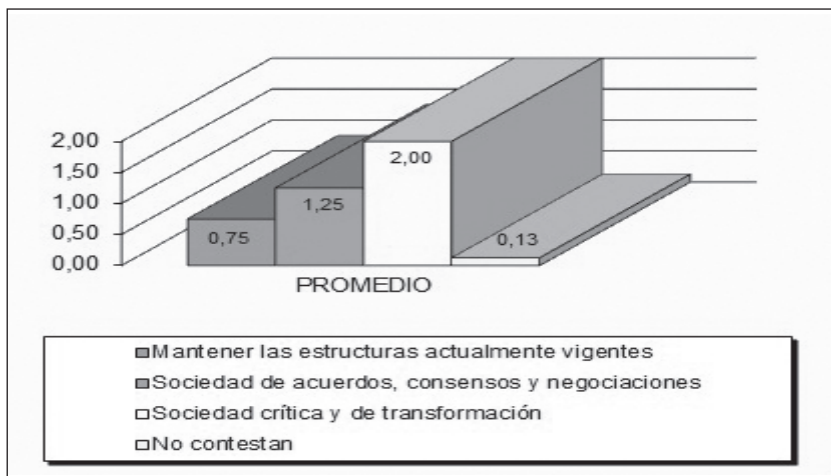
**Tabla 4**  
**Principios de sociedad como instancia ideológico-política que orientan la formación profesional**

<b>Principios de Sociedad: instancia ideológico-política</b>	<b>Promedios</b>	<b>Puntaje z (de promedios)</b>
Mantener las estructuras vigentes	0,75	0,95
Acuerdos, consensos y negociaciones	1,25	1,58
Crítica y de transformación	2,00	2,52
No contestan	0,13	0,16
Promedio		1,03
Desviación Estándar		0,79
Coefficiente de Variación		76,90

**Fuente:** Cuestionario aplicado a los docentes que participaron en el seminario-taller

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

**Figura 4**  
Indicadores de los principios de sociedad como instancia ideológico-política que orientan la formación profesional



**Fuente:** Cuestionario aplicado a los docentes que participaron en el seminario-taller  
**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Por otra parte, los principios de la sociedad en lo relacionado a la instancia económica, no se cristalizan en el planteamiento de modelos pedagógicos críticos, lo predominante en las aulas es la transmisión de información y el conductismo como estrategia para la formación profesional, en función de los requerimientos del aparato productivo y alejada de la realidad social (véase tabla 5).

La presencia de los modelos pedagógicos tradicional y tecnocrático y las dificultades para articular la posición crítica sobre la realidad social con alternativas curriculares y de enseñanza-aprendizaje innovadoras, conlleva a que la docencia en la universidad pública ecuatoriana se ejecute al margen del contexto social en el que se desarrolla y se quede en el marco de las buenas intenciones por integrar las funciones universitarias, como condición *sine quanon* para lograr procesos formativos que coadyuven con el desarrollo local, regional y nacional.

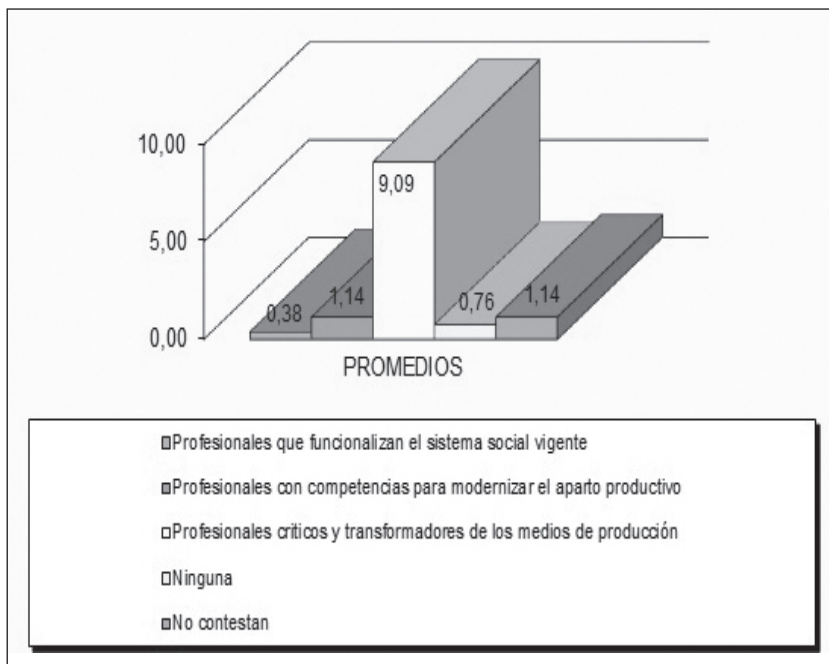
Solamente en los modelos que se identifican como alternativos, se prioriza la selección e implementación de metodologías activas como la metodología de trabajo grupal que determina los roles y responsabilidades de docentes y estudiantes y una dinámica interrelación entre ellos. Además, se hace uso de técnicas que promueven el involucramiento directo del estudiante y su corresponsabilidad en la construcción del aprendizaje. En el caso concreto del Sistema Modular, las estrategias metodológicas que se implementan para cada fase de ejecución de la clase (inicio, desarrollo y cierre), enfatizan la investigación formativa y el trabajo grupal como método de aprendizaje y proporcionan al estudiante las herramientas científico-técnicas necesarias para la solución de los problemas de la práctica profesional.

**Tabla 5**  
Principios de sociedad como instancia económica  
que orientan la formación profesional

Principios de Sociedad: instancia económica	Promedios	Puntaje z (de promedios)
Profesionales que funcionalizan el sistema social vigente	0,38	-0,57
Profesionales con competencias para modernizar el aparato productivo	1,14	-0,37
Profesionales críticos y transformadores de los medios de producción	9,09	1,78
Ninguna	0,76	-0,47
No contestan	1,14	-0,37
Promedio	2,50	
Desviación Estándar	3,70	
Coefficiente de Variación	147,91	

**Fuente:** Cuestionario aplicado a los docentes que participaron en el seminario-taller  
Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

**Figura 5**  
Indicadores de los principios de sociedad como instancia económica que orientan la formación profesional



**Fuente:** Cuestionario aplicado a los docentes que participaron en el seminario-taller

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

En estas condiciones, el aprendizaje es significativo y motivador para el estudiante que estudia contenidos de su interés, sobre los problemas de la realidad social y profesional de la que forma parte, vinculándose estrechamente con la comunidad –aplica los conocimientos, preparándose para coadyuvar en la solución de los problemas– y, puede confrontar sus conocimientos con los demás. El estudiante siente que puede aportar, rectificar sus puntos de vista, complementarlos y enriquecerse con los aportes de otros (UNL, 2007).

## Integración de las funciones universitarias en el modelo pedagógico

Como se muestra en la tabla 6, existe un discurso articulador de las funciones universitarias, pero por la predominancia de los modelos pedagógicos vigentes en la universidad pública ecuatoriana, donde el currículo se organiza por asignaturas y períodos limitados de tiempo (45-50 minutos), no se ha logrado concretarlas en el proceso formativo. En la mayoría de instituciones, las funciones sustantivas de la universidad, se asumen de manera individual por parte de los departamentos y organismos que priorizan cualquiera de estas funciones, al margen de la formación profesional.

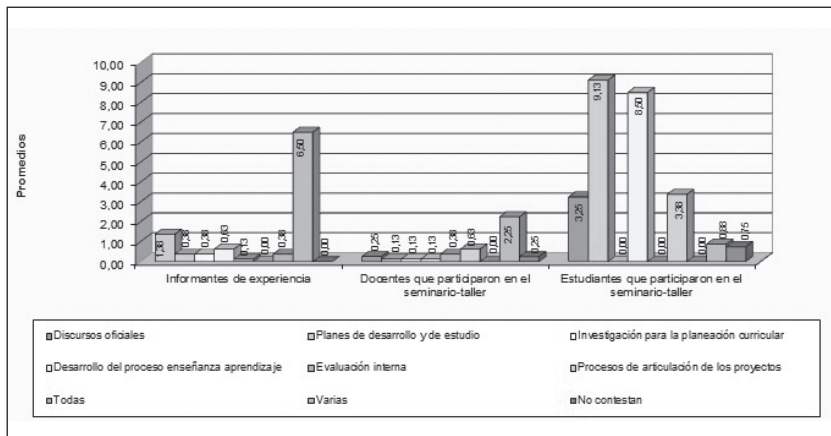
**Tabla 6**  
Aspectos en los que está presente la articulación  
de las funciones universitarias en la formación profesional

Aspectos en los que se da la articulación de las funciones universitarias	Informantes de experiencia	Docentes que participaron en el seminario-taller	Estudiantes que participaron en el seminario-taller
Discursos oficiales	1,38	0,25	3,25
Planes de desarrollo y de estudio	0,38	0,13	9,13
Investigación para la planeación curricular	0,38	0,13	0,00
Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje	0,63	0,13	8,50
Evaluación interna	0,13	0,38	0,00
Procesos de articulación de los proyectos	0,00	0,63	3,38
Todas	0,38	0,00	0,00
Varias	6,50	2,25	0,88
No contestan	0,00	0,25	0,75

Aspectos en los que se da la articulación de las funciones universitarias	Informantes de experiencia	Docentes que participaron en el seminario-taller	Estudiantes que participaron en el seminario-taller
Promedio	1,08	0,46	2,88
Desviación estándar	2,07	0,70	3,61
Coefficiente de variación	191,43	151,85	125,66
Puntaje Z (de promedios)	-0,31	-0,81	1,12

**Fuente:** Cuestionario dirigido a directivos que participaron en el encuentro con informantes de experiencia; y, docentes y estudiantes que participaron en el seminario-taller  
**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

**Figura 6**  
**Indicadores de articulación de las funciones universitarias para la formación profesional**



**Fuente:** Cuestionario dirigido a directivos que participaron en el encuentro con informantes de experiencia; y, docentes y estudiantes que participaron en el seminario-taller  
**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Un importante sector de estudiantes considera que en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje se hace posible la integración de las

funciones universitarias, pero no se puede explicar la forma como se da la articulación. El principal argumento que expresan es el estudio de información teórica, la ejecución de actividades de investigación, al final de la formación (tesis de grado) y la difusión cultural que realizan las instituciones de educación superior en el medio social. Se deduce que la comunidad universitaria tiene información teórica respecto de la necesidad de integrar las funciones sustantivas en el accionar docente-educativo, pero tiene dificultades en su operatividad, especialmente en la interacción universidad-formación profesional-necesidades sociales.

La universidad no ha dejado de ser espacio de formación académica, consecuentemente, no se ha convertido en agente socio-económico, que permita que los objetivos básicos de creación y difusión del conocimiento, se vean complementados con los valores del progreso y del bienestar de los ciudadanos. Según los datos obtenidos (véase tabla 7), la mayoría de docentes, ejerce su práctica con una visión de desarrollo orientada al ingreso per cápita o la producción de bienes; otros centran su concepción de desarrollo en la modernización del aparato productivo, con la profundización de relaciones capitalistas y neocapitalistas; y, en la ruptura de las dependencias con el aporte de la ciencia y la tecnología.

**Tabla 7**  
**Propósitos con los que el modelo pedagógico articula**  
**las funciones universitarias, en relación al desarrollo del entorno**

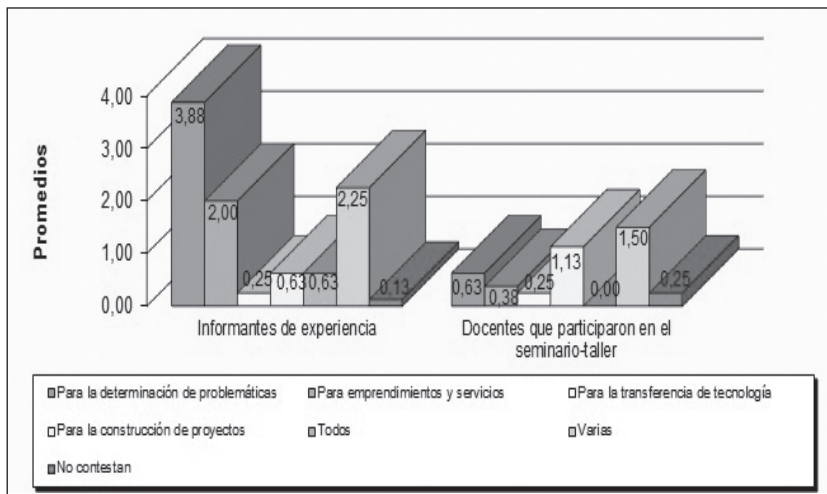
<b>Propósitos de la articulación de las Funciones Universitarias</b>	<b>Informantes de experiencia</b>	<b>Docentes que participaron en el seminario-taller</b>
Para la determinación de problemáticas	3,88	0,63
Para emprendimientos y servicios	2,00	0,38
Para la transferencia de tecnología	0,25	0,25
Para la construcción de proyectos	0,63	1,13
Todos	0,63	0,00

Propósitos de la articulación de las Funciones Universitarias	Informantes de experiencia	Docentes que participaron en el seminario-taller
Varias	2,25	1,50
No contestan	0,13	0,25
Promedios	1,39	0,59
Desviación Estándar	1,38	0,54
Coefficiente de Variación	98,78	91,41
Puntaje z (de promedios)	0,71	-0,71

**Fuente:** Cuestionario dirigido a directivos que participaron en el encuentro con informantes de experiencia; y, docentes que participaron en el seminario-taller

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

**Figura 7**  
Indicadores del propósito de la articulación de las funciones universitarias en relación al desarrollo del entorno



**Fuente:** Cuestionario dirigido a directivos que participaron en el encuentro con informantes de experiencia; y, docentes que participaron en el seminario-taller

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma



Esta forma de pensamiento vuelve a la universidad ecuatoriana funcional y reproductorista del sistema; consumista; con ausencia de investigación y acciones concretas de interacción comunitaria; con modernizaciones reflejas del capitalismo; y, con deficiente capacidad de respuesta ante los problemas y desafíos de la inmensa mayoría del pueblo ecuatoriano que aqueja pobreza, desnutrición e inequidad social. Los propios docentes reconocen en la universidad pública la carencia casi absoluta de recursos científico-tecnológicos para un desarrollo autónomo, multilateral, armónico, ecológico y cuya producción y productividad siguen en situación de ostracismo tecno-científico.

Es importante reconocer la presencia de ciertas instituciones de educación superior que pugnan por un pensamiento universitario crítico, democrático, transformador, contestatario e innovador; que construyen el futuro deseable de modelos pedagógicos y proyectos político-educativos en donde lo sustantivo del currículo son las funciones universitarias para plantear propuestas de desarrollo como transformación, para mejorar las condiciones de vida de los ecuatorianos y, hacer que las profesiones cumplan con la función social a la que están llamadas (véase tabla 8).

Los modelos pedagógicos vigentes que se quedan en las cuatro paredes del aula y usan estrategias metodológicas y paradigmas tradicionales y conductistas, son obstáculos para una articulación real de las funciones en aras de aportar al desarrollo. Muy pocas instituciones se esfuerzan por implementar modelos pedagógicos de investigación y transformación de la realidad de las prácticas profesionales; con la intervención de paradigmas del proceso enseñanza-aprendizaje centrada en la investigación como elemento vinculante de las funciones sustantivas; y, con estrategias metodológicas que solidariamente, coadyuvan a posibilitar las actividades académicas en función del eje universidad-colectividad.

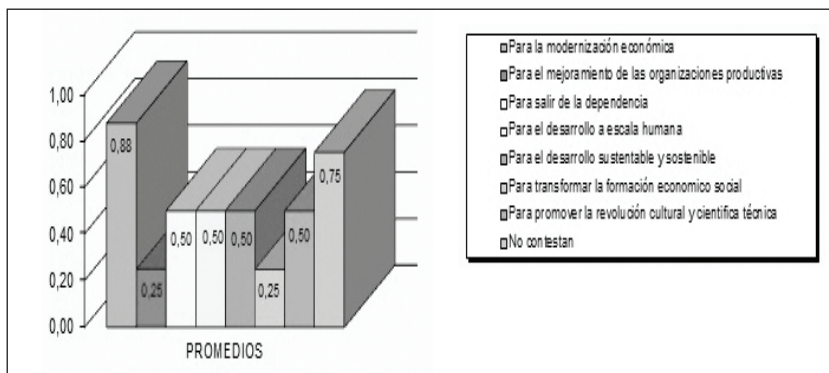
**Tabla 8**  
**Visión de desarrollo que orienta el proceso enseñanza-aprendizaje**

Visión de Desarrollo que orienta el pea	Promedios	Puntaje z (promedios)
Modernización económica	0,88	1,66
Mejoramiento de las organizaciones productivas	0,25	-1,23
Salir de la dependencia	0,50	-0,07
Desarrollo a escala humana	0,50	-0,07
Desarrollo sustentable y sostenible	0,50	-0,07
Transformar la formación económico social	0,25	-1,23
Promover la revolución cultural y científica técnica	0,50	-0,07
No contestan	0,75	1,09
Promedio		0,52
Desviación Estándar		0,22
Coefficiente de Variación		41,86

**Fuente:** Cuestionario dirigido a docentes que participaron en el seminario-taller

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

**Figura 8**  
**Indicadores de la visión de desarrollo**  
**que orienta el proceso enseñanza-aprendizaje**



**Fuente:** Cuestionario dirigido a docentes que participaron en el seminario-taller

**Elaboración:** Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

## Discusión y conclusiones

Los modelos pedagógicos que predominan en la planificación y operatividad de la práctica docente universitaria, son de tendencia tradicional y conductista, desvinculados de la problemática de la realidad social, que al objetivarse fundamentalmente en el aula, se constituyen en obstáculos epistemológicos, ontológicos y metodológicos para integrar las funciones sustantivas de la universidad e intervenir productivamente en el desarrollo social.

Los paradigmas que orientan el proceso enseñanza-aprendizaje como componente del modelo pedagógico, mayoritariamente se caracterizan por comunicar la teoría más moderna; hacer que el alumno recite el método; asumir la planificación de la asignatura con inflexibilidad; proponer el aprendizaje de la investigación mediante la inclusión de asignaturas de investigación en el currículo; ejecutar la práctica después de una elevada formación teórica, al final de las carreras, por falta de tiempo; no usar la investigación como método de aprendizaje; y, propiciar el consumo de la ciencia y tecnología e integrarla, como apéndice, para la formación teórica del estudiante.

La docencia conductista y tecnocrática se sustenta en el poder del arsenal de conocimientos que el docente domina frente a un estudiante, generalmente, considerado sin el nivel apropiado de información, inexperto y poco experimentado. En estas condiciones, el trabajo docente se circunscribe en la búsqueda de la motivación exógena y del estímulo más apropiado para lograr la atención, pasividad y receptividad del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la línea de acumulación de conocimientos. Las formas más comunes de estimulación y motivación exógena que introducen algunos docentes de la universidad pública son entrega de poligrafiados; elaboración de presentaciones en powerpoint, organizadores gráficos y, video-conferencias; se introducen también estímulos con el propósito de tener respuestas esperadas como “dar notas por ciertos trabajos”; castigar la “impuntualidad”; o, idearse

mecanismos de transmisión teórica como dictado, conferencia, consulta de información obtenida de Internet, entre otros.

Esta racionalidad instrumental, vuelve al estudiante dependiente de la autoridad e información proporcionada por el docente; limita el desarrollo de sus competencias de indagación, problematización, teorización, observación y conocimiento de la realidad para proyectar acciones de transformación. Al final de su estancia en la carrera, se da cuenta que no ha sido formado en prácticas profesionales que, para configurarse, requieren de la investigación y el trabajo laboral en el entorno.

En algunas universidades y escuelas politécnicas públicas se están implementando modelos pedagógicos fundamentados en el paradigma socio crítico, a través de los cuales se prioriza la articulación de las funciones universitarias para posibilitar las actividades académicas en función del eje universidad-colectividad; esto es, incorporar en el accionar docente los cambios trascendentales que el desarrollo de la localidad, la región y el país requieren en la época actual.

## **Bibliografía**

- Armijos, M. et. al. (2000). *La metodología del trabajo académico grupal en el proceso enseñanza-aprendizaje en la Escuela Pedagógica de Docencia en Primaria de la Universidad Nacional de Loja. Aplicada durante el 1998-1999. Lineamientos propositivos.* (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Loja, Loja-Ecuador,
- Cartuche, N., Tusa, L. & Merino, W. (2010). *La práctica docente en las Universidades Públicas del País.* (Informe final de investigación). Consejo Nacional de Educación Superior-Universidad Nacional de Loja.
- Chávez Medina, N., et al. (1999). *Las concepciones educativas y la práctica docente en la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Chimborazo.*(Tesis de Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa), Universidad Nacional de Loja, Loja-Ecuador.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

- Estupiñán, N. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali*. Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación; los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós, 1ª edición.
- Flores, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Colombia. Editorial Mc grawhill. 2da edición.
- Moreno, H. et al. (2001). *Análisis crítico de las concepciones didácticas de los docentes de la Escuela de Ingeniería en Marketing de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Loja, Loja-Ecuador.
- Silva, J. (2005). Modelos pedagógicos para el desarrollo de competencias emprendedoras e investigativas. *Revista Escuela de Administración de Negocios 048*, mayo-agosto. Bogotá-Colombia.
- Solá, N. et al. (2002). *Bajos niveles de formación en pedagogía universitaria de los docentes de la Universidad Politécnica Salesiana. Lineamientos propositivos para el diseño curricular y programa operativo de la Maestría en Docencia Universitaria*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Loja, Loja-Ecuador.
- Tama (1986). *Teorías del aprendizaje: enseñar a pensar*. Recuperado de <http://rosateoriasdelaprendizaje.blogspot.com/p/ensenar-pensar.html>
- Tituaña, L. (2010). “La práctica docente universitaria en el Sistema Académico Modular por Objetos de Transformación”. Ponencia presentada en el Seminario-Taller Innovaciones de la Práctica Docente Universitaria, realizado en la Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- UNL (2007). *Fundamentos teórico-metodológicos para la planificación, ejecución y evaluación de programas de formación en el Sistema Académico Modular por Objetos de Transformación*. Programa de desarrollo del SA-MOT. Universidad Nacional de Loja, Loja-Ecuador.