

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO
UNIDAD DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
GESTIÓN EDUCATIVA

TESIS

Previa a la obtención del título de:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA:

TEMA:

**“ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS FORMATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL EN LA UPS
SEDE GUAYAQUIL, APORTES DESDE LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE”**

Autor:

BRIONES YELA ROBERTO JOHANN

Directora de Tesis:

MSC. NOLDY GÁLVEZ SOTOMAYOR

Quito, julio 2015

**DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO DEL
TRABAJO DE GRADO**

Yo **ROBERTO JOHANN BRIONES YELA** autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaro que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad del autor.

Roberto Johann Briones Yela
CC. 0915468664

Quito, julio 2015

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, mi padre celestial, quien ha velado por mí y por mi familia en todo momento; a mi esposa Mariuxi y mi hija Dana, custodias de todo este proceso y quienes me empujaron, ayudaron y esperanzaron en los momentos en que más necesité, a ellas les pido sepan disculpar el dejarlas solas en los viajes que tuve que realizar, el sacrificar tiempo con ellas por culminar los procesos y sobretodo el haberme perdido momentos importantes en nuestra vida como familia; al P. Marcelo Bravo, salesiano de pura cepa, hombre cabal, práctico y sencillo, quien impulsó la gestión administrativa para que pudiera participar de esta maestría, y finalmente, pero no por menor importancia, al Econ. Andrés Bayolo, mi jefe en la Universidad Politécnica Salesiana, pero más que nada el amigo que supo alentar, entender y apoyar en todo cuanto necesité para llevar a buen término este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre.

Quien desde el cielo, me ha guiado a lo largo de esta vida para que ante los ojos de Dios sea un hombre de bien que vive bajo un esquema coherente de valores.

A mi familia.

Porque son mi principal motivación, pilares fundamentales en la consecución de este título.

A Dios.

Como base de mi vida y dador de la inteligencia que me ayudó a llevar adelante este proyecto.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE	5
RESUMEN.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	10
i. Presentación	10
ii. Planteamiento del problema.....	12
iii. Formulación del problema.....	13
iv. Justificación	14
v. Delimitación.....	16
vi. Objetivos	16
vii. Hipótesis	17
CAPÍTULO I.....	18
MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO.....	18
1.1 Antecedentes teóricos sobre las competencias.....	18
1.2 Antecedentes teóricos sobre la pedagogía dialogante.....	19
1.3 Bases teóricas	22
1.3.1 Paradigmas en la educación	22
a) Paradigma conductual	23
b) Paradigma cognitivo	24
c) Paradigma ecológico contextual	25
d) Paradigma socio cognitivo.....	26
1.3.2 Los modelos pedagógicos	28
1.3.3 Modelos pedagógicos hetero-estructurantes y auto-estructurantes.....	29
1.3.4 El modelo pedagógico constructivista	30
1.3.5 Modelo pedagógico dialogante.....	33
1.3.6 Las implicaciones del modelo dialogante en los propósitos cognitivos	38
1.3.7 Las implicaciones del modelo dialogante en los propósitos valorativos	39
1.3.8 Las implicaciones del modelo dialogante en la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento	41
1.3.9 Las implicaciones didácticas del modelo dialogante.....	42
1.3.10 El cambio en las relaciones entre el estudiante y el docente que plantea la pedagogía dialogante	43

1.3.11 Sobre el enfoque por competencias	45
1.3.12 Descripción del enfoque por competencias	47
1.3.13 Tipos de competencias	50
1.4 Marco conceptual	51
1.5 Marco contextual.....	53
1.5.1 Características de esta reforma	54
1.5.2 La respuesta desde la educación salesiana	57
1.6 Marco legal.....	58
1.6.1 La Constitución del Ecuador.....	58
1.6.2 Ley Orgánica de Educación Superior	59
1.6.3 Modelo de evaluación de carreras.....	60
1.6.4 Reglamento de régimen académico	61
CAPÍTULO II	63
MATERIALES Y MÉTODOS	63
2.1 Unidad de análisis	63
2.2 Métodos y técnicas.....	64
2.2.1 Análisis bibliográfico.....	64
2.2.2 Encuestas.....	64
2.2.3 Método de escalamiento de Likert	65
2.3 Tipo de investigación	65
2.4 Población.....	65
2.4.1 Tamaño de la muestra	66
2.5 Proceso de recolección de información.....	67
2.5.1 Procesamiento de la información.....	67
CAPÍTULO III	68
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	68
3.1 Análisis de las competencias formativas.....	68
3.2 Análisis y resultados	72
3.2.1 Aplicación de la encuesta.....	72
3.2.2 Aplicación del instrumento de recopilación de la información	72
3.2.3 Matriz para la identificación de los nudos críticos	81
3.2.4 Discusión de resultados.....	90
CONCLUSIONES	93
RECOMENDACIONES.....	95

BIBLIOGRAFÍA	96
1. Fuentes de referencia	96
2. Fuentes de consulta	99
ANEXOS	101

RESUMEN

La educación en el Ecuador hoy es puesta a prueba. Atrás quedaron los tiempos en los que simplemente se pensaba algo como correcto y se buscaba luego la forma de aplicarlo en el aula de clases. Hoy, las reformas educativas impuestas por el Estado, plasmadas en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), exigen a la academia la formación, desde competencias básicas que el estudiante deberá; no solo conocer, sino saber explicar y aplicar en su campo de trabajo o de acción. A esto se suman los cambios en la matriz productiva, lo que implica la formación de profesionales que se adecuen a los tiempos y a las visiones que las ideologías globales y tecnológicas exigen.

Se vive, entonces una época de transformación, para la cual debemos estar preparados capacitándonos contantemente. Surge, entonces, la necesidad de articular un discurso que replantee la visión que; sobre competencias en la academia, se tiene y que ancestralmente había pasado a segundo plano. La Universidad Politécnica Salesiana asume este reto estableciendo; desde las competencias genéricas para la educación superior, competencias de formación que buscan ofertar una educación de calidad, que se adecue a las exigencias de esta nueva realidad, y al tiempo de calidez.

Por tal motivo, el presente trabajo tiene como fin, la exposición; en primera instancia, del estado del arte de dicho trabajo (realidad actual), los componentes teórico-científicos que sustentan las competencias, la visión de Julián de Zubiría y su propuesta pedagógica dialogante y finalmente, la percepción, que sobre las competencias formativas, tienen los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil. Desde este estudio, no solo se busca mantener y profundizar el trabajo académico desde las competencias formativas, sino también potenciar las mismas desde los aportes de la Pedagogía Dialogante.

PALABRAS CLAVE

Dialogante, competencias, vivencial, sumativa

ABSTRACT

Education in Ecuador today is put to the test. Gone are the times in which simply thought something as correct and are looking for then how to implement this in the classroom. Today, the educational reforms imposed by the State, as embodied in the Organic Law of Higher Education (LOES) and the Organic Law on Intercultural Education (LOEI), require the academy training, from basic skills that the student should; not only know, but know explain and apply in their field of work or action. Added to this are the changes in the productive matrix, which involves the formation of professionals that are suited to the times and the visions that the ideologies and global technological demand.

It is living, then a time of transformation, for which we must constantly be prepared his faithful followers. It arises, then, the need to articulate a speech should rethink the vision that; on competencies in the academy, and that has traditionally had receded into the background. The Salesian Polytechnic University assumes that challenge by establishing; from the generic skills for higher education, training skills that are looking for offering a quality education, which suits the demands of this new reality, and at the time of warmth.

For this reason, the present work has as aim, the exposure; in the first instance, by the state of the art of such work (current reality), the theoretical components-scientists that underpin the powers, the vision of Julian de Zubiria pedagogical proposal and its dialogical and finally, the perception, that on the skills training, have the students of the Social Communication of the Salesian Polytechnic University, headquarters Guayaquil. From this study, not only seeks to maintain and deepen the work from the academic skills training, but also to improve the same from the contributions of the dialogical Pedagogy.

KEY WORDS

Dialogante, competitions, experiential, summative

INTRODUCCIÓN

i. Presentación

La presente investigación, surge de la necesidad de articular un análisis sobre la incidencia de las competencias de formación humana en la carrera de Comunicación Social de la UPS en la sede Guayaquil. Desde la pedagogía dialogante, modelo pedagógico que busca promover el desarrollo valorativo y praxiológico de los estudiantes y que se nutre del pensamiento de notos pensadores como Merani, Piaget, Ausubel, Wallon, Vigotsky, Feuerstein, Van Dijk y Sternberg, entre otros, se intentará dar sustento al trabajo de pertinencia, integralidad, equidad y desarrollo que buscan aterrizar dichas competencias.

Como la investigación se desarrollará en un centro educativo específico, es importante conocer que una de las características que identifican al mismo, es el estilo de relaciones que identifican a la comunidad universitaria salesiana, subrayando algunos rasgos de este estilo como las relaciones interpersonales de cercanía basada en el respeto y la confianza y la concepción de persona y sociedad que inspiran a la universidad en su conjunto, sustentadas en los valores del evangelio a partir de la tradición pedagógica preventiva salesiana. La formación profesional, las líneas de investigación y los compromisos de vinculación con la sociedad están signados por la fe en las capacidades de los jóvenes y los pobres, en las posibilidades de los espacios locales y en el compromiso por poner excelencia académica en manos de las clases sociales menos favorecidas.

Este estilo, centrado en el desarrollo holístico de la persona, no solo fue seguido por Don Bosco, iniciador de la Congregación Salesiana, sino también por uno de los teóricos de la pedagogía dialogante en la actualidad, Julián de Zubiría, quien propugna reconocer el papel activo del estudiante en el aprendizaje y el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso, o sea un modelo que garantice una síntesis dialéctica.

Para desarrollar el presente análisis, diferentes fases y momentos han sido considerados, siendo cuatro los elementos que definen el planteamiento del problema: las competencias genéricas de los programas de pregrado; el contexto específico de intervención: los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social; el área Razón y Fe de la Universidad Politécnica Salesiana, como ente encargado de aterrizar las competencias de formación humana y la pedagogía dialogante.

Con este trabajo, se pretende ofrecer una herramienta válida para posteriores investigaciones y propuestas, respecto del uso de pedagogías específicas, frente a las competencias necesarias en el ser humano para hacer frente a las vicisitudes que la vida le plantea.

El capítulo 1 se refiere el marco de referencia teórico, exponiendo los antecedentes teóricos de la investigación y los marcos teórico, conceptual, contextual y legal que sustentan la misma: los modelos hetero-estructurantes y auto-estructurantes.

El capítulo 2 introduce los materiales y métodos usados para llevar a cabo la investigación, como el análisis bibliográfico y el muestreo pertinente. Es importante destacar, que la información base del análisis bibliográfico (encuesta Realidad Nacional del Área Razón y Fe) fue generada en el año 2013, mientras que la encuesta de este trabajo, fue generada en el año 2014.

El capítulo 3 presenta los resultados desde la caracterización de las muestras hasta la presentación de las valoraciones de los encuestados en torno a los datos de las competencias de formación, los contenidos que están presentes en dichas competencias, las capacidades que los encuestados valoran como necesarias en el ejercicio de su actividad profesional y la propuesta dada desde la pedagogía dialogante.

ii. Planteamiento del problema

Durante los últimos diez años han existido muchas discusiones, a nivel mundial, de la formación por competencias o del enfoque de competencias en la formación profesional. Se ha profundizado también, acerca de los elementos novedosos del enfoque, pero se ha dicho también, que más que una fortaleza, es un riesgo. Desde luego, esto no es algo nuevo y se debe, según Kliebard, a que cada teórico invita siempre a dejar olvidadas las prácticas obsoletas de los modelos pedagógicos precedentes (Kliebard, 1987, pág. 498).

De aquí que a lo largo de la historia, el concepto de competencias ha variado según la realidad que ha debido enfrentar. Por ejemplo Santos nos aproxima; a través de cinco elementos fundamentales, al concepto de competencia desde necesidades sociales debidas a:

1. Los procesos de producción impuestos por las necesidades de la vida social
2. Los procesos de reproducción del conocimiento de una generación a otra
3. Los contextos sociales y culturales (clases y reglas de la vida social)
4. Las imposiciones que ordenan y forman la vida social
5. Las representaciones o modelos de pensamiento acerca del mundo y de las cosas (de Souza Santos, 2000, pág. 1)

En estos cinco elementos, quedan manifestadas las suposiciones básicas del currículo, tal y como ha sido conceptualizado históricamente por los investigadores. Esto significa que las necesidades sociales, políticas y económicas de los pueblos se han visto obligadas a incorporar modelos de satisfacción de necesidades sociales y culturales. El mayor problema, es que estos modelos, no solo condicionan el currículo sino que son sobre todo su condición de posibilidad (existir o no).

Aunque la academia; en general, ha definido con claridad lo que entiende por competencias y al tiempo, lo que son las competencias formativas, es relevante realizar un estudio de este planteamiento desde el modelo educativo de la UPS, base de la originalidad del tema, cuyos fundamentos pedagógicos se encuentran en la pedagogía

crítica, propuesta de enseñanza que según el americano Henry Giroux (2009), ayuda a los estudiantes a cuestionar además de desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan; el constructivismo, corriente pedagógica sostenida por el suizo Jean Piaget (1957) entre otros, que se basa en la teoría del conocimiento constructivista que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo, y el aprendizaje cooperativo, que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje y que es sostenido por autores como Ty Panitz (2009), naciendo aquí la propuesta de analizar las competencias humanas desde la perspectiva de la pedagogía dialogante de Julián de Zubiría como exponente del constructivismo latinoamericano.

De aquí surgen las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los paradigmas que sustentan las competencias formativas?
2. ¿Las competencias formativas logran desarrollar las destrezas necesarias para el futuro profesional?
3. ¿La pedagogía dialógica puede aportar significativamente en el desarrollo de las competencias formativas en la carrera de Comunicación Social?

Desde lo anteriormente explicado, se corroboró que aún se presentan en los estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la UPS, falencias con respecto al desarrollo de competencias formativas.

iii. Formulación del problema

¿Existen en los estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la UPS, sede Guayaquil las competencias de pertinencia, integralidad, equidad y desarrollo que promueve la pedagogía dialogante como competencias formativas?

iv. Justificación

Refiriéndonos al contexto de la investigación, se justifica el estudio desde las políticas nacionales establecidas para la educación superior, como cita el Art. 27 de la Constitución vigente, el cual establece que:

“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia: será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez: impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz: estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura artística, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar” (Ecuador, 2011, pág. 1)

Por ello, en el Ecuador se realizó en la ciudad de Ambato, el Primer Encuentro Nacional de Educación Superior basado en la Formación por Competencias, organizado por el entonces Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). El evento, al que asistieron 100 delegados universitarios entre Vicerrectores, Directores Académicos y Docentes, presentó a través de diversas exposiciones a cargo de expertos en la materia, la concepción y el desarrollo de cada uno de los sistemas que están implantados en dichas universidades, así como el desarrollo del Proyecto Tuning en Europa, América Latina y el Ecuador (Zapata, 2011, pág. 1).

Al respecto, el Ing. Vinicio Baquero; entonces presidente del CONESUP, afirmó que:

“La universidad ecuatoriana ha considerado que no debe limitarse a responder a las necesidades laborales o profesionales, desde una visión económica y productiva, sino que debe potenciar dichas necesidades desde la perspectiva de las necesidades del país, y debe considerar, primordialmente, el desarrollo de competencias académicas, culturales y cívicas, en función del mejoramiento permanente de la propia persona, de la propia universidad y de nuestra democracia, para el beneficio del país y de su gente. El régimen académico está sustentado en una formación por competencias. No es solo cuestión de establecer normas jurídicas o implementar un reglamento académico para que cambie el país” (CONESUP, 2005, págs. 8-9).

En este entorno, nace la Universidad Politécnica Salesiana en Ecuador, un 4 de agosto de 1994, cuando el entonces Presidente de la República, Arquitecto Sixto Durán

Ballén, firma el decreto presidencial de creación de la misma que, como centro de educación superior, es consciente de los grandes problemas educativos que afronta el país tales como:

- La necesidad de formar un profesional integral, científico, práctico, humano, moral y ético
- La necesidad de vinculación de la universidad con la sociedad
- La necesidad de que la ciencia y la tecnología sean parte de un mundo integrador de la formación
- La necesidad de que la investigación esté vinculada a la solución de los grandes problemas sociales

A partir de estas necesidades ahondaremos en nuestro estudio investigativo para evaluar y retroalimentar los procesos que emanan de las competencias formativas que se ha planteado la Universidad.

Con el conocimiento del contexto, y partiendo del hecho que; la razón de ser de la Universidad no estriba exclusivamente en la formación que posibilite una profesión desde lo superior, sino que requiere una extensión que abarque la búsqueda de la verdad, acorde con la era global y la apropiación del conocimiento y sabiduría en este mundo aquejado de respuesta antes desafíos irrenunciables que te imponen la sociedad, como afirma De Zubiría:

La formación valorativa, implica una dimensión cognitiva, una socio-afectiva y otra praxica. La primera está ligada con la comprensión y el análisis, al tiempo que la segunda se vincula con los sentimientos, afectos y actitudes; y la última, está relacionada con las prácticas valorativas y actitudinales de los sujetos. Una adecuada formación valorativa, exige un trabajo en cada una de las dimensiones, ya que no basta con formar individuos con mejor competencia para el análisis valorativo, ni solo despertar sentimientos y actitudes, ni solo modificar los actos. Se trata de formar seres más libres, más éticos, más autónomos, más interesados, más solidarios y más comprometidos consigo mismos y con los demás. Seres más integrales (De Zubiría J. , 2010, pág. 23)

Se justifica desde esta realidad concreta la factibilidad del estudio, por lo que se hace imprescindible abordar la problemática para ir cerrando el círculo de debate sobre la sustentación del tema: la formación por competencias desde los módulos humanísticos, que enfrenta varios nudos críticos, desde la aplicación de una adecuada pedagogía, hasta el interés y la pertinencia de los contenidos según la etapa del ciclo vital en el que se encuentre el estudiante.

v. Delimitación

El presente análisis, se desarrolló entre los estudiantes que cursaron las materias humanísticas, en la Carrera de Comunicación Social, de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil, durante el período académico 43 (octubre 2013 a marzo 2014).

vi. Objetivos

I. Objetivo General

Analizar las competencias formativas, en la Carrera de Comunicación Social de la UPS, sede Guayaquil y los aportes de la Pedagogía Dialogante

II.- Objetivos Específicos

- Presentar los paradigmas que sustentan el desarrollo de las competencias de formación en la carrera de Comunicación Social
- Describir las competencias formativas, en relación a las competencias genéricas propuestas en la UPS
- Conocer los aportes significativos de la Pedagogía Dialogante en el desarrollo de las competencias formativas

vii. Hipótesis de Trabajo

Las competencias formativas generan un mayor impacto en los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, en la UPS Guayaquil, si se consideran los aportes de pertinencia, integralidad, equidad y desarrollo de la Pedagogía Dialogante.

CAPÍTULO I

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

1.1 Antecedentes teóricos sobre las competencias

Revisadas las investigaciones respecto del tema se han encontrado las tesis siguientes:

Gimeno, en su tesis: “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, sostiene que:

“Existe una larga tradición de planteamientos, de prácticas y de realización de experiencias educativas que utilizan el concepto de competencia para denominar los objetivos de los programas educativos, entender y desarrollar el currículum, dirigir la enseñanza, organizar las actividades del aprendizaje de los alumnos y alumnas y enfocar la evaluación del alumnado. Representa una forma de identificar a aprendizajes sustantivos funcionales, útiles y eficaces” (Gimeno, 2008, pág. 1).

Además añade que:

“Son formulaciones que pretenden construirse en una especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades del desarrollo económico, para controlar la eficiencia de los cada vez más costosos sistemas escolares, aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente. Su propósito va más allá, pues se pretende que las competencias actúen como guías para la confección y desarrollo del currículum, de las políticas educativas; que sirvan de instrumento para la comparación de sistemas educativos, constituyendo toda una visión general de la educación” (Gimeno, 2008, pág. 16).

Conchado Peiró, en su tesis: “Modelización multivariante de los procesos de enseñanza–aprendizaje basados en competencias en educación superior”, afirma que:

“Los nuevos títulos de grado, enfatizan en mayor medida en los resultados del aprendizaje que el estudiante obtendrá al finalizar los estudios, en contraposición a las antiguas titulaciones diseñadas en torno a la adquisición de conocimientos. Por todo ello resulta absolutamente necesaria la investigación orientada al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de competencias en el ámbito universitario, con el fin de facilitar la asimilación de las innovaciones metodológicas y evitar que la adaptación de los planes de estudio se convierta en un mero ajuste estético y formal de las metodologías docentes clásicas (Conchado Peiró, 2011, págs. 5-7)

Lorenzana, en su tesis: “La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria”, analiza cómo el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes. Llegando luego a la conclusión de que [...] “un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde se integren los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular basado en competencias, se convierte en una herramienta indispensable para orientar de manera correcta y oportuna el quehacer educativo” (Lorenzana, 2012, págs. 1-2).

De lo afirmado por los tres autores se desprende la importancia que reviste la aplicación de competencias específicas en el currículum, sea para la academia, docentes y estudiantes. Dicho paradigma, ratifica el desarrollo de una educación centrada en el sujeto que aprende, que transforme la visión de la evaluación de los aspectos meramente ponderables o analizables, a procesos más holísticos de la formación de los estudiantes, buscando comprender que el fin que se persigue, no sólo espera mejorar los aspectos pedagógicos y de aprendizaje, sino más bien, cualificar las competencias particulares propias y pertinentes de los distintos saberes del conocimiento para que los profesionales sepan insertarse en un mercado laboral competitivo y globalizado.

1.2 Antecedentes teóricos sobre pedagogía dialogante

Revisadas las investigaciones respecto del tema se han encontrado las tesis siguientes:

De Zubiría y Varios, en su tesis: “Implicaciones de una Pedagogía Dialogante”; definen un modelo pedagógico como aquel que responde a las preguntas fundamentales: ¿Para qué enseñar? (propósitos), ¿qué enseñar? (contenidos), ¿cuándo enseñar? (secuencia), ¿cómo enseñar? (estrategia metodológica) y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? (evaluación), y deduce de la concepción de Not (2001) que, además de los modelos hetero-estructurante y auto-estructurante, puede darse una síntesis dialéctica entre los dos: el modelo inter-estructurante. Estos modelos resuelven las preguntas anteriormente

planteadas de manera sustancialmente diferente, pues poseen a su vez una concepción diferente del ser humano (De Zubiría F. y., 2013, pág. 7).

De la tesis se concluye que los modelos pedagógicos son producto de un contexto socio-histórico y cultural en el cual se desenvuelven. También, se presentan ciertas similitudes respecto a los criterios sobre los cuales se deben categorizar, pues se reconoce que cada modelo pedagógico, difiere en la forma como aborda estas preguntas pero contemporáneamente, presentan semejanzas en la clasificación de los modelos pedagógicos existentes.

La escuela hetero-estructurante considera que los mejores docentes son aquellos que imponen mayor autoridad, logrando transmitir los aprendizajes a partir de una repetición constante de ideas, fechas y sucesos. En este entorno, el papel principal de la educación, recae exclusivamente en el docente, a quien considera el único con capacidad de enseñar la información y las normas que deben seguir los estudiantes para encajar en la sociedad. La escuela auto-estructurante, por su parte, se opone a la repetición de normas e informaciones y al magistrocentrismo, propios de los modelos hetero-estructurantes, planteando una Escuela Nueva que hay que convertir en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto implica que estos modelos, se caracterizan por reconocer tanto la acción activa del estudiante como la acción activa del docente, y que la responsabilidad no depende exclusivamente del estudiante, de sus intereses, necesidades y proyecciones, sino también del papel activo del estudiante en el aprendizaje y el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso.

De su parte, María Vanegas, en su Tesis: “El buen docente desde la perspectiva de la Pedagogía Dialogante”; afirma que:

“Cada modelo pedagógico se diferencia del otro en los fines que le asigna a la educación, en los contenidos que selecciona, en las secuencias que establece y en los criterios seleccionados para orientar la mediación de sus estudiantes. En consecuencia, los diversos modelos pedagógicos tienen criterios y pautas diversas para la elección de los mejores docentes” (Vanegas, 2013, pág. 6).

El modelo pedagógico dialogante, según Rubiano y su propuesta de Tesis: “Hacia una Pedagogía Dialogante”, propone que:

“El conocimiento se construye fuera de la escuela, y se reconstruye a partir del diálogo pedagógico que se da entre el estudiante, el saber y el docente. En este modelo, el maestro adquiere un papel fundamental como mediador, al intervenir de forma intencionada y trascendente, en el desarrollo integral del estudiante. A su vez, la escuela tiene la responsabilidad de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico-éticos, sensibles, comprometidos y responsables con su proyecto de vida individual y el de la sociedad que le rodea” (Rubiano, 2011, pág. 5)

La Pedagogía Dialogante, plantea como fin último de la educación, el desarrollo del estudiante, no del conocimiento; y su propósito central, es la interdependencia integral y escalonada, de las tres dimensiones del ser humano: la dimensión cognitiva (ligada al pensamiento), la dimensión afectiva (ligada a los sentimientos) y la dimensión de la praxis (actuar mejor). Este proceso debe garantizar la autonomía de cada una de las dimensiones, y a la vez, su interrelación y desarrollo paralelo y continuo.

De su parte, Ferrada y Flecha, en su artículo “El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje”, afirman que:

“En el transcurso de las dos últimas décadas en distintos contextos (España, Brasil, Chile), han emergido proyectos de transformación de los centros educativos, conocidos como Comunidades de Aprendizaje, cuya característica primordial es el involucramiento de toda la comunidad para conseguir aprendizajes de calidad en todo su alumnado. En la revisión de la abundante documentación publicada a la fecha que recoge todos estos proyectos de transformación de la escuela se descubre un nuevo modelo pedagógico implícito que, sin embargo, todavía no está sistematizado como tal en la bibliografía hoy existente (Flecha, 2008, pág. 1).

En este artículo se realiza una sistematización mediante el uso instrumental de categorías teóricas especializadas (concepto de educación, tipo de construcción de la

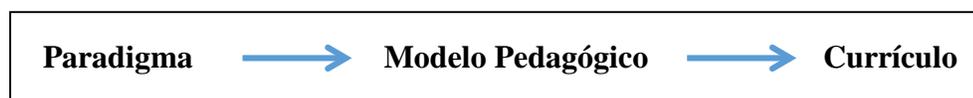
persona, tipo de sociedad, enfoque curricular, modelo de aprendizaje, modelo didáctico y concepto de evaluación) y propone la emergencia de un nuevo modelo pedagógico que denomina modelo dialógico de la pedagogía. De esta forma se intenta contribuir al campo específico de la pedagogía, en la sistematización de una alternativa pedagógica que resuelve efectivamente los problemas de fracaso, ausentismo y conflicto escolar.

1.3 Bases teóricas

Con el propósito de desarrollar esquemáticamente todo el enfoque teórico que recubre al tema en mención, es necesario visualizar el flujo:

Figura 1

Enfoque teórico pedagogía dialogante



Fuente: Instituto Alberto Merani

Elaborado por: El autor

Considerando que la pedagogía dialogante está definida como modelo pedagógico, se requieren descubrir los paradigmas que lo fundamentan. A continuación avanzamos en este proceso.

1.3.1 Paradigmas en la Educación

Inicio este punto con una cita de Ibañez, quien indica que “El paradigma consiste en un esquema básico de interpretación de la realidad, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que son adoptados por una comunidad de científicos” (Ibañez, 2007, pág. 1)

En las siguientes tablas, se presentarán algunos paradigmas que fundamentan los modelos pedagógicos implementados en la historia de la academia.

a) Paradigma conductual

Tabla 1

Ejemplo Modelo Conductual

Metáfora básica:	La máquina.
Paradigma de investigación:	Proceso - producto.
Modelo de profesor:	Competencial.
Estudiante:	Receptor de conceptos y contenidos.
Programación:	Por objetivos operativos.
Currículo:	Cerrado y obligatorio.
Técnicas de modificación de	E-R (Estímulo – respuesta).
-Evaluación de resultados:	Sumativa, medible y cuantificable.
-Enseñanza – aprendizaje:	Centrada en el producto.

Fuente: <http://triquiescolar.blogspot.com/p/modelos-pedagogicos.html>

Autor: J. Watson-B. Skinner

El modelo de enseñanza conductual, al acondicionar, facilita el aprendizaje. La enseñanza se orienta a conseguir un buen producto de aprendizaje, competitivo, medible y evaluable. En este entorno, el estudiante es una mera herramienta, cuyo fin es adaptarse a espacios determinados, restando la capacidad de crítica o de innovación.

b) Paradigma cognitivo

Tabla 2

Ejemplo Modelo Cognitivo

-Metáfora básica:	El organismo entendido como una totalidad.
-Paradigma de investigación:	Mediacional, centrado en el profesor y el estudiante.

-Modelo de profesor:	Reflexivo y crítico; mediador, constructivista.
-Estudiante:	Procesador de información.
-Programación:	Por objetivos terminales.
-Currículo:	Abierto y flexible.
-Técnicas de modificación de	Motivación por significatividad.
-Evaluación de resultados:	Procesos y productos; formativa y criterial.
-Enseñanza – aprendizaje:	Centrada en el proceso.

Fuente: <http://triquiescolar.blogspot.com/p/modelos-pedagogicos.html>

Autor: J. Bruner

En este modelo, se dispone de tres fases: pre-activa, activa y evaluativa. Implican un conjunto de procesos intelectuales básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento (pre-activa), interacción enseñanza - aprendizaje (activa) y retroactiva (evaluativa).

c) Paradigma ecológico contextual

Tabla 3

Ejemplo Modelo Contextual

Metáfora básica:	El escenario de la conducta (interacción persona-grupo y persona medio ambiente).
Paradigma de investigación:	Cualitativa y etnográfica.
Modelo de profesor:	Técnico - crítico.
Estudiante:	Constructor y experimentador.
Programación:	Transición entre plan de actuación y fase de realización. (Negociación).

Currículo:	Abierto y flexible.
Técnicas de modificación de la conducta:	Gestor de proceso de interacción del aula, crea expectativas y genera un clima de confianza.
Evaluación de resultados:	Cualitativa y formativa.
Enseñanza – aprendizaje:	Centrada en el ecosistema del estudiante, la clase, el profesor, la escuela, la comunidad.

Fuente: <http://triquiescolar.blogspot.com/p/modelos-pedagogicos.html>

Autor: L. Shulman

Según Shulman, en su libro *“Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”* (Conocimiento y enseñanza: fundamentos de una nueva reforma) donde construye sus fundamentos para la reforma de la enseñanza sobre una idea de la enseñanza que enfatiza la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión, el aprendizaje contextual y compartido es una de las principales manifestaciones de desarrollo de la persona. El profesor, los padres, la escuela, la comunidad se convierten de hecho en mediadores de la cultura contextualizada. Este modelo aún sigue vigente en muchas instituciones educativas, especialmente aquellas de orientación progresista (Shulman, 2005, págs. 4-8).

d) Paradigma Socio-Cognitivo

Tabla 4

Ejemplo Modelo Socio-Cognitivo

Metáfora básica:	Construcción de la sociedad
Paradigma de investigación:	Cualitativa, mediacional, centrado en el profesor y el estudiante.

Modelo de profesor:	Posee una doble dimensión: mediador del aprendizaje y de la cultura social e institucional.
Estudiante:	La persona producto de este modelo, será crítica, constructiva y creadora con un saber disponible y el adecuado manejo de herramientas para aprender
Programación:	Los contenidos como formas de saber se articulan en el diseño curricular de una manera constructiva y significativa (arquitectura del conocimiento) y poseen una relevancia social.
Currículo:	Abierto y flexible.
Técnicas de modificación de la conducta:	La motivación posee una doble dimensión individual y social porque ayuda a centrar los objetivos y el clima grupal e institucional para que el aprendizaje sea cooperativo.
Evaluación de resultados:	La evaluación es formativa o procesual, centrada en la valoración de la consecución de los objetivos; como también sumativa centrada en los contenidos como formas de saber y los métodos-procedimientos como formas de hacer, pero en función de los objetivos y siempre tomando en cuenta la evaluación inicial de conceptos previos y de competencias básicas.
Enseñanza – aprendizaje:	La enseñanza debe subordinarse al aprendizaje, entendiéndose como medición y derivado de las teorías de aprendizaje, tanto cognitivo como socializado.

Fuente: <http://triquiescolar.blogspot.com/p/modelos-pedagogicos.html>

Autor: L. Vygotsky

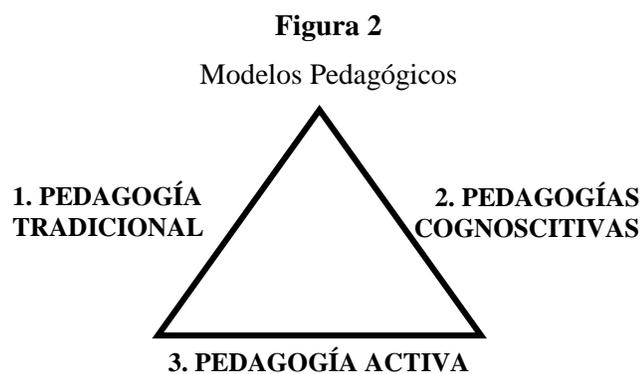
A continuación se presentan otras características del Paradigma Socio-Cognitivo de Lev Vygotsky:

- El espacio escolar es un sitio de encuentro y acercamiento de culturas
- Las actividades cooperativas posibilitan la interdependencia mutua de hombres y mujeres que les permite descubrir la importancia de la complementariedad e igualdad de sexos
- Los objetivos y las metas se identifican como: capacidades - destrezas (procesos cognitivos), y valores – actitudes (procesos afectivos) que permitan desarrollar personas capaces individual y socialmente
- La enseñanza como mediación en el aprendizaje y la cultura social, se orienta al desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes en el estudiante, en contextos sociales concretos, interviniendo en procesos cognitivos y afectivo en entornos determinados
- El aprendizaje está muy reforzado porque toma aportaciones importantes como las que señalan a la inteligencia como un producto social, que es mejorable, ya que se desarrolla por el aprendizaje, donde se señala que existe un potencial de aprendizaje en los estudiantes, pero que dependen de la mediación adecuada de los adultos para aprender a aprender
- La inteligencia y el lenguaje son un producto social. Existe una inteligencia potencial que por medio del entrenamiento adecuado, se puede convertir en real y ser utilizada en la vida cotidiana con sus tonalidades afectivas que son las actitudes y valores
- La memoria humana tanto individual como social es una memoria constructiva a largo plazo que requiere una forma de almacenamiento de la información recibida para construir una base de datos (memoria a corto plazo) y desde ahí transformar los datos para construir bases de conocimientos (memoria a largo plazo) en forma de saberes disponibles
- La investigación está centrada en los procesos y en los productos como objetivos a conseguir en forma de destrezas-capacidades, será medicinal, contextual y etnográfica con técnicas cuantitativas y cualitativas
- La educación en valores está explícita en la planificación escolar, por lo que la institución educativa debe crear un clima adecuado que genere un lenguaje y cultura comunes que se notarán en las actividades que se realizan y la coherencia entre los valores proclamados, el sistema disciplinario y la evaluación
- Los objetivos por competencias se refieren a las destrezas-capacidades que manifiestan la inteligencia en forma de conductas inteligentes como: las dimensiones cognitivas de la inteligencia, psicomotoras, de comunicación y de inserción escolar
- El aprendizaje significativo desde la arquitectura del conocimiento, puede ser receptivo o por descubrimiento guiado o autónomo, apoyándose en una arquitectura conceptual en forma de escaleras visuales-mentales que vayan desde los hechos a los conceptos y de los conceptos a los hechos (Galaviz, 2011)

1.3.2 Los modelos pedagógicos

Un modelo pedagógico es una representación de la realidad, una representación conceptual simbólica, es decir indirecta. La teoría planteada por el paradigma se convierte

en modelo pedagógico al resolver las preguntas relacionadas con el para qué, el cuándo y el con qué, en un nivel de generalidad y abstracción mayor que el del currículo. A continuación se presentan los tres grandes modelos pedagógicos derivados de la teoría de los respectivos paradigmas:



Fuente: El aprendizaje significativo
Autor: Ausubel, D.

De donde según Galaviz:

1. Pedagogía Tradicional: Lograr el conocimiento mediante la transmisión de informaciones
2. Pedagogía Cognoscitivas: Parten de los postulados de la psicología genética y proponen el desarrollo del pensamiento y la creatividad como la finalidad de la educación, transformando con ello los contenidos, la secuencia y los métodos pedagógicos vigentes
3. Pedagogías Activa: La prioridad está dada a la acción, la manipulación y el contacto directo con los objetos (Galaviz, 2011, pág. 7)

En el desarrollo evolutivo de las ciencias de la educación encontramos dos características profundamente marcadas en la implementación de modelos pedagógicos y que sin duda determinan la clasificación de los mismos: modelos pedagógicos hetero-estructurantes y modelos pedagógicos auto-estructurantes. Sobre esto se tratará a continuación.

1.3.3 Modelos pedagógicos hetero-estructurantes y auto-estructurantes

Se considera como modelo pedagógico hetero-estructurante, aquella educación donde el estudiante obtiene conocimientos fuera de un salón de clase, y la escuela, se dedica únicamente a prepararlo culturalmente, enseñándole a acatar órdenes, a cumplir sus diferentes obligaciones, y a formarse para alcanzar el éxito en el futuro. Así se ve al docente como la guía principal en el aula de clase, donde todo lo que enseña tiene que ser receptado y aprendido. Este método es el de copia y pega, afirmando que los estudiantes tienen que aprenderse todo de memoria para luego replicarlo, de igual manera, a sus sucesores. Para que esto suceda, los docentes son estrictos y defienden el castigo tradicional (Martínez Rodríguez, 1999, pág. 64).

En contraposición, se tiene al modelo pedagógico auto-estructurante como un método de educación en el que el estudiante es totalmente capaz de obtener conocimientos por sí solo y la escuela está únicamente para ayudar en el ámbito social, en el desenvolvimiento del niño y educarlo para ser una persona que busque más conocimiento del que ya tiene.

1.3.4 El Modelo pedagógico constructivista

Para situar en un contexto específico este modelo pedagógico, se lo debe entender como sustentado en el paradigma socio-cognitivo, que se desarrolla bajo la operatividad del modelo activo-cognitivo caracterizado por ser auto-estructural.

Hacer referencia en el presente trabajo a este modelo pedagógico es significativo, puesto que históricamente diluye al paradigma conductual que hasta ese entonces dominaba el desarrollo de la educación. El modelo constructivista está centrado en la persona y en las experiencias mediante las que realiza nuevas construcciones mentales, considerando que la construcción se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 2001, pág. 29)
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky, 1978, pág. 78)
- Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel, 1983, págs. 1-10)

Este modelo, determina que el ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, es una construcción propia que se va produciendo continuamente, fruto de la interacción de dos factores: el ambiente y sus destrezas innatas. Afirma, también, que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que se realiza con los esquemas mentales que ya posee y con los que construyó en su relación con el medio que le rodea. (Piaget, 2001, págs. 30-43)

Piaget propuso que el conocimiento [...] “es una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de estructuras o esquemas previos” (Piaget, 2001, pág. 45). Influida por la biología evolucionista, consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino que éstas evolucionan a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación.

Por su parte Vigotsky, [...] “considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, así el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores, se da mediante la actividad práctica e instrumental, no individual, sino en la interacción o cooperación social” (Vigotsky, 1978, pág. 154).

Finalmente Ausubel, cierra el círculo en este modelo, determinando que [...] “el sujeto aprende conforme a la psicología perceptual, considerando que una persona aprende mejor aquello que percibe como estrechamente relacionado con su supervivencia o desarrollo. Es decir, lo que realmente define como prioritario en sus aspiraciones personales” (Ausubel, 1983, pág. 8).

El concepto constructivista, se funda en tres nociones fundamentales según Ausubel:

- 1) El estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y aprende. La enseñanza se centra en la actividad mental constructiva: no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha
- 2) La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a los contenidos que ya posee en un grado considerable de elaboración
- 3) El estudiante, reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos. Por ejemplo, construye su proceso de aprendizaje del sistema de la lengua escrita, las operaciones algebraicas, el concepto de tiempo histórico, y las normas de relación social (Ausubel, 1983, pág. 5)

El hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente, condiciona el papel del profesor. Su función no puede limitarse únicamente a crear condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa, sino que está llamado a convertirse en un facilitador que debe orientar esta actividad con el fin de que la construcción del estudiante se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales, esto, basándose en el aprendizaje significativo.

En este modelo se observa al aula de clase didáctica, donde docente y estudiante buscan la forma más fácil de adaptarse y conocer nuevas cosas del mundo, llegando a dar gracias a materiales de apoyo como talleres, proyectos, actividades de pintura o que involucren algún arte en especial (Morales, 2009, pág. 7).

El estudiante, desarrolla sus habilidades extras mientras va obteniendo conocimientos abstractos, hipotéticos y lógicos, basados en las materias de enseñanza primaria como lenguaje, matemáticas y las diversas ciencias. La actitud en el aula de clase debe ser muy importante ya que así se llega a fomentar una armonía en el ambiente y hacer mejor las cosas (Morales, 2009, pág. 7).

Entre el estudiante y el docente tiene que haber respeto, pero además el interés por conocerse más el uno al otro, la confianza y sobre todo, saber qué se está enseñando y qué se está aprendiendo. El docente aprenderá a tratar al estudiante y darse cuenta de lo que necesita para aprovechar todos sus conocimientos, desarrollarlos, captarlos y ayudarlo a que sea una persona de éxito en el futuro. Para fomentar más la habilidad de enseñanza

del estudiante, se verá al docente como mediador, ayudando en la formación conceptual, procedimental y actitudinal.

En el constructivismo, el estudiante es el que determina qué tan rápido puede ser su aprendizaje, cómo va clasificando sus conocimientos en base a lo que ya sabe con anterioridad y cómo se maneja para estudiar con mayor interés. Esto se lo puede confirmar, en el momento que el sujeto tiene una nueva experiencia, el estudiante con sus capacidades abstractas y de lógica, forma un nuevo conocimiento después de lo ocurrido, lo que ocurre gracias a la interacción de la persona con el mundo (Vigotsky, 1978, pág. 172).

El docente, mediante talleres y actividades, ayuda en la relación entre los conocimientos que el estudiante ya tiene y los nuevos, impulsándolo a sacar conclusiones propias de lo aprendido en ese momento. Así desarrollará su intelectualidad llegando a ser una persona que sabe cómo relacionarse con los demás por medio de la relación docente-estudiante y estudiante-compañeros, logrando sacar conclusiones propias y resolver los problemas que se presenten en la vida, objetivo principal de todo este proceso (Ausubel, 1983, pág. 7).

1.3.5 Modelo pedagógico dialogante

Considerando que los enfoques pedagógicos son diversos y que han evolucionado, consideramos necesario, empoderarnos de la “Pedagogía Dialogante” de Julián de Zubiría, por estar en sintonía con la forma en que se desarrolla el pensamiento del ser humano del siglo XXI, donde la humanización se da a través del desarrollo de conocimientos y la instrucción no es el centro, sino la interacción entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje y su continua formación personal (Instituto Alberto Merani, 1988, pág. 1).

Este modelo tiene como objetivo principal fomentar el desarrollo de la persona y no el aprendizaje como tal, tomando en cuenta tres dimensiones humanas: la valorativa,

la cognitiva y la praxis; buscando el crecimiento integral de los estudiantes con un currículo que desarrolle conocimientos abstractos y generales sobre los particulares y específicos (Instituto Alberto Merani, 1988, pág. 1).

En el enfoque dialogante y sociocultural tenemos, en cierto grado, la característica auto-estructurante, tratando de abrir un espacio importante al quitarle protagonismo al modelo hetero-estructurante. Este modelo comparte algunas ideas de la escuela tradicional pero trata de derrumbarla a comienzos del siglo XX con el ingreso de las llamadas “escuelas nuevas y activas”, cambiando el nombre a fines del mismo siglo con el de “enfoques constructivistas”.

En esta época, comenzó a conocerse la escuela, como un ambiente capaz de dejar al estudiante en la búsqueda por aprender y desarrollar habilidades artísticas importantes por sí mismos, llevando un papel activo en la escuela con el docente como guía e intermediario para un futuro positivo. Este enfoque dialogante busca ejercer una escuela activa, pero al mismo tiempo tiene en cuenta varias características del modelo hetero-estructurante: el hecho de que confirma al conocimiento como una construcción fuera del salón de clase y que el estudiante sea capaz de interpretar los significados de cada cosa, ayudándose con la práctica y la repetición de lo aprendido (Instituto Alberto Merani, 1988, pág. 1).

Es esencial que en la escuela haya mediadores capacitados para lograr una clase activa, que sepan tratar a los estudiantes y que tengan conocimiento de la escuela constructivista que se quiere implementar. Esto quiere decir que el maestro será la guía, ayudándose del material de aprendizaje, para verificar el desarrollo del estudiante como debe de ser en la escuela constructivista.

El modelo pedagógico dialogante, busca la formación del estudiante en todos los ámbitos que pueda conocer el hombre, haciendo que el estudiante participe de todas las artes, tenga el mayor conocimiento que pueda, estando el docente presente como

intermediario para el desarrollo intelectual y primordialmente, para el desarrollo ético del estudiante. (De Zubiría J. , 2010, pág. 17)

El objetivo en el modelo dialogante, no es hacer feliz al estudiante, sino que sepa vivir feliz gracias a los conocimientos que obtiene en la vida diaria. Es decir, que busque construir su propia felicidad formándose con un excelente desarrollo intelectual y con ética, fundamental en la nueva escuela donde se busca sacar todo lo erróneo de la ideología tradicional (De Zubiría F. y., 2013, pág. 22).

Formar al estudiante también incluye el ámbito de afectividad y de actividad, por lo que tenemos como meta principal para la escuela, el formar personas con desarrollo intelectual, afectivo y de acción. Al referirse a estos tipos de formación, se tiene que comenzar a hablar de tres competencias: analíticas o cognitivas, socio afectivas (personales o valorativas) y de praxis.

Aunque se conoce que cada una de estas competencias tiene características diferentes, vemos que al unir las se formará una interdependencia, logrando que el estudiante encuentre lo que más le gusta mediante el conocimiento o que exista una investigación y observación detallada con el conocimiento que le llame la atención. Esto lleva a entender un concepto central de la pedagogía dialogante: la interdependencia, en donde las cosas y los sucesos están constituidos entre sí, habiendo un proceso interrelacionado.

Edgar Morín afirma que:

“Es totalmente cierto, que la interdependencia de estas competencias es observable según el lugar y momento o época en donde se den. Esto implica que no es posible entender el pensamiento, la afectividad y la acción del estudiante sin antes conocer el ambiente donde se desarrolla todo. Si se dice que el modelo constructivista se basa en las principales características del modelo auto-estructurante y una de estas es que el estudiante obtiene conocimientos fuera de la escuela, debemos mencionar también, que al interrogarnos sobre la futura praxis del estudiante según sus conocimientos

aprendidos, coincide que toda acción se basa según la época y el lugar (Morín, 2012, pág. 3).

Como ejemplo, un estudiante norteamericano de raza blanca, en la época del racismo, no interactuaba cerca de una persona de raza negra. No podríamos entender este tipo de praxis, sin antes conocer que, en esa época y en territorio norteamericano, había reglas donde se prohibía la interacción entre raza blanca y negra, las mismas que el estudiante tuvo como conocimiento principal. Muy diferente ahora, una persona norteamericana de tercera edad, lo más probable es que no pueda entender la cultura actual y la interacción entre distintas razas, ya que en el tiempo que obtuvo sus conocimientos, eran diferentes y contrarios a lo que ahora se establece.

Estudios en la historia (Fagundez, 2001; Zajonc, 1965; Bovard, 1959; entre otros), han determinado que es fundamental para todo ser humano, estar en contacto y tener relaciones sociales con los de su misma especie. Estos estudios confirman que si un humano establece interacciones solo con animales y no tiene nada de comunicación con otros humanos, será considerado humano físicamente, pero debido a que no ha adquirido conocimientos útiles y esenciales en la vida y que no ha tenido un mediador que ayude y guíe en su crecimiento, carecerá de conocimientos fundamentales, afectividad real con personas de su misma especie y capacidad para actuar correctamente en un ambiente de humanos.

Según Chomsky, el ser humano es una especie en la cadena alimenticia que necesita cultura, es “algo” esencial que se diferencia de las demás especies existentes. Esta cultura que nos caracteriza es gracias a lo aprendido desde que nacemos, por medio de la afectividad familiar que nos rodea constantemente, pues en los primeros años de vida, el ser humano es una máquina de conocimientos y según vamos creciendo, las personas que nos rodean nos ayudan a crecer con buenos ejemplos y educación (Chomsky, 1970 (texto clásico), pág. 45).

Con esto se confirma el hecho de que los seres humanos aprenden las competencias principales del modelo dialogante, gracias a un mediador que siempre está al pendiente de nuestra educación. La inteligencia que tenemos según vayamos creciendo, existe gracias a las diferentes personas que van creciendo con nosotros y descubriendo el mundo. Así tenemos más personas a nuestro alrededor, que sin darse cuenta son guía y mediadores para conocer cosas nuevas y tener una conducta adecuada según el ambiente en el que nos desarrollemos. Cada acción que lo representa, está dada por conocimientos obtenidos gracias al medio y al mediador que nos acompaña siempre, ya sea en la casa, escuela o ambiente de amistad.

La cultura es importante para encaminar a un individuo hacia un buen futuro. Con ella el hombre tiene capacidad de concepto, práctica y desarrollo en el ámbito cognitivo y ético. Esta va de la mano con la persona y son recíprocas entre sí, apoya con herramientas específicas como la duda, el conocimiento, las actitudes que se toman en cada ambiente, los sentimientos hacia las otras personas. Mientras tanto, el individuo le da espacio a la cultura, haciendo el papel de molde: A medida que el hombre se desarrolla, va adaptando las herramientas que la cultura le proporciona (conocimiento, crecimiento afectivo) al medio en donde se desarrolla y desenvuelve.

Según Feuerstein, teniendo la participación de la cultura presente en nuestras vidas, establecemos una relación importante, activa y recíproca con las demás personas. En esta relación existente se estructura la conciencia del individuo. Las personas que siempre están en contacto con los demás y llegan a un modo de cooperación para resaltar ideas relevantes y compartir conocimientos, son aquellas que reflexionan todas las decisiones por sí mismos, que son capaces de ver más allá después de una decisión que tomen y que sabrán las diferentes consecuencias que pueden surgir de aquello. El individuo que crea un pacto de cooperación con otro sujeto será aquel que aporte más ideas y se ayuden para formar nuevas situaciones que en el futuro puedan resolver problemas (Feuerstein, 1990, pág. 62).

Todo lo mencionado, se une en conjunto para luego estructurar las ideas, valores y actos del individuo según el medio histórico y cultural en el que se esté desarrollando. Las diferentes ideologías no solo se basan en cómo piense una familia o las ideas que le implementen como herencia. Esto sería reprimir la capacidad de adquirir conocimiento y de elegir por sí mismos, por lo tanto se busca elaborar un conjunto de ideas de varias personas en el medio, ayudando a recopilar la información necesaria para creer en lo que se elige por libre deliberación.

En el modelo pedagógico propuesto, se tiene entonces al estudiante vivo, activo, con facilidad para conocer cosas nuevas y tener disponible a un mediador para que guíe en el proceso educativo, viendo la importancia de que el niño tenga una cultura estructurada desde su ambiente familiar y seguir construyéndola en la escuela. También se tiene al niño como explorador, que busca recopilar la mayor cantidad de información que pueda y al mediador dejando que averigüe por sí solo sabiendo intervenir en momentos de necesidad. Se tiene un estudiante capaz de resolver o enfrentar un problema y solucionarlo según sus capacidades cognitivas, valorativas y de acción.

El niño no viene reprimido con una sola ideología, sino que se lo relaciona con ideologías de varias personas para que llegue a una ideología propia. Se observa un modelo que considera el diálogo como algo imprescindible para el aprendizaje del estudiante, logrando ser capaz de obtener conocimientos, ayudándose con el maestro y las herramientas que la cultura le ha proporcionado, siendo portador del ritmo de aprendizaje y de los conocimientos que quiere obtener, apoyándose en sus profesores atentos a sus sugerencias y necesidades.

A continuación se abordarán las implicaciones del modelo dialogante en el desarrollo de las competencias de formación.

1.3.6 Las implicaciones del modelo dialogante en los propósitos cognitivos

Para enfocarnos en un modelo dialogante en las escuelas, se necesita ver cambios en el método de aprendizaje. Los mediadores deben crear un ambiente de desarrollo en los ámbitos de humanización ya dichos. La capacidad de pensar, amar y actuar con inteligencia hay que hacerla válida en los planteles educativos.

Para este nuevo método de aprendizaje se tiene a Vygotsky, quien comenta que “entre el desarrollo y el aprendizaje hay una relación, donde el mediador es la parte fundamental en el aprendizaje y crea la teoría de la zona proximal del desarrollo” (Vigotsky, 1978, pág. 157).

Esta teoría tiene como objetivo que las acciones que antes la persona podía hacer con ayuda del mediador, ahora las realice por sí solo, creándose autonomía e independencia en el momento de la educación. Con esta zona proximal de desarrollo, ya no se verán completamente los deseos de los estudiantes, satisfaciéndolos para que amen lo que estudien como vemos en el modelo auto-estructurante, pero tampoco se generará una guerra por hacer que todos repitan lo que el profesor estudió como en el modelo hetero-estructurante, ya que eso no ayuda en los cambios socio-históricos que se dan de generación en generación.

El modelo dialogante es un aprendizaje constructivo, capaz de manejar los deseos y la educación de los estudiantes conforme se diagnostique desde el inicio la capacidad de pensar, valorar y actuar. Esto, según lo que haya aprendido en su casa, sin olvidar diagnosticar también, los dones que puede tener el estudiante para alcanzar un nivel de excelencia y explotar esas habilidades que disfruta y que lo hacen feliz. Siendo el sujeto responsable en el aprender las materias básicas fundamentales, vemos el modelo dialogante como la presencia básica de los distintos mediadores para que el aprendizaje del estudiante sea el mejor en la nueva época.

1.3.7 Las implicaciones del modelo dialogante en los propósitos valorativos

En el modelo pedagógico dialogante (De Zubiría J. , 2010, págs. 22-25), se busca el desarrollo no solo de lo cognitivo, sino también de lo ético: el estudiante como una persona capaz de desarrollar ambas lo humano ético y lo cognitivo. Para esto, la escuela activa, que enseña mediante este modelo pedagógico dialogante, tendrá que medir procesos intra e interpersonales, formando personas que se conozcan así mismo y entre ellos. Aquí se sugiere que la escuela incluya en sus contenidos, el hacer participar a los estudiantes con una autobiografía, en donde pongan sus debilidades, fortalezas y lleguen a comprender sus acciones y las de los demás.

Se debe enseñar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades morales, no a simplemente estudiarlas. La escuela se puede involucrar en esto con pruebas de autorretrato o calificaciones según cada persona, esto hace que ellos se percaten de quienes son, si están creciendo como una buena persona o si necesitan mejorar en alguna cualidad especial, así mismo pueden conocer a sus demás compañeros, conocer un poco de sus pensamientos y lograr entender un poco sus actitudes.

Se debe formar personas con habilidades extras, que tengan una pasión o sientan emoción al hablarles de algún tema en específico como la política, el deporte, el arte, la música, etcétera. Y que así como sienten esa pasión y emoción al hablar del tema, los mediadores tienen la obligación de inculcar o ver la forma, para que esa pasión la practiquen o la desarrollen mucho más allá de una simple pasión o sentimiento y la puedan convertir en una diversión y en algo que amen hacer.

Un verdadero uso de lo valorativo en el modelo pedagógico dialogante se confirma cuando el estudiante ha comprendido la importancia de conocerse más a sí mismo y manifiesta mejoras en su desarrollo cognitivo, valorativo y de praxis. Estas personas, son aquellas que verán en el camino un buen futuro y alegría en su trayectoria.

Para seguir este futuro, antes deberán superar obstáculos en su vida como el egocentrismo, el vanagloriarse (sinónimo de dificultad para aceptarnos como somos), el negarse a aceptar críticas constructivas y el tratar de comprender personas que podrían estar necesitando de su ayuda.

Según Morín, para comprender a otro ser humano, “se necesita desarrollar su propósito valorativo, tener una simpatía hacia la otra persona, tener mayor apertura en el momento de comunicarse entre sí y ser más generoso para ponerse en sus zapatos y comprender lo que le acontece” (Morín, 2012, pág. 247). No se trata solo de trabajar en el ámbito valorativo, pues si fue erróneo hablar por un tiempo sobre la “pedagogía conceptual o cognitiva”, así mismo también será errónea hablar de una “pedagogía sentimental” (Fierro, 2012, pág. 27).

El ser humano con todo su raciocinio y su capacidad para crear cosas inimaginables también se olvida de la hambruna en el mundo o de las enfermedades críticas que sufren las personas pobres en países subdesarrollados. Es deber del hombre solucionar esto. Por ello, el hombre, tendrá que desarrollar competencias afectivas, ya que si las tuviéramos, todos estarían ocupados matando la desnutrición de niños en el mundo o trabajando en países donde se necesitan manos para servir.

El estudiante que ha crecido se olvida que pronto también será un mediador o facilitador en el entorno o medio de otro niño. Se trata de fomentar hábitos en donde el humano es capaz de elegir lo mejor para propias opiniones, teniendo la debida libertad y que se responsabilice de lo que cree y de lo que hace.

1.3.8 Las implicaciones del modelo dialogante en la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento

Para desarrollar este modelo pedagógico, se tiene que comentar sobre el mejor amigo del estudiante en el salón de clases: el libro. Se decía que el libro era un simple

“decodificador de oraciones y proposiciones” que se utilizaba como herramienta para enseñar oraciones y estructuras. Hoy no se considera así. Al libro se lo utiliza como herramienta para que el estudiante fluya de manera diferente, según va siguiendo la lectura, el estado de ánimo, el interés que tiene por el libro que ha escogido y los conocimientos obtenidos anteriormente. Todo esto influirá en su aprendizaje y por tanto, la herramienta más activa para él será la lectura.

El estudiante vivirá nuevas experiencias, según se vayan presentando los distintos protagonistas del libro escogido. Alimentará su vocabulario, fortaleciendo su proceso lingüístico en el ámbito académico, mezclará sus conocimientos antiguos con los nuevos que ha sacado del libro y al final tendrá un gran significado para él y lo empleará como experiencia para futuras ocasiones. Un libro provoca que lea de diferentes formas, tomando en consideración los conceptos, actitudes y valores fomentados en las horas de clases y en su medio familiar (De Zubiría J. , 2010, pág. 8).

Luego de leer, revisará sus pensamientos, tratando de averiguar más sobre lo que quiere dar como mensaje el autor de la obra, y comenzará una discusión en su interior sobre el “qué hubiese pasado si...”, dejando que actúe la imaginación, creando diferentes escenarios y preparándose para emplear la habilidad de comprensión del texto leído y sus enseñanzas. El aprender del niño mediante los procesos de desarrollo de pensamiento de la lectura, se basan, principalmente, en relacionar nuevos conocimientos con los ya obtenidos.

Cada experiencia vivida, después de la lectura, será algo que se guardará como un recuerdo, teniendo a veces una conexión especial con los protagonistas, donde se sienta identificado y le intrigue conocer más detalles sobre lo que pasa a continuación. A partir de ello jugará con sus conocimientos, teniendo la influencia de lo valorativo y después de haber llegado a una conclusión específica de su lectura, se preocupará de localizar el cómo puede esto relacionarse con su vida y si la conclusión que resolvió es determinante para

convertirla en una buena acción que puede lograr cambios positivos en su vida (De Zubiría J. , 2010, pág. 8).

1.3.9 Las implicaciones didácticas del modelo dialogante

Las metodologías y didácticas son también modificables por el modelo pedagógico dialogante. Es así como los modelos hetero-estructurantes suelen recurrir a metodologías expositivas y magistrales, al tiempo que los modelos auto-estructurantes privilegian el taller, la excursión, el experimento, el laboratorio, la visita y el museo y debilitan considerablemente la lectura, el diálogo y la exposición docente. Las metodologías inter-estructurantes están asociadas al diálogo y a la valoración del proceso de aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y niveles de complejidad creciente que reivindican el papel directivo y mediador del docente y el papel activo del estudiante.

De allí que se recurra al diálogo desequilibrante para generar desestabilización en los conceptos y en las actitudes previas con los que llega el estudiante, pero también valoran la necesidad de la exposición docente, siempre y cuando ella presente la búsqueda intencional de la comprensión, la trascendencia y la mediación del significado y no esté concentrada en la rutina y la mecanización, como lo buscaron los enfoques tradicionales (Feuerstein, 1990, pág. 15).

Es mucho más común que los cambios de esquemas provengan de diálogos con maestros y compañeros; en especial, en niños y jóvenes. El desequilibrio que dicha situación genera es lo más próximo al concepto de motivación dado que casi nadie puede permanecer un largo tiempo en una situación de incertidumbre y ambigüedad.

Desde esta perspectiva, es que se afirma que son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. Las mismas, son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico,

focalizándose en aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación tales como:

- 1) La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas
- 2) La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto
- 3) La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos (Conchado Peiró, 2011, pág. 8)

En este sentido, como bien se expone en Tobón (Tobón, 2006, pág. 44), [...] “el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos”. Por ello, urge un cambio general de visiones pedagógicas, partiendo de las relaciones entre los actores educativos. A continuación se aborda dicha temática.

1.3.10 El cambio en las relaciones entre el estudiante y el docente que plantea la pedagogía dialogante

Como se ha recalcado anteriormente, el modelo hetero-estructurante responde a un ambiente donde el maestro es la autoridad. Él manda, dice y ordena. Esto no es correcto ni productivo dentro del modelo dialogante que se quiere mostrar en la escuela activa. Si recurrimos al modelo auto-estructurante, se verá que el docente es el guía, mediador, facilitador y el que generalmente responde a las dudas e inquietudes que se presentan en el estudiante.

Ninguna de las características de los modelos pedagógicos citados, se acoge al modelo dialogante, ya que éste fomenta un concepto de apoyo “inter-estructurante”, donde el docente, aparte de ser guía, mediador o facilitador, es quien investiga y organiza el tipo de clase que quiere dar a sus estudiantes. El maestro formula preguntas, organiza los talleres, arma trabajos grupales, para que el estudiante comparta con sus compañeros y entre todos saquen conclusiones, aprendan a resolver problemas en equipo y lo más importante, obtengan conocimientos para formular su propia ideología y pensamiento (De Zubiría J. , 2010, pág. 14).

El conocimiento del estudiante se mide por la cultura que ayuda a formar la familia, en este caso, el mediador es el pilar fundamental siendo el representante de la cultura, y el estudiante llega a esa cultura gracias al mediador. Es importante que el mediador tenga características básicas para poder enseñar a practicar el modelo dialogante y a ser parte de la escuela activa. El docente tiene que tener valores básicos estructurados, entender la importancia de la lectura y promocionar el aprender, conocer la formación valorativa, tener competencias deductivas, inductivas y de argumentación, saber llegar al estudiante y poder calificar su zona de desarrollo potencial para partir de ahí, a un desarrollo de competencias cognitivas, valorativas y de praxis que es lo que se busca en este modelo pedagógico (De Zubiría J. , 2010, pág. 14).

El estudiante aportará al modelo, siendo un elemento activo en la escuela, preguntando por conocimientos, anotando cada cosa importante que diga el docente, dialogando, exponiendo sus ideas y compartiéndolas con sus demás compañeros, creando un ambiente de unión, cordialidad y armonía.

Se verá a un estudiante responsable, autónomo, que comienza a ser independiente y busca la mejor opción para sus decisiones, consciente de sus actos y participe de sus consecuencias, ya sean estas buenas o malas. Teniendo en cuenta todo lo planteado, se estará formando alguien digno, una persona de éxito en el futuro, objetivo principal del modelo pedagógico dialogante inter-estructurante que se busca en las escuelas activas de ahora.

Para lograr llevar adelante este cometido, la academia debe tener claro lo que implica un enfoque por competencias, pues si busca desarrollar destrezas en función de ellas, el tema debe estar profundamente investigado. De dicha temática, se hablará a continuación (De Zubiría J. , 2010, pág. 17).

1.3.11 Sobre el enfoque por competencias

Una de las dificultades que se encuentra al hablar de enfoques por competencias, es que el concepto tiene múltiples definiciones y diversas perspectivas para aplicar a la educación, lo cual muchas veces se convierte en obstáculo al diseñar y ejecutar los programas de formación.

Noah Chomsky es uno de los primeros lingüistas en proponer el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que suponía una acción lograda mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas). De aquí, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y re-elaboraciones, tanto en la lingüística, en la psicología y en la educación.

Otra visión, bastante importante, fue la dada desde la psicolingüística y la psicología cultural por Dell Hymes, quien enfatiza la competencia como un concepto base de la interacción de la persona con el entorno. En este sentido, Hymes, plantea el concepto de competencia comunicativa como el “empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno” (Hymes, 2005, pág. 91).

Sergio Tobón, se refiere a las competencias humanas, definiéndolas en unidades; como el actuar con ética personal y profesional, participar con conciencia ciudadana en la vida de su comunidad, contribuir al desarrollo de una sociedad equitativa e intercultural, contribuir al desarrollo sustentable, construir un proyecto de vida personal y desarrollar procesos autónomos de intelección, y elementos; como el respetar la dignidad de las personas, buscar en todo momento el bien común y el servicio a los demás, ejercer sus derechos y deberes como ciudadano, definir y aplicar el proyecto personal de vida, desarrollar procesos continuos y constantes de auto-aprendizaje, entre otros, a propósito de la temática que aborda la investigación (Tobón, 2006, pág. 89).

Pero en la consolidación del enfoque de competencias, en educación, no sólo han influido estos desarrollos disciplinares, sino también los momentos históricos. Con la paulatina emergencia de la Sociedad del Conocimiento, lo más importante no era tener conocimientos, sino saber buscarlos, procesarlos, analizarlos y aplicarlos con idoneidad.

Esta construcción histórica del concepto de competencias; en torno a múltiples referentes disciplinares, es lo que explica la diversidad de definiciones y metodologías para llevar a la práctica el enfoque de competencias. A juicio común, en esta característica, vista como una falencia sustancial de las competencias, es donde reside la mayor virtud del enfoque de competencias, en tanto su naturaleza tiene una visión multidisciplinar haciendo que este enfoque, pueda alimentarse de diferentes contribuciones.

Obviamente y como era de esperarse, los enfoques por competencias han recibido muchas y variadas críticas a lo largo de su desarrollo. Aquellos defensores de teorías caducas, afirman entre otras cosas que:

- 1) La educación orientada a lo laboral, descuidando la formación disciplinar. La formación laboral y profesional es una contribución muy importante del enfoque de competencias porque permite diseñar los planes de estudio con el componente laboral, buscando que los estudiantes se conecten de forma pertinente con el mundo del trabajo. Esto; sin embargo, no se opone a la formación disciplinar y científica, antes bien, se busca potenciar dicha formación, de tal manera que posibilite; en los estudiantes, abordar y resolver problemas nuevos y con creatividad (Tobón, 2006, pág. 97)
- 2) El enfoque de competencias centrado en el hacer descuidando el ser. Esta crítica se fundamenta en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. Sin embargo, esto se ha comenzado a superar en los últimos años al ponerse de plano que la dimensión afectivo motivacional es fundamental para realizar cualquier

actividad con idoneidad, pues allí está presente el querer, la motivación por el trabajo bien hecho, la responsabilidad en lo que se hace, la disposición a aprender, etcétera (Didriksson, 2015, pág. 75)

- 3) Las competencias son lo que siempre se ha hecho. Crítica frecuente por parte de los docentes, presentándose una tenaz resistencia al cambio, que impide estudiar con profundidad este enfoque y comparar sus contribuciones con lo que se ha hecho tradicionalmente en la educación. Es claro, que el enfoque por competencias, tiene una serie de importantes contribuciones a la educación: énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia; formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer; estructuración de los programas de formación acorde con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto; y evaluación de los aprendizajes mediante criterios contruidos con referentes académicos y científicos (Feuerstein, 1990, pág. 64)

1.3.12 Descripción del enfoque por competencias

En el perfil profesional de egreso se indican las competencias y sus respectivas unidades de competencia. Para tal fin, se describe cada unidad de competencia con los siguientes componentes: un verbo de desempeño, un objeto, una finalidad y una condición de calidad. A fin de comprender lo afirmado, se muestra la siguiente tabla:

Tabla 5
Enfoque por competencias

Verbo de desempeño	Objeto de conocimiento	Finalidad	Condición de calidad
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se hace con un verbo de acción. ▪ Indica una habilidad procedimental 	Ámbito o ámbitos en los cuales recae la acción	Propósitos de la acción	Conjunto de parámetros que buscan asegurar la calidad de la acción o actuación

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se sugiere un solo verbo ▪ Los verbos deben reflejar acciones observables ▪ Se sugiere un verbo en infinitivo, aunque puede estar en presente. 	<p>El ámbito sobre el cual recae la acción debe ser identificable y comprensible por quien lea la competencia.</p>	<p>Puede haber una o varias finalidades. Se sugiere que las finalidades sean generales.</p>	<p>Debe evitarse la descripción detallada de criterios de calidad porque eso se hace cuando se describa la competencia</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: El aprendizaje significativo
Autor: Ausubel, D.

Desde la visión del “Aprendizaje Significativo” de Ausubel, una vez que se describe la unidad de competencia, se determina su estructura. Esencialmente, en la estructura de toda unidad de competencia se especifican los elementos que la componen y los problemas. Luego, en cada elemento se determinan los siguientes aspectos: contenidos de los saberes esenciales, indicadores de desempeño y evidencias (Ausubel, 1983, pág. 3).

Para mayor comprensión se muestra la siguiente tabla:

Tabla 6
Ejemplo de Competencias y aplicación

<p><i>Competencia:</i> Es el desempeño general ante una determinada área disciplinar, profesional o social.</p> <p><i>Unidad de competencia:</i> Es el desempeño concreto ante una actividad o problema en un área disciplinar, social o profesional. Una competencia global se compone de varias unidades de competencia.</p>	<p><i>Elementos de competencia:</i> Son desempeños ante actividades muy precisas mediante los cuales se pone en acción la unidad de competencia.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><i>Problemas e incertidumbres:</i> Son problemas que se pueden presentar en el entorno y que debe estar en capacidad de resolver la persona con la respectiva competencia.</p>	<p><i>Indicadores de desempeño:</i> Son criterios que dan cuenta de la idoneidad con la cual se debe llevar a cabo la unidad de competencia, y de manera específica cada elemento de competencia. Se sugiere que cada indicador se acompañe de niveles de logro para orientar la formación y evaluación del desempeño de manera progresiva.</p>
<p><i>Saberes esenciales:</i> Se describen los contenidos concretos que se requieren en la parte cognoscitiva, afectivo-motivacional (ser) y actuacional (hacer) para llevar a cabo cada elemento de competencia y cumplir con los indicadores de desempeño formulados</p>	<p><i>Evidencias:</i> Son las pruebas más importantes que debe presentar el estudiante para demostrar el dominio de la unidad de competencia y de cada uno de sus elementos. Las evidencias son de cuatro tipos: evidencias de conocimiento, evidencias de actitud, evidencias de hacer y evidencias de productos</p>

Fuente: Ejemplo de competencias y aplicación
Elaborado por: Morales, G.

1.3.13 Tipos de competencias

Hay dos clases generales de competencias: competencias genéricas y competencias específicas. Las competencias genéricas se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional o a todas las profesiones; y las competencias específicas, a diferencia de las competencias genéricas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación (Morales, 2011, pág. 3)

En el perfil profesional de egreso para las universidades, las competencias se describen según los siguientes parámetros:

Tabla 7

Descripción de competencias según perfil profesional

Componente	Descripción
Profesión	Profesión en la cual se está formando o va a formar a los estudiantes.
Competencia	Equivale a la actuación frente a un área general de desempeño
Problemas	Descripción de los problemas a los cuales apunta resolver la competencia global
Unidad de competencia	Describe; mediante una habilidad procedimental, un objeto de conocimiento, una finalidad o una condición de calidad.
Elementos de competencia	Actividades o tareas concretas mediante las cuales se lleva a cabo la competencia
Indicadores de desempeño	Criterios para determinar si la competencia se lleva a cabo con idoneidad. Se construyen con base en el estudio del contexto disciplinar, profesional, laboral o social

Fuente: Descripción de competencias según perfil profesional
Elaborado por: UPS

Desde la visión de Tobón y su dinámica por competencias entre las cuales, el actuar con ética personal y profesional, participar con conciencia ciudadana en la vida de su comunidad, contribuir al desarrollo de una sociedad equitativa e intercultural, contribuir al desarrollo sustentable, construir un proyecto de vida personal y desarrollar procesos autónomos de intelección, y elementos como; el respetar la dignidad de las personas, buscar en todo momento el bien común y el servicio a los demás, ejercer sus derechos y deberes como ciudadano, definir y aplicar el proyecto personal de vida, desarrollar procesos continuos y constantes de auto-aprendizaje; se han establecido seis correspondientes al área del conocimiento Razón y Fe, espacio académico propio de la

visión salesiana de formación y responsable del desarrollo de la propuesta a partir de los módulos humanísticos en la UPS:

- 1) Respetar la dignidad de las personas
- 2) Buscar en todo momento el bien común y el servicio a los demás
- 3) Definir y aplicar el proyecto personal de vida
- 4) Monitorear el progreso del proyecto personal de vida efectuando los ajustes necesarios
- 5) Desarrollar procesos continuos y contantes de auto-aprendizaje
- 6) Impulsar procesos meta-cognitivos (Tobón, 2006, pág. 145)

1.4 Marco conceptual

Competencias: Capacidades con diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral. Las competencias son los conocimientos, habilidades, y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y practicar en el mundo en el que se desenvuelve (Tobón, 2006, pág. 17).

Competencias Formativas: Las que se refieren a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales (Morales, 2011, pág. 7).

Competencias Genéricas: Aquellas que construidas y desarrolladas según las estructuras mentales de los individuos y sirven para interactuar con el entorno social, resolviendo problemas inéditos. Una competencia como es sabido, ayuda a explotar lo que cada individuo trae dentro (Morales, 2011, pág. 11).

Conocimiento: Conjunto de información almacenada mediante la experiencia o el aprendizaje (a posteriori), o a través de la introspección (a priori). En el sentido más amplio del término, se trata de la posesión de múltiples datos interrelacionados que, al ser tomados por sí solos, poseen un menor valor cualitativo (Chomsky, 1970 (texto clásico), pág. 28).

Constructivismo: Corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de entregar al estudiante herramientas (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo (Vigotsky, 1978, pág. 62).

Experiencia vivencial: Modelo metodológico que se basa en la preparación del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero desde el campo de actuación futura, es decir, el proceso de apropiación de los conocimientos se realiza desde la vida y la sociedad (Didriksson, 2015, pág. 37).

Modelo Auto-estructurante: Modelo pedagógico que se concibe como un proceso de construcción desde el interior e impulsada por el estudiante quien es el centro de este modelo. El profesor es un guía o acompañante y el motor del aprendizaje es el interés del propio estudiante. El conocimiento se va construyendo internamente en el estudiante (De Zubiría F. y., 2013, pág. 19).

Modelo Hetero-estructurante: Modelo pedagógico donde el maestro monopoliza la clase y las decisiones convirtiéndose en el centro del proceso de enseñanza. El estudiante es un mero receptor del conocimiento, desde el exterior, basándose en la asimilación por medio de la repetición y la copia (De Zubiría J. , 2010, pág. 21).

Pedagogía: es la ciencia que tiene como objeto de estudio la educación (en pocas palabras, “enseñar a los que enseñan”). Es una ciencia perteneciente al campo de las Ciencias Sociales y Humanas; tiene como fundamento principal los estudios de Kant y Herbart (Ausubel, 1983, pág. 8).

Pedagogía Dialogante: Propuesta metodológica que pretende interrelacionar los modelos pedagógicos hetero-estructurados de la Escuela Tradicional, con los modelos pedagógicos auto-estructurados de la Escuela Nueva o Activa (Flecha, 2008, pág. 3).

A continuación, se presenta el marco contextual desde donde se desarrolló el presente trabajo.

1.5 Marco contextual

La Universidad del siglo XXI ha asumido el reto de la humanización del profesional. Desde esta premisa, aparece la idea de formación integral incorporando el aspecto humano como parte de los perfiles de egreso de carrera.

Para de Sousa Santos, a la hora de hablar de cambios en la academia, deben considerarse los momentos que enfrenta la universidad. Entre ellos:

- a) La crisis de hegemonía que confronta las funciones tradicionales de la universidad (atribuidas al siglo XX): por un lado el qué y el cómo plantear la universidad desde la cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos, humanistas, necesarios para la formación de las élites, y por otro lado, el qué y el cómo producir patrones de comportamiento prácticos que ayuden en la formación de la mano de obra calificada exigida por el modelo capitalista
- b) La crisis de legitimidad que surge del haber dejado de ser una institución mediadora entre la jerarquización de saberes especializados, las exigencias sociales y las políticas de igualdad para todos, especialmente para las clases populares: Todos tienen que llegar a ser especialistas
- c) La crisis institucional, donde se nota la pérdida de orientación en valores y objetivos y la inevitable presión del mercado por someterla a la eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social (de Souza Santos, 2000, pág. 2)

Ante esto, el Estado fue incapaz de dar una respuesta efectiva proponiéndose la idea que la universidad pública es irreformable (así como lo es el Estado) y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario. Cosa que hoy queda, por demás, demostrada como contradictoria.

Dos caras de la misma moneda: la deficiente atención del Estado en la inversión que debió haber hecho hacia la educación universitaria y los procesos de globalización mercantil, universidad con características empresariales. Hoy, en nuestro país, surge una nueva reforma donde la apuesta eliminaría la dimensión empresarial del sistema universitario y asumiría la educación como bien público al servicio de un proyecto de nación.

1.5.1 Características de esta reforma

El papel de las Universidades, plantea la generación de saberes en contextos de aplicación, [...] “cuyo carácter interdisciplinar y participativo posibilite la incorporación del valor social al conocimiento y por tanto, el desarrollo de un nuevo *ethos* académico en las universidades: cambios en la organización del conocimiento y los saberes, cambios en la organización académica y cambios en la organización de aprendizajes” (Didriksson, 2015, pág. 12).

“La Universidad enfrentará lo nuevo con lo nuevo. Apuntará hacia la democratización del bien público. Contribuirá en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales. Luchará por la definición de la crisis; luchará por la definición de la Universidad y reconquistará la legitimidad en los diferentes temas de acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes; relación con la escuela pública, la industria; la responsabilidad social; creará una nueva institucionalidad; regulará el sector universitario privado” (de Sousa Santos, 2010, pág. 7).

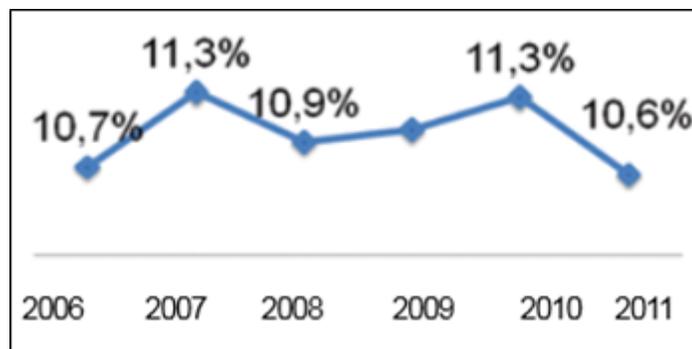
En el Ecuador, desde el año 2007 cuando sube al poder como Presidente Constitucional el Economista Rafael Correa Delgado, se han generado cambios sustanciales en la educación superior, pues la búsqueda de una educación integral y de calidad es uno de los principales objetivos del proyecto político de la revolución ciudadana. Esto viene reconocido por el mismo estado, como se anota a continuación:

“En educación superior los logros han sido inigualables, aparte de la creación de las cuatro universidades (Universidad del Conocimiento Yachay, Universidad Amazónica *Ikiam*, Universidad del Docente y la Universidad de las Artes) se ha incrementado la matrícula en la población más vulnerable (indígenas y afro-ecuatorianos)” (ANDES, 2015)

Desde el gobierno se busca una educación superior de excelencia que impulse la calidad en todos los niveles del sistema educativo y que sea motor de cambio para el país, en una realidad contrastante donde al 2011, se tenían los siguientes porcentajes de graduados:

Figura 2

Personas con título universitario



Fuente: INEC

Desde los resultados de este análisis, lo primero que hizo el Estado fue reestructurar los entes gubernamentales rectores de la educación superior; el CONESUP (Consejo Nacional de Educación Superior) y el CONEA (Consejo nacional de Evaluación y Acreditación) reemplazándolos por dos súper estructuras: el CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) y el SENESCYT (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación).

A esta acción, se sumó la creación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que definía las bases para crear, intervenir o suspender a las universidades y escuelas politécnicas así como la presentación y aprobación de proyectos de carreras y programas de las mismas. Con el tiempo y en base a la aplicación que se le dio a esta reglamentación, se alcanzaron logros como la creación de ofertas académicas pertinentes (cambio de matriz productiva) de nivel técnico y tecnológico; se premia la excelencia de las instituciones educativas con nuevas fórmulas de distribución de recursos; se incrementa el salario de los docentes de las universidades públicas, y se motiva; en base a

la dinámica de competencia y competitividad; se inician procesos de mejora continua en cuanto a la admisión a las instituciones de educación superior (públicas y privadas); se garantiza la gratuidad para aumentar, no solo el acceso, sino la permanencia y la culminación de los estudios (becas del SENESCYT); se incrementan los montos de los créditos educativos disminuyendo las tasas de interés; se incrementa el número de investigadores a nivel nacional, duplicando la producción científica de los últimos seis años; se incrementa la inversión en bases de datos científicas; se crea cuatro universidades de calidad mundial y se cierran alianzas con los mejores centros científicos del mundo.

Ante esta coyuntura, la educación superior se vio forzada a realizar cambios en su accionar pedagógico, metodológico y curricular. Surgieron nuevas propuestas de academia mientras otras, ausentes de motivación y sin los presupuestos y la visión necesarios claudicaron sus intentos de mantenerse en actividad.

1.5.2 La respuesta desde la educación salesiana

La Universidad Politécnica Salesiana, institución de educación superior humanística y politécnica, de inspiración cristiana con carácter católico e índole salesiana, dirigida de manera preferencial a jóvenes de los sectores populares, buscó responder a la coyuntura generada, con su propuesta de formar "honrados ciudadanos y buenos cristianos", con capacidad académica e investigativa que contribuyan al desarrollo sostenible local y nacional, para convertirse en institución de referencia en la búsqueda de la verdad y el desarrollo de la cultura, de la investigación científica y tecnológica; reconocida socialmente por su calidad académica, Responsabilidad Social Universitaria y por su capacidad de incidencia en lo intercultural (Universidad Politécnica Salesiana, 2011).

Dentro de las características que identificaron esta propuesta, están el estilo de relaciones que identifica a la comunidad universitaria salesiana y otros rasgos de este estilo como las relaciones interpersonales de cercanía basadas en el respeto y la confianza; la concepción de persona y sociedad que la inspiran en su conjunto, los valores del

evangelio leídos a partir de la tradición pedagógica preventiva salesiana, la formación profesional, líneas de investigación y los compromisos de vinculación con la sociedad signados por la fe en las capacidades de los jóvenes y los pobres, las posibilidades de los espacios locales y el compromiso por poner excelencia académica en manos de las clases sociales menos favorecidas.

En la búsqueda de construir profesionales holísticos acordes a la realidad del mundo globalizado de hoy, herramientas educativas innovadoras como la Pedagogía Dialogante, encuentran campo fértil donde desarrollarse y potenciarse, pues desde el estado y desde las instituciones de educación superior, se necesitan: jóvenes críticos, con capacidad para resolver con bases profesionales y humanísticas, los problemas que la vida les presentará, relacionándose con los demás en un ambiente de cordialidad y comprensión.

1.6 Marco legal

Para el desarrollo de esta investigación, es importante conocer lo que indica la Constitución de nuestro país, así como las leyes y reglamentos en relación a la educación superior y sus respectivas competencias.

1.6.1 La Constitución del Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador, como marco conceptual y normativo que rige en el país, consigna el mandato del Estado a estar atento a la educación como área prioritaria dentro del Plan Nacional del Buen Vivir. Este, establece el carácter antropocéntrico de la educación y propicia la formación académica y profesional científica y humanística, con responsabilidad social. Tres los artículos que, citados textualmente, introducen el tema:

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Ecuador, 2011)

Este artículo, presenta el concepto fundamental de educación que propone la nueva Constitución, destacando cuatro aspectos importantes para las familias y la sociedad: la educación como un derecho permanente de las personas, la educación como un área prioritaria de la inversión estatal, la educación como una garantía de inclusión y la educación como un espacio de participación de las familias.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Ecuador, 2011)

Este artículo describe los elementos constitutivos de la educación que se proponen como derecho básico para todos los ecuatorianos. Entre las características de dicha educación se destacan dos aspectos: que estará centrada en el ser humano y que concebirá al ser humano holísticamente, es decir, como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen.

Art. 350.- El Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo (Ecuador, 2011)

Se busca formar profesionales de acuerdo a las necesidades o problemáticas del país y también en relación a los objetivos del Estado. Este también debe fomentar e incentivar la producción para dejar de ser un país consumidor. Por otro lado, la

Constitución garantiza a las universidades del país, autonomía como se afirma en el siguiente artículo:

Art. 355.- El Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución (Ecuador, 2011).

Dicha autonomía, significa libertad plena para buscar el desarrollo de las ideas, el adelanto científico, tecnológico. Sus predios son inviolables y la fuerza pública solo se hará presente si las autoridades lo soliciten o en caso que se asemejen a la necesidad de ingresar al hogar de cualquier ciudadano. El siguiente documento que sirve de base para nuestro trabajo es la Ley Orgánica de Educación Superior.

1.6.2 Ley Orgánica de Educación Superior

De igual manera, en aplicación a lo establecido por la constitución y a partir de octubre del 2010, entra en vigencia la Ley Orgánica (LOES) en la que se señalan los fines de la Educación Superior. El artículo 8; literales b y d, propone como objetivo, tanto para estudiantes como para docentes:

- a) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico
- b) Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social (CEAACES, 2012)

Desde esta ley se exigirá al máximo a las universidades del país, tanto en la infraestructura como en lo académico, pues a partir de ella, las universidades deberán contar con docentes de cuarto nivel en cada una de sus áreas, garantizando que la enseñanza sea la mejor, así como se va a exigir más a los estudiantes, de la misma manera los profesores deberán capacitarse más para estar acorde a las exigencias de la nueva ley. El gobierno nacional busca con esta ley, que los egresados ingenieros, arquitectos o de otra especialidad, no salgan a trabajar de taxistas o cobradores en los buses, sino que

aporten con sus conocimientos a la sociedad, ayudando a mejorarla mejorando nuestro país.

1.6.3 Modelo de evaluación de carreras

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES), por su parte, plantea en el “Modelo para la Evaluación de Carreras con fines de Acreditación” una educación por resultados o logros del aprendizaje, impulsa la enseñanza centrada en el estudiante y en lo que este aprende, alejando la educación centrada exclusivamente en la enseñanza. Por otro lado, los resultados o logros del aprendizaje describen el aprendizaje en términos de comportamientos, conocimientos y actitudes en niveles de cumplimiento específicos, es decir, lo que el estudiante será capaz de conocer, comprender y de hacer al término de un proceso de aprendizaje y/o de sus estudios de la carrera.

Se han determinado cinco criterios básicos que cubren prácticamente la totalidad de las funciones y actividades de las carreras, como son: la pertinencia de la carrera en el entorno, la formación que se ofrece a los futuros profesionales, la calidad de su planta de docentes, el ambiente en el que se desenvuelven las actividades académicas, y la relación y participación de los estudiantes en esas actividades. De esta manera, los criterios correspondientes a estas actividades y funciones se han establecido como: Pertinencia, Plan Curricular, Academia, Ambiente Institucional y Estudiantes (CES, 2013).

1.6.4 Reglamento de régimen académico

El modelo académico de formación universitaria, a través del Reglamento de Régimen Académico contempla las siguientes consideraciones:

- a) Garantizar una formación de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia del Sistema de Educación Superior, mediante su articulación a las necesidades de la transformación y participación social, fundamentales para alcanzar el Buen Vivir

- b) Regular la gestión académica-formativa en todos los niveles de formación y modalidades de aprendizaje de la educación superior, con miras a fortalecer la investigación, la formación académica y profesional, y la vinculación con la sociedad
- c) Promover la diversidad, integralidad y flexibilidad de los itinerarios académicos, entendiendo a éstos como la secuencia de niveles y contenidos en el aprendizaje y la investigación
- d) Articular la formación académica y profesional, la investigación científica, tecnológica y social, y la vinculación con la colectividad, en un marco de calidad, innovación y pertinencia
- e) Favorecer la movilidad nacional e internacional de profesores, investigadores, profesionales y estudiantes con miras a la integración de la comunidad académica ecuatoriana en la dinámica del conocimiento a nivel regional y mundial
- f) Contribuir a la formación del talento humano y al desarrollo de profesionales y ciudadanos críticos, creativos, deliberativos y éticos, que desarrollen conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, comprometiéndose con las transformaciones de los entornos sociales y naturales, y respetando la interculturalidad, igualdad de género y demás derechos constitucionales
- g) Desarrollar una educación centrada en los sujetos educativos, promoviendo el desarrollo de contextos pedagógico-curriculares interactivos, creativos y de co-construcción innovadora del conocimiento y los saberes
- h) Impulsar el conocimiento de carácter multi, ínter y trans disciplinario en la formación de grado y posgrado, la investigación y la vinculación con la colectividad
- i) Propiciar las integraciones de redes académicas y de investigación, tanto nacionales como internacionales, para el desarrollo de procesos de producción del conocimiento y los aprendizajes profesionales
- j) Desarrollar la educación superior bajo la perspectiva del bien público social, aportando a la democratización del conocimiento para la garantía de derechos y la reducción de inequidades (CES, 2013)

Aquí, es importante destacar que este reglamento, a la vez que introduce importantes y necesarios cambios a la estructura de educación universitaria en el país, propone un modelo diferente de universidad, orientada a la producción de ciencia y conocimiento y a la formación profesional, para el cumplimiento de objetivos más amplios que conlleven a la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa.

Al final, un nuevo panorama, una nueva configuración legal de la orientación de la educación superior en el país y un nuevo momento, con sus crisis y seguridades en coherencia con lo dispuesto por la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Superior. Dado el análisis de los documentos expuestos, se puede concluir que la propuesta de

Pedagogía Dialogante, estaría dentro de lo permitido y fomentado por el estado en aras de potenciar el conocimiento, desarrollo y aplicación de competencias formativas.

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Unidad de análisis

Desde hace 20 años, surgen con fuerza las universidades salesianas en los distintos continentes y con diferentes características. Es entonces que el octavo sucesor de Don Bosco, Don Juan Edmundo Vecchi (1995-2002), hizo notar la necesidad de que la Dirección General de la Congregación Salesiana, acompañe y dirija las nacientes instituciones universitarias en desarrollo (Bellini, 2012, pág. 1).

En ese entorno, nace la Universidad Politécnica Salesiana en Ecuador, un 4 de agosto de 1994, cuando el entonces Presidente de la República, Arquitecto Sixto Durán Ballén, firma el decreto presidencial de creación de la misma. Una vez aprobado el proyecto de creación de nuestra Universidad, la Sociedad Salesiana del Ecuador inicia las actividades del nuevo Centro de Educación Superior en octubre de 1994. Previamente, el 6 de septiembre de 1994 se instala el primer Consejo Universitario y se realiza la posesión del Rector y Vicerrector (Bellini, 2012, pág. 1).

La presencia de la Universidad Politécnica Salesiana en Guayaquil responde a la necesidad de expandir la educación superior salesiana en la ciudad más grande y capital económica del país. El prestigio centenario de los colegios Cristóbal Colón, Domingo Comín, Domingo Savio, María Mazarello y María Auxiliadora, fueron el referente inmediato de la propuesta universitaria salesiana.

El Colegio Domingo Comín y su Instituto Técnico, al ofrecer bachilleratos técnicos, fueron la base para la creación de la UPS; es así que, habiéndose fundado las sedes de Cuenca y Quito en 1994, el 23 de septiembre de 1998, el entonces Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) aprueba la creación de la Sede Guayaquil

con las carreras de Ingeniería Electrónica y Ciencias de la Educación (Bellini, 2012, pág. 1).

Ante la demanda inusitada de estudiantes, se vio la necesidad de contar con infraestructura propia y se empezó a construir el Campus Centenario pues, con el pasar del tiempo, los colegios salesianos quedaron copados de los estudiantes de la universidad que asistían en horario nocturno.

La sede Guayaquil ha tenido un crecimiento sostenido y considerable en población estudiantil y en infraestructura. Actualmente, se cuenta con modernas instalaciones dotadas de la más alta tecnología, siete carreras de pregrado (de las Ingenierías cuatro: Eléctrica, Electrónica, Industrial y Sistemas; y Humanas tres: Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría y Comunicación Social), con más de 7.000 estudiantes (UPS, 2013-2014).

2.2 Métodos y técnicas

Para desarrollar el presente análisis, se utilizó las siguientes técnicas:

2.2.1 Análisis bibliográfico: Para registrar las actitudes y situaciones de los estudiantes, frente a las materias que aterrizan las competencias formativas dentro del currículo de la UPS, sirvió el documento titulado “Realidad Nacional de las Materias del Área Razón y Fe”. Para ello, se tomó como punto de referencia, los criterios generados por los estudiantes de la carrera de Comunicación Social en la sede Guayaquil, frente a la realidad nacional de dichas materias.

2.2.2 Encuestas.- Las cuales permiten recoger opiniones y análisis de contenidos de las personas involucradas en la investigación. Para esto, se diseñó un instrumento con preguntas cerradas orientadas a los estudiantes de la carrera de Comunicación Social (ver Anexo 1).

2.2.3 Método de escalamiento Likert.- Se trata de un método desarrollado por Rensis Likert en el año 1932 que consiste en un conjunto de ítems, presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción de los participantes.

2.3 Tipo de investigación

El trabajo está clasificado según el tipo de investigación cualitativa, que con un diseño descriptivo va a detallar la utilización del análisis de las fuentes documentales.

Este ejercicio descriptivo, que servirá para conocer el alcance de las competencias formativas en los estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la UPS, sede Guayaquil, se recogerá a través de encuestas; como fuente primaria, las cuales se procesarán para construir los argumentos que justifican el aporte de la pedagogía dialogante.

En segundo lugar, y como fuentes secundarias, se analizarán documentos como los fundamentos de la pedagogía dialogante y su vigencia como herramienta actual para el desarrollo de competencias formativas, datos académicos y estadísticos de la universidad, encuestas del área del conocimiento Razón y Fe, número de estudiantes y otras fuentes pertinentes que sustenten lo investigado.

2.4 Población

Para el presente estudio se tomará en cuenta la población universitaria de la Carrera de Comunicación Social que ven las materias humanísticas; esto es, 420 estudiantes.

2.4.1 Tamaño de la muestra

Se aplicó la siguiente fórmula para determinar el tamaño de la muestra para la encuesta a los estudiantes de la carrera de Comunicación Social:

$$n = \frac{z^2 * P * Q * N}{z^2 * P * Q + Ne^2}$$

Donde:

n = Muestra

z = Nivel de confiabilidad

P = Nivel de ocurrencia

Q = Nivel de no ocurrencia

N = Población

e = Nivel de significancia/Margen de error

De acuerdo a estas indicaciones, procedemos a ubicar los datos considerando los valores particulares del proyecto:

Datos

n = ?

z = 0,95 su valor es 1,96

P = 0,5

Q = 0,5

N = 420 estudiantes

e = 0,05

$$n = \frac{1,96^2 * 0,5 * 0,5 * 420}{1,96^2 * 0,5 * 0,5 + 420(0,05)^2}$$

$$n = 200,4 \approx 200 \text{ estudiantes}$$

2.5 Proceso de recolección de información

Las opiniones, criterios y afirmaciones de los sujetos de la investigación son vitales para el análisis y el contraste de argumentos que posibiliten llegar a conclusiones válidas, por ello se eligió y elaboraron preguntas de acuerdo a los objetivos e hipótesis planteadas en el proyecto de investigación.

Dentro del proceso de recolección de datos, se plantea la realización de una encuesta a aplicar a los estudiantes.

2.5.1 Procesamiento de la información

Una vez recopilada la información necesaria para la investigación, se desarrolló el siguiente procesamiento de la misma:

- a) Clasificación de la información
- b) Tabulación de la información
- c) Elaboración de gráficos estadísticos
- d) Análisis de resultados
- e) Toma de decisiones

Para el procesamiento de la información, se utilizó como ayuda el software de Office con los programas de Word y Excel.

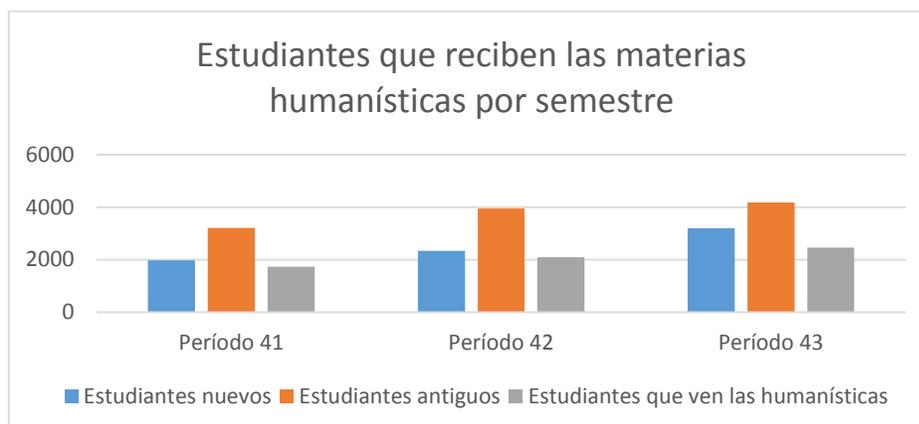
CAPÍTULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este trabajo pretende aportar a los procesos de autoevaluación, acreditación de las carreras, rediseño curricular y operativización de la formación por competencias en los estudiantes de la UPS sede Guayaquil, que cada período incrementan en número, es así, como ejemplo y para sustentar lo afirmado, que de aproximadamente 7.000 estudiantes matriculados en el período 43 correspondiente a octubre 2013–marzo 2014, hubo un aumento a 7.700 estudiantes en el período 44 de mayo-septiembre 2014. Dichos estudiantes, provienen de todos los sectores del cantón Guayaquil y otros cantones de influencia. De estos, 420 siguen la carrera de Comunicación Social y 200 reciben, dentro de la malla curricular de la carrera, las materias humanísticas.

3.1 Análisis de las competencias formativas

Aproximadamente un tercio de los estudiantes de la UPS, sede Guayaquil, toman un módulo humanístico cada semestre. Estos módulos, académicamente generados a través de las materias de Antropología Cristiana, Espiritualidad Juvenil Salesiana, Pensamiento Social de la Iglesia y Ética de la Persona, encierran la propuesta de la universidad sobre formación humana, buscando aterrizar las competencias formativas.

Figura 3

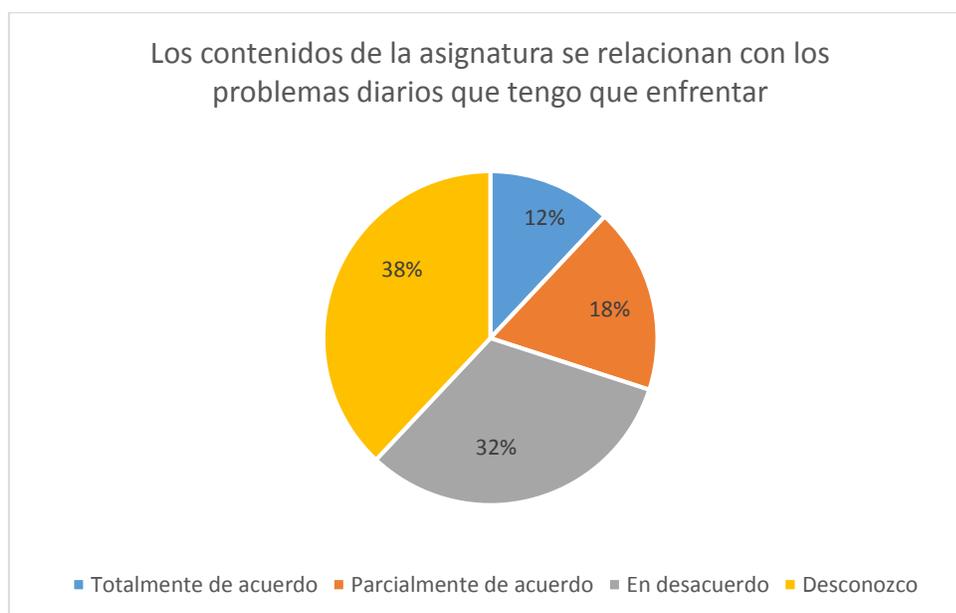
Fuente: Estadísticas por materias
Elaborado por: Secretaría de Campus, sede GYE

Para analizar el impacto de estos módulos en el desarrollo de competencias de formación humana, es importante resumir los problemas que ha enfrentado el área Razón y Fe, ente encargado de la construcción, planeación y ejecución de la propuesta de formación humana e identitaria de la UPS que busca cumplir con el desarrollo de las competencias humanas (personales y sociales). Los problemas mencionados van desde la visión estudiantil, donde se plantea que las materias de formación humana no cumplen con su cometido hasta que, en algunas ocasiones, no logran aterrizar los contenidos teóricos de manera concreta, en correspondencia con la misión y visión de la UPS (ARF, 2013)

Según la encuesta realizada en el año 2013 por el área de conocimiento Razón y Fe, un 32% de los estudiantes de las diversas carreras de la sede Guayaquil, consideran que los contenidos de las asignaturas no se relacionan con las situaciones cotidianas a las que se enfrentan:

Figura 4

Sobre el contenido de las materias de formación humana



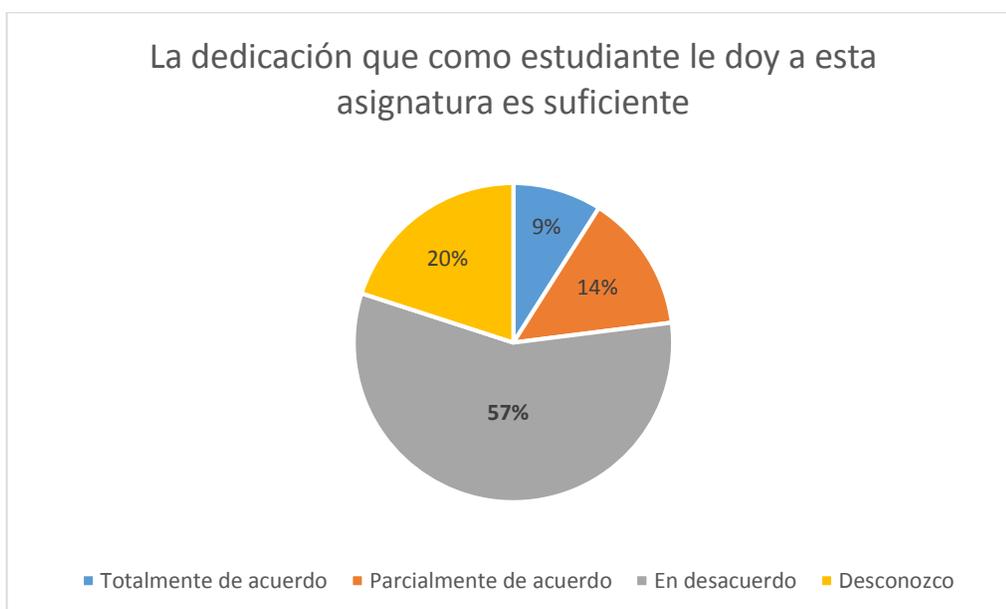
Fuente: Encuesta Nacional ARF

Elaborado por: Área del conocimiento Razón y Fe

Otro de los problemas que encuentra el área del conocimiento Razón y Fe para desarrollar las competencias de formación, es el limitado o escaso interés que los estudiantes le dedican, a lo largo de su trayectoria académica en la universidad, a las materias de formación humana. En la misma encuesta del área Razón y Fe, se evidencia dicho pensar estudiantil, plasmado en el cuadro siguiente:

Figura 5

Sobre la dedicación de los estudiantes a las materias de formación humana



Fuente: Encuesta Nacional ARF

Elaborado por: Área del conocimiento Razón y Fe

Sin embargo, el mayor problema es el escaso conocimiento de la dinámica de factores que podrían determinar el éxito de la formación humana en la UPS, existiendo interrogantes en autoridades y estudiantes, sobre la correspondencia entre los contenidos de los módulos con las competencias genéricas, la suficiencia de créditos y los módulos, la influencia de la calidad humana y la metodología y la pedagogía del docente en el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Se intenta formar al estudiante en la pedagogía adecuada para que pueda generar preguntas las que, con el acompañamiento de un tutor o guía faciliten determinados enunciados, que permitan al estudiante buscar sus propias respuestas, deduciendo cuál es el correcto según la situación que se presente.

3.2 Análisis y resultados

3.2.1. Aplicación de la encuesta

El planteamiento de la encuesta surge de las competencias genéricas formuladas por la UPS en el Encuentro de Planificación Académica¹. Específicamente aquellas que hacen referencia a la formación del ser humano dentro del área del conocimiento de Razón y Fe: Trabajar cooperativamente en el marco del respeto a la diversidad, investigar en el marco de su ejercicio profesional para contribuir a la solución de problemas de su entorno, actuar con responsabilidad social y ambiental y actuar de manera autónoma²

De estas competencias genéricas se determinan unidades y elementos que determinan su especificidad como:

- 1) Trabajo cooperativo
- 2) Actuar con ética personal y profesional
- 3) Participación con conciencia ciudadana en la vida de su comunidad
- 4) Contribución al desarrollo de una sociedad equitativa e intercultural
- 5) Contribución al desarrollo sustentable
- 6) Construcción de un proyecto de vida personal
- 7) Desarrollo de procesos autónomos de intelección (facultad de pensar)
- 8) Formular y ejecutar proyectos de investigación pertinentes a su contexto³

3.2.2 Aplicación del instrumento de recopilación de información

A continuación, se presentan los resultados tabulados, resumidos e interpretados de la encuesta aplicada (ver documento anexo) a los estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil, mismos que servirán de base para realizar las respectivas conclusiones y recomendaciones.

¹Encuentro de Planificación Académica; San Patricio, 22-23 de julio/2010, Quito, Ecuador.

² IDEM

³ IDEM

Tabla 8

Equivalencias de la Encuesta:

3	Muy desarrollado.
2	Poco desarrollado.
1	Escasamente desarrollado.

Fuente: Encuesta Investigación Propia

Las escalas de equivalencia, tratan de reflejar la realidad de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social frente a las competencias que promueven las materias humanísticas.

Tabla 9

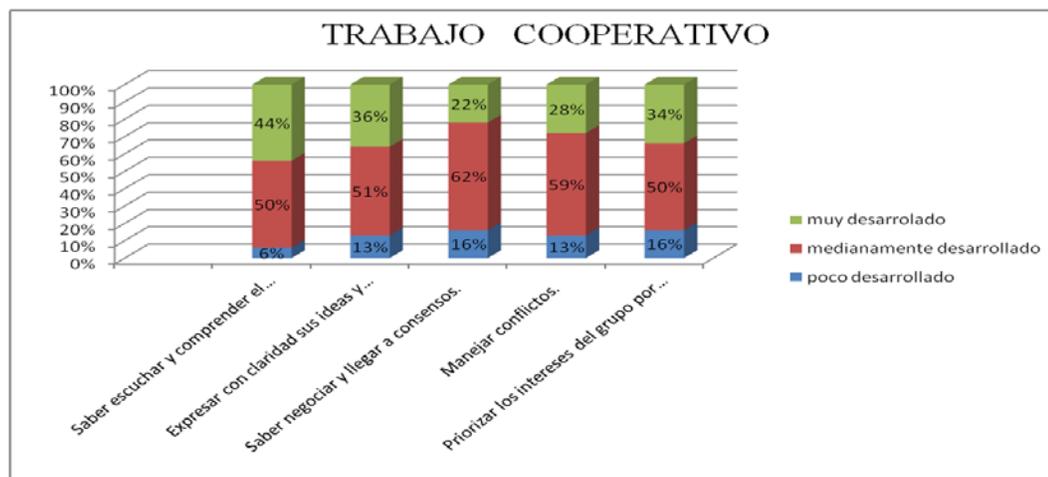
Sobre la capacidad de trabajar cooperativamente

Unidad 1: Trabajo cooperativo		1	2	3
Elementos	Saber escuchar y comprender el punto de vista de los demás.	6%	50%	44%
	Expresar con claridad sus ideas y puntos de vista.	13%	51%	36%
	Saber negociar y llegar a consensos.	16%	62%	22%
	Manejar conflictos.	13%	59%	28%
	Priorizar los intereses del grupo por encima de los individuales.	16%	50%	34%

Elaborado por: El autor

Figura 6

Resumen columnas tabla 9



Elaborado por: El autor

Interpretación: Con relación al “trabajo cooperativo”, los 200 encuestados manifestaron que esta poco desarrollado. Las 5 preguntas realizadas en relación a este tema tuvieron un porcentaje mayor o igual al 50%.

Tabla 10

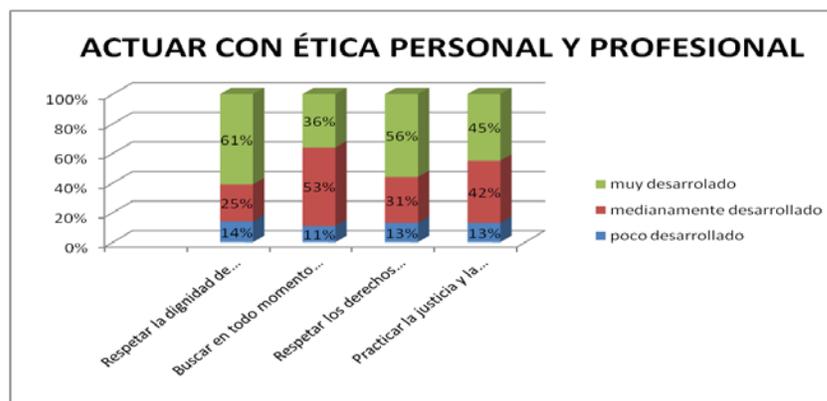
Sobre la capacidad de actuar con ética personal y profesional

Unidad 2: Actuar con ética personal y profesional		1	2	3
Elementos	Respetar la dignidad de las personas.	14%	25%	61%
	Buscar en todo momento el bien común y el servicio a los demás.	11%	53%	36%
	Respetar los derechos humanos y velar por su cumplimiento.	13%	31%	56%
	Practicar la justicia y la solidaridad como principios de la vida.	13%	42%	45%

Elaborado por: El autor

Figura 7

Resumen columnas Tabla 10



Elaborado por: El autor

Interpretación: Al realizar la tabulación, los 200 encuestados manifestaron que se encontraba “muy desarrollado el respetar la dignidad de las personas y los derechos humanos”; y “practicar la justicia y solidaridad, como principios de vida”, pues en el análisis, los porcentajes dados a este ítem, representan el 61%, 56% y 45% respectivamente; en cambio “buscar en todo momento el bien común”, obtuvo una ponderación de poco desarrollado alcanzando un porcentaje del 53%.

Tabla 11

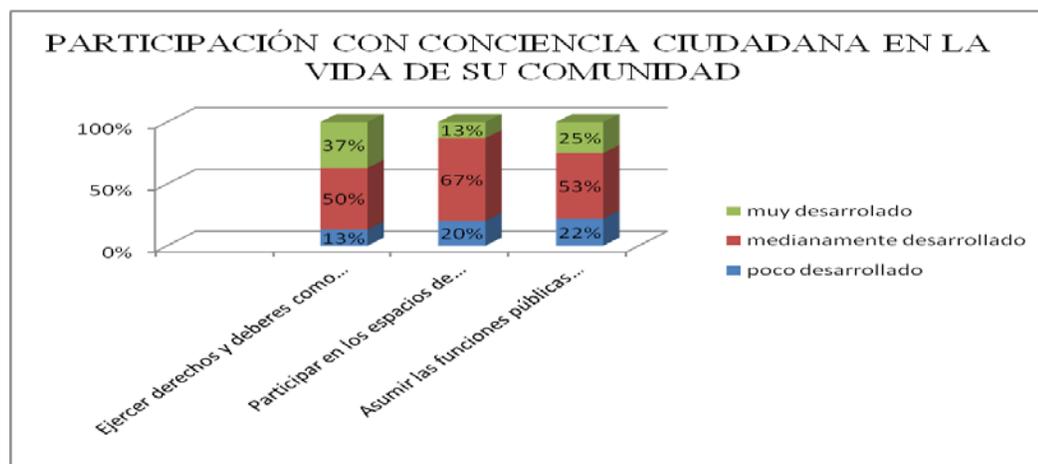
Sobre la capacidad de participar con conciencia ciudadana en la vida de su comunidad

Unidad 3: Participación con conciencia ciudadana en la vida de su comunidad		1	2	3
Elementos	Ejercer derechos y deberes como ciudadano.	13%	50%	37%
	Participar en los espacios de deliberación y gestión pública y social.	20%	67%	13%
	Asumir las funciones públicas responsablemente como un servicio a la colectividad.	22%	53%	25%

Elaborado por: El autor

Figura 8

Resumen columnas Tabla 11



Elaborado por: El autor

Interpretación: De los 200 encuestados el 50% respondió que está poco desarrollado el tema de “ejercer derechos y deberes como ciudadano”, mientras que un 67% manifestó que se encuentra poco desarrollado, el tema del “participar en los espacios de deliberación y gestión pública y social”. Con relación al tema de “asumir las funciones públicas responsablemente como un servicio a la colectividad”, el 53% manifestó que esta poco desarrollado.

Tabla 12

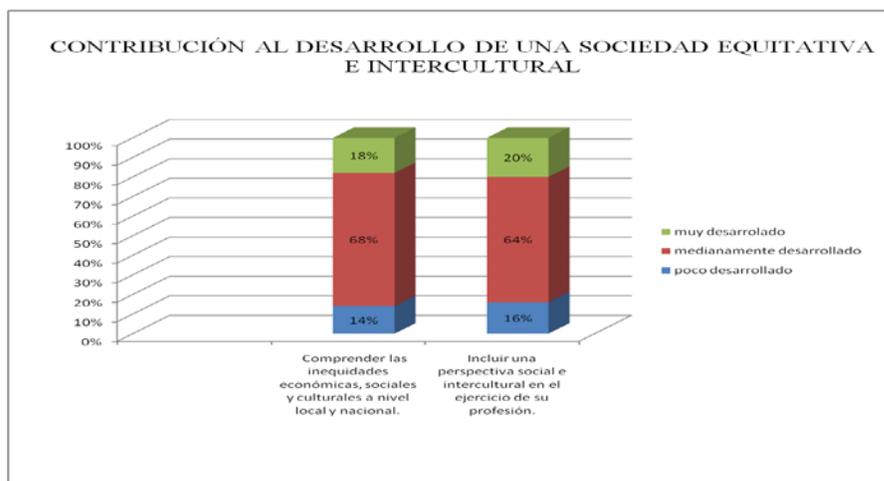
Sobre la capacidad de contribuir al desarrollo de una sociedad equitativa e intercultural

Elaborado por: El autor

Unidad 4: Contribución al desarrollo de una sociedad equitativa e intercultural		1	2	3
Elementos	Comprender las inequidades económicas, sociales y culturales a nivel local y nacional.	14%	68%	18%
	Incluir una perspectiva social e intercultural en el ejercicio de su profesión.	16%	64%	20%

Figura 9

Resumen columnas Tabla 12



Elaborado por: El autor

Interpretación: A través de la encuesta realizada, se buscó conocer si se está “contribuyendo al desarrollo de una sociedad equitativa e intercultural”. Desde los porcentajes generados por las respuestas, se puede indicar que de los 200 encuestados, el 68% manifestó que conocía poco sobre las inequidades económicas, sociales y culturales y el 64% indicó que a veces incluía la perspectiva social en el ejercicio de su profesión.

Tabla 13

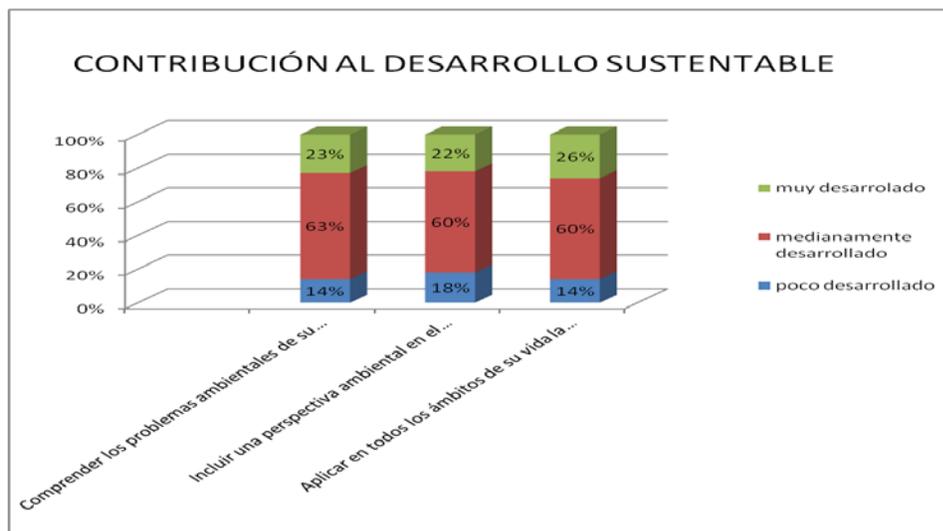
Sobre la capacidad de contribuir al desarrollo sustentable

Unidad 5: Contribución al desarrollo sustentable		1	2	3
Elementos	Comprender los problemas ambientales de su entorno y del país.	14%	63%	23%
	Incluir una perspectiva ambiental en el ejercicio profesional.	18%	60%	22%
	Aplicar en todos los ámbitos de su vida la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente.	14%	60%	26%

Elaborado por: El autor

Figura 10

Resumen columnas Tabla 13



Elaborado por: El autor

Interpretación: El 63% de 200 encuestados, manifestaron que conocen poco de los problemas ambientales de su entorno y del país. El 60% indicó que ocasionalmente aplican la perspectiva ambiental en su ejercicio profesional, además de la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente.

Tabla 14

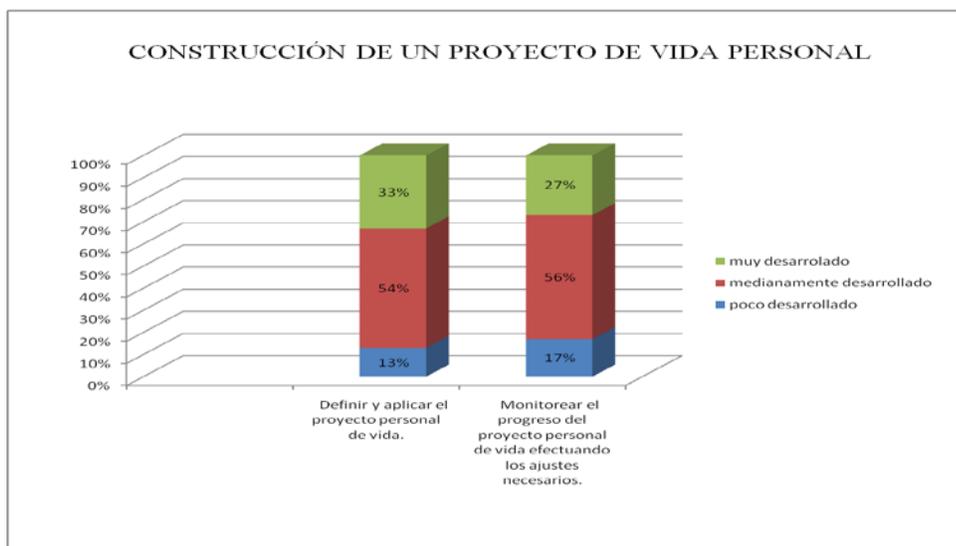
Sobre la capacidad de construir un proyecto de vida personal

Unidad 6: Construcción de un proyecto de vida personal		1	2	3
Elementos	Definir y aplicar el proyecto personal de vida.	13%	54%	33%
	Monitorear el progreso del proyecto personal de vida efectuando los ajustes necesarios.	17%	56%	27%

Elaborado por: El autor

Figura 11

Resumen columnas Tabla 14



Elaborado por: El autor

Interpretación: El 54% de los encuestados manifestaron que ocasionalmente definen y aplican proyectos personales de vida y el 56% declaró que monitorean de manera esporádica el progreso del proyecto personal de vida y así mismo, efectúan los ajustes necesarios.

Tabla 15

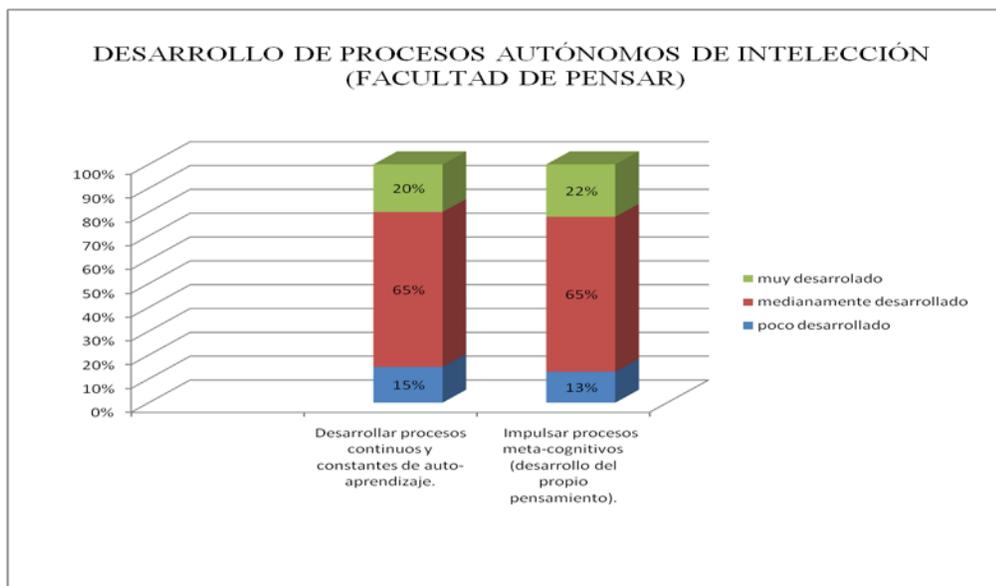
Sobre la capacidad de desarrollar procesos autónomos de intelección

Unidad 7: Desarrollo de procesos autónomos de intelección (facultad de pensar)		1	2	3
Elementos	Desarrollar procesos continuos y constantes de auto-aprendizaje.	15%	65%	20%
	Impulsar procesos meta-cognitivos (desarrollo del propio pensamiento).	13%	65%	22%

Elaborado por: El autor

Figura 12

Resumen columnas Tabla 15



Elaborado por: El autor

Interpretación: El 66% de los 200 encuestados indicaron que ocasionalmente “desarrollan procesos continuos y constantes de auto-aprendizaje” y el 65% manifestó que fortuitamente “impulsan procesos meta-cognitivos”.

Tabla 16

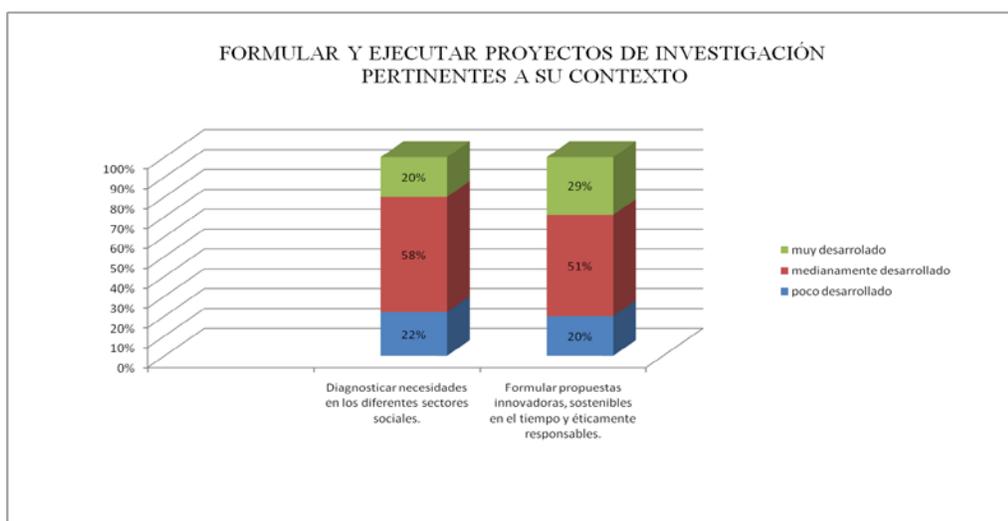
Sobre la capacidad de formular y ejecutar proyectos de investigación

Unidad 8: Formular y ejecutar proyectos de investigación pertinentes a su contexto		1	2	3
Elementos	Diagnosticar necesidades en los diferentes sectores sociales.	22%	58%	20%
	Formular propuestas innovadoras, sostenibles en el tiempo y éticamente responsables.	20%	51%	29%

Elaborado por: El autor

Figura 13

Resumen columnas Tabla 16



Elaborado por: El autor

Interpretación: Con relación a las preguntas de si “diagnostican necesidades en los diferentes sectores sociales y formulan propuesta innovadoras, sostenibles en el tiempo y éticamente responsables” el 58% y 51% respectivamente, respondieron que lo realizaban de manera ocasional.

3.2.3 Matriz para la identificación de los nudos críticos

En base a los resultados de la encuesta generada, se sintetizan los siguientes nudos críticos como aporte para el análisis de las conclusiones a presentar:

Tabla 17

Sobre el trabajo cooperativo

NUDO CRÍTICO	NIVEL DE IMPACTO		
	Alto	Bajo	Ninguno
Poca capacidad para negociar y llegar a consensos priorizando lo individual por encima de lo general.	√		

CAUSAS		EFECTOS ⁴	
<i>Directas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de la persona en una sociedad individualista y hedonista. 	<i>Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desvanecimiento de recursos destinados a la formación integral de los jóvenes
<i>Indirectas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de una metodología que fomente la cooperación e integración de criterios. 	<i>Destinatarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desinterés de los jóvenes por líneas curriculares humanísticas.
<i>Estructurales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura educativa basada en la competencia y en el sobresalir formando estatus posicional. 	<i>Otros actores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Jóvenes trabajadores con poca adaptación al trabajo en equipo y causa de conflictos laborales.

Elaborado por: El autor

Análisis: De aquí se deduce que la competencia que fomenta el trabajo cooperativo no genera solvencia a la hora de establecer consensos o en la toma de decisiones, afectando directamente la formación humanista que se busca construir en el sujeto. Las implicaciones que devienen de esta particularidad, motivan al desinterés en la formación de sujetos humanistas quienes generan conflictos a la hora de establecer diálogos entre los responsables de gestión y los empleados.

Tabla 18

Sobre el actuar con ética personal y profesional

NUDO CRÍTICO	NIVEL DE IMPACTO		
	Alto	Bajo	Ninguno
Desinterés en buscar en todo momento el bien común y el servicio a los demás con una	√		

⁴Para determinar el nivel de impacto del nudo crítico, se analizan los efectos que éste ha producido. Mientras más profundos los efectos mayor será el nivel de impacto.

práctica de la justicia y la solidaridad como principios de la vida.			
CAUSAS		EFECTOS	
<i>Directas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto mediático del progreso social en una estructura neo-liberal. 	<i>Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia de un déficit en los principios de la universidad.
<i>Indirectas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de momentos comunitarios dentro del currículo que permitan al joven determinar una jerarquía de valores desde la formación de la persona. 	<i>Destinatarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Jóvenes que buscan una titulación y no una real formación de sus personas.
<i>Estructurales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Un Estado que mide la calidad educativa desde estándares académicos y no desde la persona. 	<i>Otros actores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorización de la vida, dando un nivel de instrumentalización a las personas que nos rodean.

Elaborado por: El autor

Análisis: En un entorno mundial, donde las sociedades exigen que se generen “Códigos de Ética” (empresariales, institucionales, escolásticos), la presencia de personas “éticas”, significa un aporte a la construcción de la empresa como tal. Lamentablemente nuestra realidad, confrontada en los documentos presentados, hace quimérica dicha aspiración, evidenciando déficit en la aplicación de competencias que tengan que ver con formación en valores y en la apreciación de la vida humana como personas.

Resulta contradictorio, que en una sociedad globalizada, llena de discursos “ecológicos”, la realidad demuestre que los futuros profesionales, consideran venida a menos las iniciativas que; a favor del ecosistema, se generan dentro de la academia.

Tabla 19

Sobre participar con conciencia ciudadana en la vida de su comunidad

NUDO CRÍTICO		NIVEL DE IMPACTO		
		Alto	Bajo	Ninguno
Poca participación de los jóvenes en los espacios de deliberación y gestión pública y social, dejando de asumir funciones públicas responsablemente como un servicio a la colectividad.		√		
CAUSAS		EFECTOS		
<i>Directas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No se involucra a los jóvenes en las acciones y decisiones de interés colectivo en la sociedad. 	<i>Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Una organización centralizada y sin participación activa de los jóvenes. 	
<i>Indirectas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La participación política de los jóvenes en los establecimientos educativos se circunscribe a la acción festiva y por mero cumplimiento de la ley. 	<i>Destinatarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desmotivación y limitación de los jóvenes en la participación política social. • Jóvenes carentes de una conciencia crítica y fácilmente manipulables desde metodología populistas. 	
<i>Estructurales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Una estructura social jerarquizada desde los adultos, quienes crean pocas oportunidades para el surgimiento de líderes jóvenes. 	<i>Otros actores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Poca alternabilidad en los cargos públicos y dominio de un solo criterio político. 	

Elaborado por: El autor

Análisis: Si bien es cierto que a partir del año 2012, el estado propone un “Plan Nacional del Buen Vivir”, no es menos cierto que aterrizar las competencias y principios en que se basa dicho documento quedan como tarea pendiente, desde los entes políticos

nacionales, locales y la academia. Esta última, viene llamada a aterrizar principios universales sobre los cuales en nuestro entorno no se conoce o no se desea “conocer”. La presencia de jóvenes en la socialización, el desarrollo y la ejecución de las propuestas nacionales, incide negativamente en la consecución a corto y mediano plazo de las propuestas.

Por ello, es preocupante notar que según la Encuesta Nacional sobre Jóvenes y participación Política en Ecuador, el 25,3% de jóvenes en edades entre los 19 a 28 años, sostiene no tener ningún interés en asuntos políticos (Ramírez, 2011). Esto genera inquietud, desde la óptica ciudadana que exige renovación de personas en los ámbitos democráticos, pero que se detienen por la poca aceptación, interés o deseo de nuestros jóvenes de participar en política.

Tabla 20

Sobre la comprensión de inequidades a nivel local y nacional

NUDO CRÍTICO		NIVEL DE IMPACTO		
		Alto	Bajo	Ninguno
Poca comprensión de las inequidades económicas, sociales y culturales a nivel local y nacional, perdiendo una perspectiva social e intercultural en el ejercicio de su profesión.		√		
CAUSAS		EFECTOS		
<i>Directas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia a las realidades sociales, producto de una formación individualista. 	<i>Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Una institución que forma alejada de la realidad social, pierde horizonte en su accionar educativo. Sus jóvenes desconocerán el porqué de las situaciones y por ende su respuesta será descontextualizada. 	

<i>Indirectas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La praxis educativa está alejada de las realidades sociales por lo que no fomenta una conciencia crítica en los jóvenes 	<i>Destinatarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Jóvenes con vidas superficiales y alienadas, sin proyección social.
<i>Estructurales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Constante lucha entre Estado y medios de comunicación social, que relativizan la verdad de la información, según sus puntos de vista de interés particular. 	<i>Otros actores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Una sociedad que desperdicia recursos humanos y que no encuentra respuesta a sus necesidades.

Elaborado por: El autor

Análisis: En una sociedad llamada “intercultural, inclusiva e igualitaria”, resulta sorprendente conocer la inexistencia de competencias de formación que fomenten criterios centrados y concretos a la hora de formular propuestas de cambio.

Tabla 21

Sobre la contribución al desarrollo sustentable

NUDO CRÍTICO		NIVEL DE IMPACTO		
		Alto	Bajo	Ninguno
Desconocimiento de los problemas ambientales de su entorno y del país, perjudicando la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente.		√		
CAUSAS		EFECTOS		
<i>Directas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de conocimiento de la realidad y las acciones a seguir. 	<i>Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Poca respuesta a las actividades generadas, desde las instituciones frente a la realidad. 	

<i>Indirectas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia frente a los problemas que desde el encuentro entre el hombre y el entorno se generan 	<i>Destinatarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Jóvenes que generan ideas para revertir estos problemas.
<i>Estructurales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desinterés de los entes público y privados para generar programas y planes nacionales o institucionales. 	<i>Otros actores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad con sentido de “apariencia”, pero si ideas concretas.

Elaborado por: El autor

Análisis: De los resultados de la investigación, se deduce que la competencia que busca fomentar la dimensión del desarrollo sustentable, esto es; el proceso integral que exige a los distintos actores de la sociedad, compromisos y responsabilidades en la aplicación del modelo económico, político, ambiental y social así como en los patrones de consumo que determinan la calidad de vida, no es un aspecto relevante en la formación del profesional.

Tabla 22

Sobre la construcción de un proyecto de vida personal

NUDO CRÍTICO		NIVEL DE IMPACTO		
		Alto	Bajo	Ninguno
Desconocimiento de la forma de construir, aplicar y proyectar un proyecto personal de vida.		√		
CAUSAS		EFECTOS		
<i>Directas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Poco acompañamiento de la familia y/o destrucción (inexistencia) de núcleos familiares. 	<i>Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones con personal sin metas concretas frente a la vida y su profesión. 	

<i>Indirectas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de lo “presente” frente a la idea de pensar en el futuro. 	<i>Destinatarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Jóvenes sin capacidad de generar críticas hacia la realidad.
<i>Estructurales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de materias que fomenten, desde las mallas curriculares, la construcción de proyectos de vida. 	<i>Otros actores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad de lo “inmediato”, que no busca proyectarse.

Elaborado por: El autor

Análisis: De la realidad de estos datos, se concluye que las competencias que generan la construcción de proyectos coherentes de vida en los jóvenes de la UPS, no surgen de lineamientos claros y racionales de comportamiento, estrategias de organización, planeación y toma de decisiones. Los jóvenes no valoran la utilidad, tanto en el presente como en el futuro, de los beneficios de los procesos de visualización, análisis, planificación, organización, elección y toma de decisiones, los cuales se podrían aplicar para mejorar todos los ámbitos de nuestra vida presente y futura.

Tabla 23

Sobre el desarrollo de procesos autónomos de intelección

NUDO CRÍTICO		NIVEL DE IMPACTO		
		Alto	Bajo	Ninguno
Impulsar procesos meta-cognitivos (desarrollo del propio pensamiento).		√		
CAUSAS		EFECTOS		
<i>Directas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades a la hora de estructurar conceptos. 	<i>Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de aprendizaje personal y cooperativo. 	
<i>Indirectas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida de capacidades de reflexión y crítica. 	<i>Destinatarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Jóvenes con dificultades de 	

			aprendizaje memorial y racional.
<i>Estructurales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de estamentos que potencien la construcción de procesos intelectivos. 	<i>Otros actores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras con ausencia de profesionales proactivos que generen soluciones a los conflictos.

Elaborado por: El autor

Análisis: Una de las competencias más importantes que se deben desarrollar a lo largo de nuestras vidas, radica en la importancia que se le dé al pensamiento crítico. Este debe surgir fruto de las capacidades ancestrales del *homo sapiens*, pero que hoy vienen sometidas a críticas negativas por generarse, desde la posmodernidad, un entorno de “sin sentido”, del que incluso habla el Papa Francisco⁵.

El pensamiento crítico es una herramienta del pensar, capaz y responsable que conduce al juicio porque se apoya en criterios de sensibilidad. Desde esta visión, es fundamental a la hora de construir reflexiones en vista de cambios actitudinales, sociales, sensoriales y profesionales. Hoy esto viene puesto en entredicho, pues se fomenta la “generalización de conceptos” buscando lo momentáneo por sobre lo trascendente, lo simple a lo complejo, etcétera.

Tabla 24

Sobre formular y ejecutar proyectos de investigación pertinentes a su contexto

NUDO CRÍTICO	NIVEL DE IMPACTO		
	Alto	Bajo	Ninguno
Formular propuestas innovadoras, sostenibles en el tiempo y éticamente responsables.	√		

⁵ Papa Francisco, Discurso a los medios de Comunicación, ACIPRENSA, 16 de marzo, Ciudad del Vaticano, Roma

CAUSAS		EFECTOS	
<i>Directas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoyo a las investigaciones por motivos económicos y de tiempo. 	<i>Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Temores frente a lo nuevo, lo que implica escasos presupuestos para el campo de la investigación. • Inexistencia de estándares éticos en el profesional y desinterés.
<i>Indirectas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mínimo interés por incursionar en áreas y campos novedosos. 	<i>Destinatarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionales que se dedican a repetir procesos sin buscar innovar.
<i>Estructurales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de políticas; a nivel nacional, local e institucional, al respecto del trabajo investigativo. 	<i>Otros actores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad desprovista de recursos que actualicen las herramientas utilizadas

Elaborado por: El autor

Análisis: En este apartado, se nota que el ámbito de la investigación, competencia fundamental en toda profesión, no está entre las cosas “importantes” para los futuros profesionales. La falta de apoyo económico, ausencia de interés o de preparación en la investigación, figuran como las causales para que se de este fenómeno que, desde el estado, ha sido definido como “transversal”.

3.2.4 Discusión de resultados

El presente trabajo de investigación, tuvo como propósito identificar y describir si los aportes de pertinencia, integralidad, equidad y desarrollo de la Pedagogía Dialogante, pueden generar un mayor impacto en las competencias formativas de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, en la UPS Guayaquil.

A continuación, se discutirán los principales hallazgos de este estudio y la realidad a enfrentar.

Como resulta del análisis de la encuesta, competencias básicas como la capacidad de trabajo cooperativo, el desarrollo de procesos autónomos de intelección (facultad de pensar) o el generar un proyecto coherente de vida, no vienen dadas debido a la incapacidad de llegar a consensos, el saber escuchar al otro o el no desarrollar procesos de auto-aprendizaje o meta-cognitivos.

Sobre la competencia de “trabajo cooperativo”, se tiene un alto porcentaje de estudiantes, que medianamente han desarrollado dicha competencia, destacando porcentajes como el de la poca capacidad de negociar y llegar a consensos (62%); poco manejo de conflictos (59%) y de expresar con claridad sus ideas y puntos de vista (51%).

Esta competencia, guarda estrecha relación con aquellas de “participar con conciencia ciudadana en la vida de la comunidad”, “contribución al desarrollo de una sociedad equitativa e intercultural” y “contribución al desarrollo sustentable”, pues se parte de la visión, que como comunidad el estudiante deberá desarrollar para cooperar en la evolución de la misma.

Sobre estas competencias, la apreciación del grupo encuestado revela una simetría absoluta en la calificación “poco”, pues los porcentajes en la tercera, cuarta y quinta, específicamente lo que tiene que ver con el participar en los espacios de deliberación y gestión pública y social (67%), el comprender las inequidades económicas, sociales y culturales a nivel local y nacional (68%) y el comprender los problemas ambientales de su entorno y del país (63%), generan una visión contraria a lo que se pretende desde la aplicación de dichas competencias formativas.

En cuanto a la competencia formativa del “actuar con ética profesional”, persiste el criterio “poco”, pues un 53% afirma que medianamente ha desarrollado la capacidad de buscar en todo momento el bien común y el servicio a los demás, mientras que un 42% afirma lo mismo respecto del practicar la justicia y la solidaridad como principio de vida. Hoy que desde el estado se motiva al “buen vivir”, esta competencia se vuelve fundamental a la hora de definir al profesional que deberá egresar de la universidad ecuatoriana.

Desde este estudio, se podrá apreciar que la “construcción de un proyecto personal de vida”, base de la integralidad, equidad y el desarrollo como motiva la Pedagogía Dialogante, también es una competencia “poco” desarrollada por los actores educativos, pues refleja un alto porcentaje (54% definir y aplicar; 56% monitorear el progreso del proyecto efectuando los ajustes necesarios) de estudiantes que, o no lo aplican o lo dejan para un segundo momento de sus vidas.

Es lógico luego, encontrar que la competencia que se refiere al “desarrollo de procesos autónomos de intelección” (desarrollarlos e impulsarlos) y el “formular y ejecutar proyectos de investigación pertinentes a su contexto” también son poco desarrollados por quienes consideran estar “incapacitados” para generar dichos procesos.

La poca importancia de estas competencias en los estudiantes que fueron encuestados para generar la muestra, nos hace proponer la aplicación de un modelo pedagógico como el dialogante a la hora de aterrizar las competencias formativas.

La búsqueda de profesionales con capacidad académica e investigativa que contribuyan al desarrollo sostenible local y nacional y que vincule valores con excelencia profesional, nos hace entender que es necesario replantearse los modelos pedagógicos empleados en la formación universitaria de la UPS, en aras de obtener resultados a corto, mediano y largo plazo.

CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones responden a los objetivos formulados en la tesis:

- Los supuestos pedagógicos en los que se fundamenta la formación por competencias nos remiten al uso de estrategias pedagógicas eficientes y efectivas que logren el aterrizaje en los estudiantes. Esto luego de conocer los paradigmas que sustentan el desarrollo de competencias y la pedagogía dialogante. De la información recabada en la encuesta aplicada, se concluye que los estudiantes de la sede desconocen el horizonte al que busca proyectarles las competencias formativas estructuradas en las materias de formación humana.
- Luego de haber realizado la descripción de las competencias formativas en relación a las competencias genéricas propuestas en la UPS, se deduce que existe poca capacidad para desarrollar lo propuesto, existiendo ausencia de destrezas como el negociar y llegar a consensos priorizando lo individual por encima de lo colectivo, competencia básica en el desarrollo como persona y como propuesta formativa. Los estudiantes, a pesar de recibir las materias de formación humanística, conocen poco de competencias de pertinencia, integralidad, equidad y desarrollo como el participar responsablemente en la gestión y dirección de estructuras políticas, pues existe poco interés en desarrollar este campo.
- No existe el criterio ni el deseo de conocer las realidades más allá de lo que ocasionalmente se ven en los *mass media*, competencia que busca generar expresividad ante la situación de pobreza cultural, social y económica de los demás, y aunque existe una “ola” de ecologismo y responsabilidad hacia nuestro planeta, los jóvenes no vinculan dicha competencia formativa con la idea de participar activa o concretamente en este campo, relegando todo el trabajo a los buenos oficios que se generen desde las instituciones.

- Existe un total desentendimiento de lo que implica la competencia del construir un proyecto coherente y personal de vida, limitándose a entender el presente de manera irresponsable. Los jóvenes se forman hoy de manera “robótica”, priorizando procesos memoristas del conocimiento, sin entenderlo, interpretarlo o criticarlo, competencia fundamental a la hora de construir el propio conocimiento. Las competencias formativas dadas desde la UPS, no generan propuestas de cambio, existiendo profesionales poco proactivos que se limitan a repetir lo que hacen los demás sin proponer opciones de mejora, cambio o superación para las instituciones y su propia vida.

Ante esto, se concluye que la pedagogía dialogante aporta significativamente al desarrollo de las competencias de formación, pero deben existir los medios necesarios y el estudio pertinente al respecto.

RECOMENDACIONES

Se recomienda, desde los aportes que surgen de la pedagogía dialogante, de pertinencia, integralidad, equidad y desarrollo, trabajar en el fortalecimiento de lo siguiente:

- Potenciar las capacidades para negociar y llegar a consensos priorizando lo individual, mediante actitudes y aptitudes de diálogo.
- Fomentar el interés, a través de la praxis concreta y participativa, de la búsqueda del bien común y el servicio a los demás como modelo de justicia, solidaridad y principio de vida.
- Aperturar espacios de deliberación y fomento de la gestión pública y social, mediante la asunción de responsabilidades proyectadas al servicio a la comunidad.
- Realizar visitas guiadas a lugares que muestren la realidad de inequidad e injusticia social, cultural y económica para obtener una perspectiva intercultural en el futuro profesional.
- Relacionar el conocimiento de los problemas ambientales y del entorno con los perjuicios para la sostenibilidad y el medio ambiente.
- Acompañar el desarrollo del proyecto personal de vida, proyectándolo y aplicándolo a la realidad vivenciada.
- Fundamentar procesos intelectivos relacionándolos con la práctica profesional cotidiana para lograr estructurar conceptos desde la experiencia.
- Formular propuestas coherentes de proyectos sostenibles y realistas que se basen en criterios de eticidad y moral en cuanto a la persona, la empresa y la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Fuentes de referencia:

- ANDES. (15 de Enero de 2015). *Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Sudamérica*. Obtenido de La educación apuesta fuerte de la revolución ciudadana: <http://www.andes.info.ec/es/noticias/educacion-es-apuestas-mas-fuertes-revolucion-ciudadana-ecuador.html>
- ARF. (Agosto de 2013). Encuesta Nacional Área Razón y Fe. *Realidad Nacional de las Materias del Área Razón y Fe*. Guayaquil, Guayas, Ecuador.
- Ausubel, D. (abril de 1983). *El aprendizaje significativo*. Obtenido de educainformatica: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Bellini, L. (noviembre de 2012). *Reseña Histórica de la UPS del Ecuador*. Recuperado el marzo de 2014, de Revista Utopía: <http://utopia.ups.edu.ec/documents/2917333/2919142/1.pdf>
- CEAACES. (Marzo de 2012). *Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Obtenido de Ley Orgánica de Educación Superior: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/loes-2012/>
- CES. (13 de Enero de 2013). *Reglamento de Regimen Académico*. Obtenido de Consejo de Educación Superior: <http://www.ces.gob.ec/quinto-taller-de-las-carreras-de-educacion/category/174-construccion-del-reglamento-de-regimen-academico>
- Chomsky, N. (1970 (texto clásico)). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ed. Aguilar.
- Conchado Peiró, A. (septiembre de 2011). *Modelización multivariante de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias en educación superior*. Recuperado el 15 de agosto de 2014, de riunet.upv.es: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/12099/tesisUPV3654.pdf?sequence=6>
- CONESUP. (2005). Primer Encuentro Nacional de Formación por Competencias. *La formación por competencias en Ecuador* (págs. 8-9). Ambato: Universidad Técnica de Ambato.

- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- de Souza Santos, B. (2000). *eumed.net*. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de Educación por competencias: tendencia global: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1418/educacion.htm>
- De Zubiría, F. y. (20 de Febrero de 2013). *Pedagogía Dialogante*. Obtenido de Tesis: El buen docente desde la perspectiva de una Pedagogía Dialogante: http://pedagogiadialogante.com.co/documentos/tesis/el_buen_docente_segun_la_pd.pdf
- De Zubiría, J. (2010). Hacia una pedagogía dialogante. En A. d. Caribe, *A refundar la escuela* (pág. 37). México.
- Didriksson, A. (8 de Febrero de 2015). *El carácter del cambio para la universidad latinoamericana del futuro*. Recuperado el 12 de marzo de 2014, de EcuadorUniversitario: <http://ecuadoruniversitario.com/opinion/el-caracter-del-cambio-para-la-universidad-latinoamericana-del-futuro/>
- Ecuador, A. N. (13 de Julio de 2011). *Educación de Calidad*. Recuperado el 20 de agosto de 2014, de Constitución de la República del Ecuador: <http://educaciondecalidad.ec/constitucion-educacion.html>
- Feuerstein, R. (1990). *Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural*. Guadalajara: Asociación Nacional de Educación.
- Fierro, A. (2012). La educación sentimental. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 80.
- Flecha, F. y. (2008). EL MODELO DIALOGICO DE LA PEDAGOGÍA: UN APORTE DESDE LAS EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. *Estudios Pedagógicos*, 41-61.
- Galaviz, N. (octubre de 2011). *Los paradigmas de la educación*. Recuperado el marzo de 2014, de slideshare.net: <http://es.slideshare.net/garrick.xa/paradigmas-de-la-educacion-completo>
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En G. José, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 43-72). Valencia, España: Ediciones Morata SL.

- Hymes, D. (2005). *Sobre competencias y comunicación*. Bogotá: Universidad Nacional de Bogotá.
- Ibañez, J. (19 de Mayo de 2007). *La filosofía de las ciencias de Thomas Kuhn: Teorías como estructuras paradigmáticas*. Recuperado el febrero de 2014, de Blogs madri+d : <http://www.madrimasd.org/blogs/universo/2007/05/19/65903>
- Instituto Alberto Merani. (noviembre de 1988). *Instituto Alberto Merani*. Recuperado el marzo de 2014, de Pensamiento de Julián de Zubiría: www.institutomerani.edu.co
- Kliebard, H. (1987). The Struggle for the American Curriculum. En H. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum* (pág. 498). New York: Routledge & Kegan Paul.
- Lorenzana, R. (julio de 2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. Recuperado el 7 de febrero de 2014, de zhb-flensburg.de: http://www.zhb-flensburg.de/dissert/lorenzana_flores/Tesis%20Dra%20Ruth%20Lorenzana.pdf
- Martínez Rodríguez, J. (1999). *Negociación del currículum: la relación enseñanza-aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- Morales, G. (2009). Giro cualitativo de la educación: nuevo enfoque pedagógico para el tercer milenio. *Revista DIPA, Universidad de Guayaquil*, 7-9.
- Morales, G. (2011). *Curriculo por competencias*. Guayaquil: EduQuil.
- Morín, E. (septiembre de 2012). *Edgar Morin, El padre del pensamiento complejo*. Recuperado el marzo de 2014, de Transdisciplinariedad: <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Piaget, J. (2001). *La formación de la inteligencia*. México: CNEP.
- Ramírez, F. (7-15 de Agosto de 2011). *Ágora Democrática*. Obtenido de Encuesta Nacional sobre jóvenes y participación política en Ecuador: http://www.activate.ec/sites/default/files/primer_encuesta_nacional_sobre_jovenes_y_participacion_politica_agora_democratica_idea-nimd_2011.pdf
- Rubiano, G. y. (13 de Mayo de 2011). *Pedagogía Dialogante*. Obtenido de Tesis: Hacia una Pedagogía Dialogante: <http://pedagogiadialogante.net/camiblancoa/hacia-una-pedagoga-dialogante-prof-rubiano-lamo>

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de una nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-30.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior: políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2011). *Competencias Genéricas*. Quito.
- UPS, S. (2013-2014). Informe de estudiantes matriculados humanísticas.
- Vanegas, M. (18 de Noviembre de 2013). *Pedagogía Dialogante*. Obtenido de Tesis: El buen docente desde la perspectiva de la pedagogía dialogante: http://www.pedagogiadialogante.com.co/documentos/tesis/2013/vanegas_el_buen%20docente.pdf
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Zapata, W. (25 de Noviembre de 2011). *La formación por competencias*. Recuperado el agosto de 2014, de EcuadorUniversitario.com: <http://ecuadoruniversitario.com/opinion/colaboradores/la-formacion-por-competencias/>

2. Fuentes de consulta:

- AA., V. (3 de Septiembre de 2008). *Wikipedia*. Obtenido de Constructivismo (filosofía): [http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_\(filosof%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_(filosof%C3%ADa))
- Ajarimah, A. (2001). Los principales retos de liderazgo mundial en el siglo XXI. *Desarrollo de RR.HH. Business Source Premier Database*, 4-9.
- BOTTASSO, J. (1993 (texto clásico)). *Iglesia, pueblos y culturas*. Quito: Abya Yala.
- BOTTASSO, J. (2011). *Las identidades en un mundo globalizado*. Quito: Abya Yala.
- Brioso, J. (Enero de 2005). *Ortega-Marañón, Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón*. Obtenido de Revista Circunstancia: <http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/360/circunstancia/ano-iii---numero-6---enero-2005/investigaciones-en-curso/un-arte-de-vivir--la-filosofia-de-jose-ortega-y-gasset>
- CARRERA HERNANDEZ, C., & MARÍN URIBE, R. (2011). *Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior*. Costa Rica: Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.

- Casado, A., & Sánchez-Gey, J. (2011). *María Zambrano, Filosofía y Educación (Manuscritos)*. Alicante: Ed. Club Universitario.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Eldredge, G. (28 de Abril de 2012). *Paradigmas y modelos pedagógicos*. Obtenido de app.ute.edu.ec:
http://app.ute.edu.ec/VideoConferencias/873/PARADIGMAS_Y_MODELOS_PEDAGOGICOS.pdf
- Foucault, M. (1994). *La Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- GASTALDI, Í. (1995 (texto clásico)). *Educación y evangelizar en la posmodernidad*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- La presencia salesiana en Ecuador*. (2012). Cuenca: Centro Gráfico Salesiano.
- Osorio, M. (2007). *Práctica Pedagógica con énfasis en humanidades*. Medellín: UDEA.
- TOBÓN, S. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Valls, R. (06 de Septiembre de 2005). *Revista de Educación Social*. Obtenido de Educación Social en la Escuela: <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=53&n=145>
- VECCHI, J. E. (25 de Noviembre de 2000). *Salesianos de Don Bosco*. Obtenido de http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.salesianos.cl%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D28%26id%3D10&ei=wGfFU6zcLLTNsQTgi4GgBw&usg=AFQj
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus logico-philosophicus*. Austria: Harcourt.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento de recolección de la información a estudiantes

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

ENCUESTA DE EVALUACIÓN DE LOGROS DE COMPETENCIAS
FORMATIVAS EN LA CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

DATOS DEL ENCUESTADO

PERÍODO ACADÉMICO	P43
CARRERA	COMUNICACIÓN SOCIAL
OBJETIVO	Analizar si la pedagogía dialogante aporta significativamente en el desarrollo de las competencias formativas en los estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la UPS, sede GYE

Lea detenidamente los siguientes planteamientos y escriba una equis “X”, en el nivel (casillero) que determine su desarrollo en estos saberes, durante su paso por la carrera de Comunicación social.

Favor mencionar la o las razones que **motiven** su calificación.

Equivalencias	
3	Muy desarrollado.
2	Poco desarrollado.
1	Escasamente desarrollado.

LAS COMPETENCIAS FORMATIVAS LE HAN PERMITIDO:

1.- Sobre el trabajar cooperativo.	1	2	3
Saber escuchar y comprender el punto de vista de los demás.			
Expresar con claridad sus ideas y puntos de vista.			
Saber negociar y llegar a consensos.			
Manejar conflictos.			
Priorizar los intereses del grupo por encima de los individuales.			

Sustento: _____

2.- Sobre el actuar con ética personal y profesional.	1	2	3
Respetar la dignidad de las personas.			
Buscar en todo momento el bien común y el servicio a los demás.			
Respetar los derechos humanos y velar por su cumplimiento.			

Practicar la justicia y la solidaridad como principios de la vida.			
--------------------------------------------------------------------	--	--	--

Sustento: _____

3.- Sobre la participación con conciencia ciudadana en la vida de su comunidad.	1	2	3
Ejercer sus derechos y deberes como ciudadano.			
Participar en los espacios de deliberación y gestión pública y social.			
Asumir las funciones públicas responsablemente como un servicio a la colectividad.			

Sustento: _____

4.- Sobre su contribución al desarrollo de una sociedad equitativa e intercultural.	1	2	3
Comprender las inequidades económicas, sociales y culturales a nivel local y nacional.			
Incluir una perspectiva social e intercultural en el ejercicio de su profesión.			

Sustento: _____

5.- Sobre su contribución al desarrollo sustentable.	1	2	3
Comprender los problemas ambientales de su entorno y del país.			
Incluir una perspectiva ambiental en el ejercicio profesional.			
Aplicar en todos los ámbitos de su vida la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente.			

Sustento: _____

6.- Sobre la construcción de un proyecto de vida personal.	1	2	3
Definir y aplicar el proyecto personal de vida.			
Monitorear el progreso del proyecto personal de vida efectuando los ajustes necesarios.			

Sustento: _____

7.- Sobre el desarrollo de procesos autónomos de intelección (facultad de pensar).	1	2	3
Desarrollar procesos continuos y constantes de auto-aprendizaje.			

Impulsar procesos meta-cognitivos (desarrollo del propio pensamiento).			
------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Sustento: _____

8.- Sobre el formular y ejecutar proyectos de investigación pertinentes a su contexto.	1	2	3
Diagnosticar necesidades en los diferentes sectores sociales.			
Formular propuestas innovadoras, sostenibles en el tiempo y éticamente responsables.			

Sustento: _____