

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

UNIDAD DE POSGRADO

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:

**MODELO DE ESTUDIO DE DEMANDA SOCIAL PARA POSGRADOS EN
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

AUTORES:

José Eduardo Paucar Paucar

José Milton Jiménez Salazar

DIRECTOR:

Holger Díaz, Msc.

Quito, abril de 2015

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

Nosotros, José Eduardo Paucar Paucar y José Milton Jiménez Salazar autorizamos a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

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

José Eduardo Paucar Paucar

CC. 0102481033

José Milton Jiménez Salazar

CC. 1102920715

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a Dios que me ha concedido la vida y me ha colmado de la gracia, sabiduría y los dones para ser cocreador en este mundo.

A mi esposa Rocío y mi hija Kathy que se han constituido en la razón de mi vida y han estado a mi lado para darme el aliento y la motivación para alcanzar mis metas.

A mis padres que con su sencillez, sabiduría y su testimonio de vida me han inculcado los valores para ser persona.

Eduardo

Este trabajo investigativo lo quiero dedicar en primera instancia a Dios, fuente inagotable de sabiduría, señor y dador de vida, que me ha permitido alcanzar esta meta de orden profesional.

A mi esposa e hijos, que en todo momento estuvieron allí para motivarme diariamente en el logro de este objetivo.

Milton

INDICE

SIGLAS	7
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN.....	11

CAPÍTULO UNO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA UNIVERSIDAD

1.1 La Universidad en el contexto mundial	17
1.2 Universidad, sociedad y desarrollo humano integral.....	23
1.3 Naturaleza y teleología de la Universidad	24
1.4 Diversas concepciones de la universidad.....	26
1.4.1 Universidad europea.....	26
1.4.2 Universidad norteamericana.....	29
1.4.3 Universidad latinoamericana.....	30
1.5 Exigencias y desafíos de la universidad para el siglo XXI.....	32
1.6 La Universidad Católica: Naturaleza y teleología	33
1.7 La Universidad Ecuatoriana.....	35
1.7.1 Breve reseña	35
1.7.2 Fortalezas y debilidades de la universidad ecuatoriana	38
1.7.3 Desafíos de la universidad ecuatoriana	41
1.7.4 Universidad y desarrollo nacional.....	42
1.8 La Universidad Salesiana.....	43
1.8.1 La Universidad Salesiana en el mundo	43
1.8.2 La Universidad Politécnica Salesiana en el Ecuador	45
1.8.3 Naturaleza y teleología de la Universidad Politécnica Salesiana.....	46
1.8.4 Desafíos de la Universidad Politécnica Salesiana.....	47
1.8.5. Políticas para pregrado y posgrado	48

CAPÍTULO DOS

ELEMENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA DEL MODELO DE ESTUDIO DE DEMANDA SOCIAL PARA POSGRADOS EN EDUCACIÓN

2.1 Definiciones preliminares	50
-------------------------------------	----

2.1.1 Teorías que nutren el modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación.....	50
2.1.2. Definición y tipos de modelo	55
2.1.2.1 Definiciones de modelo	55
2.1.2.2 Tipos de modelo	57
2.2. Diagnóstico para el estudio de demanda social para posgrados en educación	58
2.2.1. El posgrado y la demanda social	58
2.2.1.1 El posgrado: concepto, reseña y contexto nacional.....	58
2.2.1.2 La demanda social para posgrados	61
2.2.2 Marco jurídico	64
2.2.3 Factor socioeconómico y demográfico	67
2.3 Identificación del método y variables para la propuesta del modelo.....	71
2.3.1 Métodos de investigación.....	71
2.3.2 Variables para elaborar la propuesta del modelo	74
2.3.2.1 Variables socioeconómicas.....	76
2.3.2.2 Variables individuales	76
2.3.2.3 Variables profesionales.....	77
2.3.2.4 Variables institucionales.....	80
2.3.3 Método de escalamiento Likert	81

CAPÍTULO TRES

PROPUESTA DE MODELO DE ESTUDIO DE DEMANDA SOCIAL PARA POSGRADOS EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

3.1 Antecedentes	83
3.2 Justificación	84
3.3 Objetivos	85
3.4 Proceso metodológico.....	86
3.4.1 Delimitación de la población.....	86
3.4.2 La muestra	88
3.4.2.1 Muestreo probabilístico	89
3.4.3 Variables, parámetros e indicadores.....	89
3.4.4 Técnicas e instrumentos para recoger la información.....	90
3.4.4.1 La encuesta	90
3.4.4.1.1 El cuestionario	91

3.4.4.2 La entrevista	91
3.4.5 Recolección de datos.....	92
3.4.6 Análisis de los datos.....	95

CAPÍTULO CUATRO

CONCLUSIONES.....	97
BIBLIOGRAFÍA.....	103
ANEXOS.....	114
ANEXO 1.....	114
ANEXO 2.....	121

SIGLAS

AMIE	Archivo Maestro de Instituciones Educativas
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CEE	Conferencia Episcopal Ecuatoriana
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CES	Consejo de Educación Superior
CONESA	Consejo Nacional de Educación Salesiana
EGB	Educación General Básica
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
IUS	Instituciones Universitarias Salesianas
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
MIES	Ministerio de Inclusión Económica y Social
PNBV	Plan Nacional para el Buen Vivir
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
TICS	Tecnologías de información y comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPS	Universidad Politécnica Salesiana
SENESCYT	Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
SNIESE	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador

RESUMEN

MODELO DE ESTUDIO DE DEMANDA SOCIAL PARA POSGRADOS EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

El presente trabajo de investigación presenta los argumentos teóricos, jurídicos, contextuales y metodológicos necesarios para la formulación de una propuesta de modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación de la Universidad Politécnica Salesiana. Responde al problema fundamental de que el Posgrado de Educación con mención en Gestión Educativa fue ofertado a partir de aproximaciones, sondeos y solicitudes planteadas directamente por los Centros Escolares Salesianos del país, sin la aplicación de un estudio previo de la demanda social para posgrados en educación.

El proceso metodológico que se sigue en esta investigación tiene como punto de partida la comprensión de la universidad, dentro del actual contexto económico, político, social y cultural, como el escenario principal en el que se generan los diversos posgrados; luego se analiza el marco jurídico relacionado con la educación superior que evidencia en sus planteamientos la prioridad por la formación y cualificación de los docentes; se prosigue con un breve diagnóstico socioeconómico-demográfico y educativo que ofrece indicadores en los que se puede identificar la potencial demanda de posgrados en educación. Con estos insumos se señala a continuación el método mixto cuantitativo-cualitativo como el más idóneo para los propósitos de la presente investigación. Finalmente, se señala el procedimiento de delimitación de la población y la muestra; se analiza las variables socioeconómicas, individuales, profesionales e institucionales con sus respectivos parámetros e indicadores; se señala el procedimiento para la recolección, codificación y análisis de los datos.

El presente proceso investigativo ha permitido llegar a la formulación de una propuesta concreta de modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación de la Universidad Politécnica Salesiana como respuesta al problema detectado. La propuesta evidentemente es perfectible y abre horizontes para nuevos estudios en este campo.

Palabras claves: universidad, modelo, demanda social, posgrados, formación, variables, proceso metodológico.

ABSTRACT

MODEL STUDY OF DEMAND FOR GRADUATE IN SOCIAL EDUCATION POLYTECHNIC UNIVERSITY SALESIANA

This research presents the theoretical, legal, contextual and methodological arguments necessary for the formulation of a proposed model for studying social demand for postgraduate education of the Salesian Polytechnic University. Responds to the fundamental problem of the Graduate Education with a major in Educational Management was offered from approximations, surveys and requests made directly by the Salesians Teaching Institutions in the country, without the application of a previous study of social demand for postgraduate education.

The methodology followed in this research has as its starting point the understanding of the university, in the current economic, political, social and cultural context, as the main scenario in which the various graduate programs are generated; then the legal framework related to higher education which demonstrates priority in their approaches to training and qualification of teachers is analyzed; This is followed by a brief socio-demographic and educational diagnosis that provides indicators that can identify potential demand for postgraduate education. With these inputs outlined below the quantitative method as the most suitable for the purposes of this research as the most used, generalizable, objective and accurate. Finally the process of delimitation of the population and the sample points; socioeconomic, individual, professional and institutional variables with their respective benchmarks and indicators are analyzed; The procedure for collecting, encoding and data analysis indicated.

This investigative process has allowed for the formulation of a concrete proposal model for studying social demand for postgraduate education of the Salesian Polytechnic University in response to the detected problem. The proposal is clearly perfectible and opens new horizons pair studies in this field.

Keywords: university, model, social demand, postgraduate training, variables, methodological process.

INTRODUCCIÓN

La sociedad experimenta un “cambio de época” (De Souza, 1999), con nuevas perspectivas y nuevos escenarios, caracterizada por la globalización, la interculturalidad, el deterioro del medio ambiente, la imposición de modelos de vida y pensamiento a través de los medios de comunicación masivos, el debilitamiento de la autoridad, el importante papel de la información como fuente de riqueza y poder, el avance tecnológico, el creciente individualismo, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento.

En este contexto, la universidad, en cuanto produce y procesa conocimiento para ponerlo al servicio de un colectivo humano, está llamada a educar y formar ciudadanos responsables y conscientes, orientados hacia la investigación, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, que les permita responder a los requerimientos de la sociedad en todos sus ámbitos.

En nuestro país, la universidad ecuatoriana se encuentra inmersa en una serie de cambios que buscan el mejoramiento de la calidad de educación superior a través del proceso de evaluación llevado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, (CEAACES) en el marco de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) para garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia, en los niveles de pregrado y posgrado.

Al respecto, los posgrados en nuestro país también han sido objeto de revisiones y replanteamientos, promovidos por los organismos de regulación de la educación superior, a fin de responder a las necesidades de formación de los profesionales en sus diversas áreas, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo. En el caso de la Universidad Politécnica Salesiana, los posgrados en educación actualmente están suspendidos debido al proceso de evaluación y acreditación que lleva adelante el CEAACES.

El problema que se aborda en la presente investigación es: la Maestría en Educación con mención en Gestión Educativa, fue abierta a la sociedad en el año 2006, a partir de aproximaciones, sondeos, percepciones y requerimientos específicos planteados especialmente por las instituciones educativas salesianas. No existió un procedimiento previo de selección de los maestrantes y más bien se incluyeron docentes sin un pregrado en educación, con poco dominio de competencias para la investigación, con poca disponibilidad de tiempo de dedicación para la maestría, etc. Estos factores provocaron que muchos maestrantes tuvieran inconvenientes durante todo el proceso de estudios, lo que llevó incluso a la deserción de algunos de ellos (Díaz, 2014). Ante estas dificultades surge la necesidad de contar con un modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación que permita recabar la información necesaria de los potenciales maestrantes y sus requerimientos a las instituciones de educación superior.

Al respecto, se plantean las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la universidad que posibiliten la búsqueda de respuestas a las necesidades de formación en posgrados?
2. ¿Qué aspectos conceptuales, diagnósticos y metodológicos se deben tener en cuenta para formular un modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación?
3. ¿Qué tipo de modelo se requiere para realizar un estudio de demanda social para postgrados en educación de la Universidad Politécnica Salesiana?

Los objetivos que se persigue en la presente investigación son:

Objetivo general:

Investigar los fundamentos teóricos de la universidad y la metodología adecuada que sustenten la formulación de un modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación de la Universidad Politécnica Salesiana.

Objetivos específicos:

- Analizar los fundamentos teóricos de la universidad como escenario propicio para responder a las demandas sociales de formación en posgrados.
- Identificar los aspectos conceptuales, diagnósticos y metodológicos para la formulación de un modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación.
- Proponer un modelo de estudios de demanda social para posgrados en educación de la Universidad Politécnica Salesiana.

El marco categorial de la presente investigación que permite justificar la problemática antes mencionada, está contenido en algunas categorías fundamentales tales como: la universidad, la pedagogía crítica, el constructivismo, el Sistema Preventivo, el capital humano, los modelos, el posgrado, la demanda social, el aspecto jurídico y el aspecto metodológico.

La categoría universidad es descrita para comprender su significado, relevancia y pertinencia, como institución llamada a dar respuestas a los grandes problemas y desafíos en el orden económico, político, social, cultural y educativo; pero sobre todo, por ser el escenario en donde se generan los diversos programas de posgrado.

La categoría pedagogía crítica es tomada en cuenta porque promueve la formación del hombre transformador de la realidad a partir de la crítica, la dialéctica y la reflexión, componentes esenciales en la formación de un posgrado.

La categoría constructivismo, es abordada porque habla del conocimiento como una construcción del ser humano desde la interacción social y la cultura, generando aprendizajes significativos. En este caso, el maestrante es quien se convierte en protagonista de su propio pensar, hacer y sentir, en la búsqueda de su realización humana y profesional.

La categoría Sistema Preventivo, es asumida en tanto que promueve la formación integral, considerando a la persona como el centro y razón de ser de la misión educativa de la Universidad Politécnica Salesiana.

La siguiente categoría abordada es la del capital humano, que plantea que todo esfuerzo en tiempo, recursos y capacidades enfocadas a la formación y cualificación, no deben ser vistas como un gasto sino como una inversión, la misma que redundará en un mejoramiento integral de las condiciones de vida.

La categoría modelos aporta significativamente en la formulación del presente modelo de estudio para la demanda social en posgrados a través de la conceptualización y tipificación de la misma.

Otra categoría que se desarrolla es la del posgrado en tanto contribuye significativamente en los procesos de cualificación de los docentes, en lo relacionado al “desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación” (LOEI, art. 11).

Se realiza así mismo un breve análisis de la demanda de formación profesional que los diversos sectores sociales realizan a la universidad, como son: los sectores productivos, el estado, el sistema educativo, la comunidad científica y la sociedad en general.

Se considera así mismo el aspecto jurídico que permite identificar en las leyes y reglamentos del país, los aspectos que sustentan y avalan la educación superior y la oferta de posgrados, orientados desde la “construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza” (LOES, Art. 9).

El proceso metodológico que se sigue en la presente investigación está integrado por las siguientes partes: primero se realiza el análisis teórico de las principales categorías antes mencionadas; luego se hace un breve diagnóstico para el estudio de demanda social para posgrados en educación; y se cierra este proceso con la identificación del método y las variables, como paso previo para la elaboración de la propuesta del modelo.

De este modo, la presente investigación se desarrolla a través de los siguientes apartados:

En el capítulo uno, se describe y analiza los fundamentos teóricos de la universidad, empezando por identificar su naturaleza y teleología, las diversas concepciones, exigencias y desafíos a nivel mundial, haciendo también una breve lectura del carácter católico de la universidad; así mismo, se aborda la situación actual de la universidad ecuatoriana con sus fortalezas, debilidades y desafíos; finalmente, se realiza una breve presentación de la Universidad Salesiana en el mundo y en el Ecuador, señalando su naturaleza, desafíos y políticas de pregrado y posgrado.

En el capítulo dos se desarrolla los elementos para la formulación de la propuesta del modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación. Se parte con el análisis del concepto de Modelo Pedagógico de la UPS que se nutre de la pedagogía crítica, el constructivismo y el Sistema Preventivo, en donde se incluye la teoría del capital humano; se hace también una clarificación conceptual de paradigma y modelo; seguidamente se realiza un diagnóstico sobre la situación del posgrado y la demanda social, el aspecto jurídico relacionado con la educación superior y los posgrados, y el factor socioeconómico y demográfico de la población ecuatoriana; se cierra el capítulo con la identificación del método y las variables que orientan el estudio de demanda social, en una doble vía: por un lado, los aspectos que la universidad requiere saber sobre sus potenciales demandantes, es decir: variables socioeconómicas, en donde se analizan las posibilidades económicas propias, el crédito educativo y las becas; variables individuales, en donde se considera el factor tiempo, factor motivacional y factor vocacional; variables profesionales, en donde se toman en cuenta algunas competencias del maestrante; y por otro lado, se analizan las variables institucionales, es decir, lo que los demandantes exigen conocer de la institución ofertante.

En el capítulo tres se presenta la propuesta concreta del modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación de la Universidad Politécnica Salesiana, con los antecedentes, justificación, objetivos y proceso metodológico. En este último punto se señalan los elementos estadísticos de delimitación de la población y muestreo, las variables con sus categorías e indicadores, las técnicas e instrumentos de recolección de información y los procedimientos de análisis de resultados.

En el capítulo cuatro se presentan las conclusiones de toda la investigación, que sintetizan el trabajo realizado, evidencian el logro de los objetivos planteados y presentan algunas interrogantes que posibilitan futuras investigaciones.

CAPÍTULO UNO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA UNIVERSIDAD

1.1 La Universidad en el contexto mundial

Como preámbulo para establecer el modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación, se comenzará abordando el contexto mundial en el que se desenvuelve la universidad, cuyo rol fundamental es buscar respuestas a los grandes problemas y desafíos en el orden económico, político, social, cultural, que influyen en la vida de las personas, de las instituciones y de las sociedades en general.

El siglo XXI se está identificando por los constantes cambios que se están produciendo en el mundo en cuanto a sociedad, desarrollo humano, política, economía, tecnología, educación y trabajo. De acuerdo con Palomares Ruiz, citado por Bozu & Canto (2009), las características del presente siglo son: la globalización como concepto emergente, la imposición de modelos de vida y pensamiento transmitidos por los medios masivos de comunicación, el debilitamiento de la autoridad, el importante papel de la información como fuente de riqueza y poder, el tremendo incremento en el avance tecnológico, el aumento del individualismo, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento (p. 88).

Esta sociedad del conocimiento, término acuñado por primera vez por Peter Drucker en su libro titulado “La sociedad postcapitalista”, se refiere a la necesidad de saber más, como el centro de la producción de la riqueza, generando con esto un cambio en la sociedad, donde la voluntad de aplicar conocimiento para generar más conocimiento esté basada en un elevado esfuerzo de sistematización y organización. En otras palabras, el mundo transita de una sociedad basada en la industria productiva a otra basada en el conocimiento. (Llano, 2000, p.4).

Según la UNESCO (1995), el mundo atraviesa por una serie de procesos de cambio en los que se evidencian algunas tendencias concomitantes y a veces contradictorias: la

democratización, que surge gracias a la desaparición y caída de regímenes totalitarios y el apareamiento de fuerzas participativas; la mundialización, reflejada en la creciente interdependencia de las economías; la regionalización, que agrupa a los estados y les permite integrarse comercial y económicamente; la polarización, generada por las desigualdades a nivel mundial, regional y nacional; la marginación, provocada por el aislamiento internacional o local, debido al subdesarrollo; la fragmentación, suscitada por la discordia social y cultural entre los diferentes estados y comunidades (p. 25-26).

De Souza (1999), también aporta con un análisis de la realidad mundial, para quien el mundo experimenta un “cambio de época” manifestado en algunos síntomas de vulnerabilidad generalizada, como son:

Inestabilidad de muchos procesos ambientales, sociales, económicos, políticos, tecnológicos e institucionales; desorientación de organizaciones cuyos marcos de referencia antes guiaban a los actores sociales, económicos, políticos e institucionales del desarrollo; discontinuidad de prioridades que antes orientaban a iniciativas de inversión y desarrollo; inseguridad de la vida humana y de otras formas de vida sobre el planeta; e incertidumbre generalizada en cuanto al futuro de los ciudadanos, sus organizaciones y sus naciones (p. 2).

Con este panorama mundial, se presenta a continuación una breve descripción de algunos aspectos de esta realidad que están influyendo en la vida y desarrollo de los pueblos, como son: la globalización, la política, la economía, el aspecto sociocultural, el aspecto ecológico y la interculturalidad.

La globalización es un fenómeno que ha transformado radicalmente el mundo en las últimas dos décadas. Definir este término ha sido una tarea compleja para los diferentes investigadores, ya que puede ser abordado desde diferentes visiones: globalización como fin del estado nacional, como mito, como neoliberalismo, como internacionalización/mundialización, y como nueva etapa de desarrollo histórico (Dabat, 2002, p. 17). Muchos autores reducen el concepto de globalización al factor económico; sin embargo, una visión más integral que se maneja en la actualidad es aquella que concibe a la globalización como un fenómeno multifacético que incluye dimensiones económicas, financieras, políticas y culturales (Herrera, 1997, p. 44).

Herrera (1997), tomando las palabras de Berenice Ramírez, señala que los factores que impulsan el proceso globalizador deben buscarse esencialmente en las

transformaciones que se vienen produciendo en los últimos años en la economía mundial a la que asocia con el despliegue del capital financiero y el crecimiento e intercambio del sector de los servicios y la tecnología (p. 41).

La influencia del fenómeno globalizador se refleja por un lado a través de la expansión de nuevas ideas, de tecnología, de conocimiento, de intercambio cultural y comercial, integración de mercados; por otro lado, ha provocado el debilitamiento de las riquezas culturales locales, la desigualdad en el intercambio entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo, la hegemonía de las tics por parte de las llamadas potencias, el debilitamiento del rol regulador de los estados (De la Dehesa, 2007, p. 167).

En el ámbito político, los sistemas políticos se estructuran dentro del modelo capitalista, identificados como ineficaces y corruptos, que siguen mostrándose como la única alternativa, en donde las personas no se sienten representadas por ellos, y viven una democracia disfrazada. Ante este panorama aparecen una serie de movimientos con pensamientos reaccionarios caracterizados por el fanatismo religioso, la intolerancia, el exclusivismo étnico, la xenofobia, el irracionalismo, el fascismo, la fragmentación, el sectarismo, etc. (González & Laxe, 2002, p. 20).

Se observa la desaparición y caída de muchos regímenes totalitarios, y el avance constante de las fuerzas democráticas que se van consolidando en varios países del mundo. Sin embargo, estas democracias son “de jure” y no “de facto”, de juramentos y declaraciones, más que una realidad anhelada por los actores sociales. De hecho, aún se perciben indicios de debilitamiento de la democracia ya que persisten signos de totalitarismos encubiertos, aún presentes en algunos países en América Latina, Medio Oriente, África, que al parecer son frágiles pero sus efectos son persistentes (Unesco, 1996, P. 51).

Como consecuencia de estos sistemas políticos actuales, el mundo experimenta algunas tendencias que influyen en la vida de los pueblos y de las personas. Por un lado, se observa una relativa paz entre las grandes potencias, a partir de la caída del muro de Berlín, pero surgen al mismo tiempo múltiples conflictos locales entre pueblos, grupos étnicos y grupos resentidos por pasadas injusticias económicas y sociales; también se multiplican los focos terroristas y poderes mafiosos en todo el mundo capaces de desafiar a cualquier

estado; se produce así mismo un debilitamiento de los estados debido al control político y económico de las grandes empresas multinacionales; finalmente, existe una tendencia al agrupamiento de los países en grandes bloques político-económicos como la Unión Europea, Mercosur, entre otros (Graells, 2000, s/p).

En el ámbito de la economía, el mundo se desenvuelve en el contexto de una economía global capitalista que favorece a las grandes redes multinacionales de producción, comercialización y consumo. Esta se caracteriza por ser sorpresiva e impredecible, porque depende de grandes capitales que se mueven de un lugar a otro según las leyes del mercado, haciendo que las economías de los países se vuelvan dependientes unas de otras (Mojica, 1999, p. 15).

Los signos visibles que presenta esta economía en crisis se manifiestan en la recesión productiva, la especulación, la crisis alimentaria, la destrucción del ambiente, la disminución del empleo que trae como consecuencia la inequidad y la pobreza (Carta de Navegación, 2014, p. 7).

Como consecuencia de esta economía, de acuerdo a Wallerstein (1979), se asiste a un expansionismo de la economía mundial donde la informática, la biotecnología y las nuevas energías se convierten en los sectores industriales de punta. Es así que la hegemonía de Estados Unidos, como potencia política, económica y militar, ejercida desde 1945 hasta 1967, comienza a declinar con el surgimiento de nuevas potencias europeas, asiáticas, africanas y latinoamericanas en el ámbito político, económico y militar, cuyo planteamiento político es una redistribución de las alianzas (p. 80).

Sin embargo, más allá de los aspectos estrictamente económicos y financieros, se está entrando a un “período de transición donde el capital y la capacidad intelectual están sustituyendo al capital financiero y físico, como claves de nuestra fuerza, prosperidad y bienestar. Estamos entrando en la era del conocimiento” (Duderstadt, 2010, p. 43).

En el aspecto socio-cultural, el mundo actual se manifiesta bajo las siguientes características: los continuos avances científicos, redes de distribución de información de ámbito mundial, influjo de las TICS en la vida de las personas, nuevos patrones para las relaciones sociales, mayor información y control del estado sobre los ciudadanos,

integración cultural, nuevos modelos de agrupación familiar, mayor presencia de la mujer en el mundo laboral, relativismo de valores, disminución de la religiosidad, grandes avances en la medicina que han permitido una mayor esperanza de vida, incremento de las actividades académicas y laborales que se hacen a distancia, creciente emigración desde los países más pobres a los más ricos (Graells, 2000, s/p).

En cuanto a la distribución injusta de la riqueza en el mundo, los siguientes datos ilustran la realidad sobre la pobreza mundial. El 90% de la riqueza está concentrada en las grandes potencias como son: Estados Unidos, Europa y países del Asia Pacífico. En contraste, los países restantes deben vivir con el 10% de la riqueza mundial, concentrándose la pobreza más acentuada en 35 países africanos, 10 asiáticos, 5 de Oceanía y uno del Caribe. En este mismo sentido, resulta escandaloso que tan sólo 250 personas más ricas del mundo posean la misma riqueza que el 40% más pobre de la población del planeta, es decir, aproximadamente 2.500 millones de personas (Vázquez & Saltos, 2012, p. 27). Estas desigualdades están generando más pobreza, con el agravante de que los pobres cada vez son más pobres, lo que evidencia que el modelo económico vigente resulta ya insostenible para el planeta.

Sin embargo, según Medina (2006), la diferencia que existe hoy en día entre países ricos y pobres se ha tornado también en una brecha de conocimiento, en donde las grandes potencias tienen la hegemonía de la ciencia y la tecnología, mientras que los países pequeños se convierten en consumidores de dicho conocimiento. Esta situación solo podrá superarse mediante la transferencia de la ciencia, que permita que los países en vías de desarrollo puedan alcanzar un crecimiento sustentable (p. 37).

En el plano ecológico, el modelo de desarrollo basado en la industria, la producción y el consumo se revela profundamente desequilibrador en las relaciones sociales y ambientales. La gravedad de este desequilibrio ecológico, tal como se presenta en la actualidad, se manifiesta en la destrucción de recursos no renovables y la creación de residuos no reciclables. Cabe señalar que esta crisis no sólo es de recursos y de capacidad biológica del ecosistema global, sino que insertada dentro de la crisis del modelo de desarrollo industrial, nos refleja el estado crítico del medio ambiente humano en su dimensión sociocultural (Herrera, 1992, p. 9-16).

Como mecanismo para remediar esta crisis, se asiste a una toma de conciencia de los problemas medioambientales; sin embargo, las conferencias, foros, encuentros y congresos convocados para tratar asuntos ecológicos, no cuentan con el apoyo decidido de los países industrializados y poderosos, que paradójicamente, son los que más contaminan y destruyen el planeta.

Otro de los fenómenos que ocurren en este contexto globalizado es el de la interculturalidad, cuyo concepto significa 'entre culturas', pero que no se reduce a un simple contacto entre ellas, sino que se trata de un intercambio en términos equitativos y de igualdad (Walsh, 2005, p. 4).

En su esencia, la interculturalidad busca nuevas formas de convivir, de pensar, de ser y de estar en el mundo, a partir del diálogo y la búsqueda de consensos dentro de la diversidad y la pluralidad. No significa una simple coexistencia de culturas diferentes sino la convivencia en su diversidad y diferencia, con visiones distintas del mundo, entre las que se producen interrelaciones simbólicas de significados y sentidos (Guerrero, 2010, p. 248).

Cabe aclarar que la interculturalidad se diferencia de la multiculturalidad y pluriculturalidad, en cuanto se refiere a relaciones, negociaciones e intercambios culturales que buscan desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; mientras que la multiculturalidad se refiere a la existencia de distintos grupos culturales que, política y socialmente permanecen separados y opuestos; y finalmente, la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa (Walsh, 2005, p. 6).

Para llegar a construir sociedades interculturales es necesario por un lado, superar la situación de miseria, desigualdad, exclusión, discriminación, dependencia y dominación del sistema capitalista, homogeneizante y neoliberal; por otro lado, también es necesario promover la interculturalidad a través de lo mejor que tienen las culturas, con sus valores, eliminando prejuicios y resistencias mutuas. Esto representa una posibilidad para avanzar en un proceso de cambio de actitud en las personas y en los grupos sociales (Krainer, 2012, p. 31).

1.2 Universidad, sociedad y desarrollo humano integral

Luego de ubicar la universidad en el contexto mundial, es preciso establecer la relación entre universidad, sociedad y desarrollo humano integral, como categorías que se interrelacionan e interactúan en todos los espacios de la vida humana, y del quehacer educativo universitario.

En un mundo cada vez más globalizado y de cambios acelerados, la universidad se convierte en una entidad fundamental para generar la transformación y el progreso de las sociedades actuales. Según la declaración mundial de París (1998) sobre las universidades, los sistemas de educación superior deberán ser capaces de vivir en medio de la incertidumbre para transformarse y generar el cambio, basado en la renovación permanente del conocimiento (Casas, 2005, p. 2).

En este sentido es importante el aporte de la universidad para lograr que las respectivas sociedades evolucionen de una sociedad basada en la información, hacia otra basada en el conocimiento, cuyo papel preponderante incidirá tanto en la reestructuración de la universidad como en la transformación de la sociedad

La educación superior se ha visto presionada por las situaciones sociopolíticas, económicas, científicas y tecnológicas en el nuevo orden mundial, que según Hargreaves, citado por Escorcía, Gutiérrez & Henríquez (2007), la formación universitaria se ha orientado desde tres tendencias: la primera tiene que ver con la producción de nuevo conocimiento, cuya clave esencial es la investigación; la segunda tiene que ver con los procesos de innovación institucional, que las hace más competitivas en este mundo globalizado; y la tercera tiene que ver con el aprendizaje que las universidades han debido realizar en el marco de la globalización, lo que ha significado la apertura de nuevos programas especializados. Además, se puede señalar algunos elementos transformadores de la educación que se articulan a las nuevas tendencias sociales, como son: flexibilización curricular, cambios de paradigmas en el aprendizaje, incorporación de valores y áreas humanísticas, formación integral de la persona, incorporación de las tics, entre otras (p. 65).

En este contexto de la sociedad del conocimiento, y en relación al desarrollo humano integral, la universidad tiene como reto el de formar personas íntegras, capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un ámbito específico, con posibilidades de aprender en diferentes contextos, modalidades, a lo largo de toda la vida. Así mismo, en esta visión de formación humana integral, la universidad se abre a una gran perspectiva social en cuanto favorece la vinculación con sectores sociales vulnerables, impulsa la extensión solidaria, e investiga para elevar la calidad de vida del conjunto de la población (Plata, 2006, p. 1).

La relación entre universidad y sociedad es de vital importancia ya que las dos se complementan en la resolución de las necesidades sociales.

La universidad es sustentada con recursos de la sociedad, muchas veces con los recursos que proceden en mayor parte de las capas más bajas. Y a la sociedad van necesariamente sus resultados. Se da una relación necesaria y esa relación puede hacer bien o mal, puede producir ventajas o desventajas. Por ello la relación necesaria se convierte en exigencia, se convierte en un deber ser y no puede quedar reducida a un reflejo mecánico de las presiones sociales (Ellacuría, 1980, p 7).

1.3 Naturaleza y teleología de la Universidad

Para hablar de universidad y, específicamente de demanda de posgrados en educación, es indispensable partir de una comprensión de lo que significa en sí la universidad. Se puede partir diciendo que la universidad “es una comunidad académica y organización social que produce, transmite y se apropia del conocimiento, entendido éste como ciencia, por lo que forma al ser humano por la vida y para la vida de una manera integral” (Rojas, 1999, p. 19). Se descubre un aspecto esencial del ser universidad que es la construcción comunitaria del conocimiento orientada a la formación integral de la persona.

La naturaleza de la universidad se expresa en razón de su capacidad y medios para crear los saberes y competencias a través de los cuales se desarrollan las personas, las sociedades y la humanidad. Su calidad está en hacer efectiva su naturaleza, lo que le es propio y lo que le caracteriza como universidad en las tres grandes dimensiones de la educación: ética-cultural, científica-tecnológica y económico-social. Así “las universidades constituyen un importante actor social que forma parte de la trama de poderes ligado a

intereses económicos, políticos y sociales, que de una manera u otra, se reproducen en el interior de las instituciones” (Torres y Trápaga, 2010, p. 35).

La universidad no sólo es la instancia educativa que produce ciencia sino que se articula con la sociedad y busca responder a sus necesidades, de allí que la universidad “procesa la ciencia, la educación y la cultura, conforme a las exigencias de las sociedades en la historia y con los anhelos superiores del ser humano” (Pacheco, 2008, p. 14). Es decir, la universidad tiene su razón de ser en la medida que produce y procesa conocimiento para ponerlo al servicio de un colectivo humano concreto. Tiene sentido cuando se vincula con los actores e instituciones sociales y aporta con propuestas y estrategias en los diversos campos del saber.

Según Newman (1996), el gran cometido del conocimiento, razón de ser y auténtico fin de la universidad, consiste en “impartir cultura intelectual, de modo que logrado este fin puede ya despedir a sus alumnos, porque ha cumplido su misión: ha educado al intelecto para razonar bien todo asunto, para dirigirse hacia la verdad íntegra y hacerse con ella” (p. 10).

Mirando más a fondo y más allá de la pura institucionalidad, la universidad es “un anhelo de perfeccionamiento humano; se trata de un atributo espiritual superior” (Pacheco, 2008, p. 15); es decir, es una mediación en la búsqueda permanente de perfección, realización y plenitud del ser humano.

Evidentemente, la universidad también es institución que señala los caminos del desarrollo material y espiritual de las sociedades, por lo tanto se organiza internamente y se vincula con la sociedad, la política, el estado, la cultura, el mercado para proponer soluciones a los problemas y desafíos del contexto.

Por otro lado, se puede decir que la misión de la universidad es conservar, regenerar y generar la herencia cultural de conocimientos, ideas y valores. La universidad se ubica en un contexto de desarrollo científico y tecnológico de los tiempos modernos, y busca responder a las necesidades de formación de docentes para las nuevas profesiones y fundamentalmente proporciona una enseñanza metaprofesional y metatécnica (Morin, 1998, p. 19).

La universidad, desde su esencia, debe también “promover alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales” (De Sousa, 2005, p. 60).

Así mismo la universidad, desde “su razón de ser como una realidad histórica (siempre actual) y política (comprometida con el país) debe responder desde su carácter de universidad a los grandes desafíos que presenta la humanidad” (Arríen, 1996, p. 1), desde una mirada crítica e investigativa, en donde “investigar es clave en una universidad y luego hacer docencia, y luego hacer transferencia de conocimientos y también un actor en sí” (Grasa, 2009, p. 165).

En definitiva, la universidad desde sus orígenes ha estado “para pensar, para pesar, para medir la realidad y para proyectarse no solamente en términos de interpretar esa realidad, sino como muchas veces se ha dicho, para cambiar” (Jaramillo, 2009, p. 159).

1.4 Diversas concepciones de la universidad

Para conocer sobre el origen de las universidades y ubicar el contexto actual de nuestra universidad, es necesario hacer una retrospectiva a la edad media, a partir de la cual se evidencia el nacimiento de la institución universitaria en sus diversas concepciones.

1.4.1 Universidad europea

En la universidad medieval, la enseñanza consistía en la transmisión de los saberes ya establecidos; es decir, se partía de una concepción estática del saber. En este modelo de universidad quedaba muy limitado cualquier desarrollo de la ciencia.

Así, Porta y Lladonosa (1998), cuando citan a Rashdall, mencionan que la institución universitaria medieval presenta dos tipos, atendiendo a su organización interna:

El Estudio General de París fue una asociación o corporación de maestros que recibió la *licentia docendi* para impartir artes liberales y teología. En el ámbito mediterráneo, el modelo de universidad fue Bolonia, donde se impartía derecho. En este caso se trataba de una corporación de estudiantes que se agrupaban de acuerdo a su origen geográfico en naciones para ponerse estatutos, regular sus conflictos, contratar a los profesores y establecer las enseñanzas que necesitaban. Estas naciones de estudiantes se asociaban en universidades, a las que el Papa extendía la *licentia docendi*, y el Rey otorgaba privilegios (p. 30-31).

La universidad de Bolonia, según Tünnermann (1999), “gozó de mayor libertad de enseñanza y fueron famosos los privilegios de sus estudiantes y maestros” (p.25).

En estos dos modelos se perpetraba un arquetipo de universidad docente, el mismo que ha perdurado por muchos años, manteniéndose hasta la actualidad en algunas de ellas.

Más adelante, ya en el siglo XIX, la universidad alemana se caracterizó por priorizar la ciencia y la investigación, superando de esta manera la concepción docente de la universidad medieval. Es lo que se conoce como el modelo “científico-educativo o modelo humboldtiano de universidad” (Porta y Lladonosa, 1998, p. 33).

En Gran Bretaña, desde el siglo XII existían los Colleges, que son los precursores de la universidad inglesa actual. Oxford y Cambridge desde su fundación gozaron de autonomía para seleccionar a sus profesores y estudiantes, y para establecer sus planes de estudio. Se diferenciaban de las otras universidades europeas porque adoptaron un sistema tutorial y fuertemente elitista.

Por otro lado, la universidad escocesa respondió a las necesidades de la población mayoritariamente rural, adoptando el sistema de enseñanza basado en cursos, que presentaba una gran flexibilidad y permitía el trabajo y el estudio de forma simultánea. Este modelo se caracterizó por ser democrático con una función social muy acentuada, a diferencia de otras universidades europeas.

En Francia, el modelo de universidad fue el napoleónico, que se caracterizó por el “énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones” (Tünnermann, 1999, p. 87). En otras palabras, esta universidad se constituyó en un

“conjunto de escuelas autárquicas con un contenido político centralizador, un órgano monopolizador de la educación, que debía desfeudalizar y unificar a Francia, para hacer del Archipiélago de provincias una nación culturalmente integrada en la civilización industrial entonces emergente” (Coello, Hurtado y otros, 1994, 138).

El modelo napoleónico de universidad formaba profesionales de las élites burguesas que posteriormente se convertían en los funcionarios del estado. Este arquetipo se caracterizaba por la reglamentación por parte del gobierno, lo que implicaba la pérdida de autonomía universitaria y la inexistencia de universidades no estatales.

A partir de esta concepción francesa, irán apareciendo paulatinamente los llamados institutos y escuelas de formación técnica y tecnológica que con el pasar de los años se han multiplicado en los diversos contextos.

En España, las universidades de Salamanca, Valladolid y Alcalá, se convirtieron en modelos universitarios de atracción y proyección al servicio de la Monarquía. En este contexto, y a partir de los siglos XVI y XVII la Universidad de Salamanca emergió como un prototipo dentro de la cultura española, donde el claustro de profesores era la máxima autoridad académica; toda la transmisión del conocimiento descansaba en la cátedra, cuyo método de enseñanza era la *lectio* y la *disputatio*, que permitía la participación de los estudiantes, formulando objeciones y argumentos en torno a las conclusiones del profesor. Por el contrario, la Universidad de Alcalá siguió el modelo de convento-universidad, donde la teología era el centro de aprendizaje y respondía a la estrategia de formación de los misioneros religiosos agustinos, dominicos y jesuitas (Tünnermann, 1999, 28).

Cabe indicar que del prototipo de universidad salmantino emergieron las universidades públicas; mientras que del modelo alcalino surgen las futuras universidades católicas.

Más adelante, desde mediados del siglo XIX, el modelo napoleónico tuvo fuerte influencia en la universidad española y posteriormente en la hispanoamericana, la misma que se caracterizó por un fuerte estatismo centralista, cuyo gobierno estaba fuera de la universidad. (Porta y Lladonosa, 1998, p. 41). Es decir, quien tomaba las decisiones y

exigía demandas formativas era el Estado, quedando eliminado todo resquicio de autonomía universitaria.

1.4.2 Universidad norteamericana

Las universidades norteamericanas surgen para responder a las necesidades de las colonias inglesas que requerían de pastores y administradores. En esta etapa inicial la enseñanza era literaria y religiosa con el sistema tutorial adoptado de la universidad de Oxford y Cambridge. Bajo el influjo de estos modelos surgen las universidades de Harvart (1636), Brown University (1764) y Princeton (1746). El Modelo alemán sirvió de referente para crear las universidades de Michigan (1837) y Johns Hopkins (1876), cuya influencia se acentúa en los años 30 y 40 del siglo XX con la llegada de científicos ilustres durante los acontecimientos de la Alemania nazi (Porta, 1998, p. 45).

La Universidad de Virginia (1825) asumió el modelo escoses cuyo sistema de estudios se basaba en cursos en lugar del sistema tutorial. De los Colleges británicos llegaron científicos también para aportar y mejorar la universidad norteamericana, cuya preocupación general y patente fue siempre la de dar respuesta a las necesidades de sus entornos sociales. Es importante mencionar que en estas universidades el papel de los docentes se reduce a aspectos académicos, contrario a las europeas donde los profesores gozan de más poder. No intervienen en la gestión económica y por el contrario, se mantienen en una posición de subordinación. Es a partir del año 1914 que el profesorado pasa al sistema de la “*tenure*”, que implica la estabilización en sus funciones (Porta y Lladonosa, 1998, p. 47).

El perfil inicial de las universidades norteamericanas evolucionó para desarrollar enseñanzas técnicas de negocios e investigación que en Europa no se consideraban importantes. Adoptaron una estructura de departamentos frente a la de cátedras para favorecer la innovación y la investigación como productora de nuevos conocimientos, donde el presupuesto constituye un instrumento de política y gestión de la universidad. Esta visión universitaria ha dado como resultado la obtención de innumerables premios Nobel, conseguidos después de la segunda guerra mundial (Porta y Lladonosa, 1998, p. 48).

1.4.3 Universidad latinoamericana

La universidad latinoamericana tiene su origen en el contexto de la conquista y la colonia, siguiendo un modelo de organización ibérico en cuanto confederaciones de reinos cerrados en sí mismos que se mantenían unidos a la Corona, y cada reino poseía una universidad para expresar su autonomía interna; así la universidad se constituía en un bastión para consolidar el afán expansivo de reconquista y de poder de la Corona.

Las primeras universidades en América Latina surgen en el contexto global de la formación de un imperio y la influencia de la iglesia, cuyos símbolos máximos eran el Emperador y el Papa. En ellas se forman los clérigos, los hijos de españoles y los criollos. Con el afán de denunciar las injusticias y el sistema colonial establecido, se crearon, por influjo de las órdenes religiosas, las universidades misioneras con los dominicos y las universidades-reducción con los jesuitas, en las que se dieron prácticas más inclusivas (Tünnermann, 1999, p. 10-11).

Bajo la influencia de los modelos de Salamanca y Alcalá de Henares, surgirán en América Latina, en el siglo XVI, las universidades de Santo Domingo en 1538; Lima en 1551; México también en 1551; La Plata o Chacras en 1552; Santiago de la Paz en 1558; Tomista de Santa Fe en 1580 y San Fulgencio de Quito en 1586. Las universidades de México y Lima ejercieron un influjo decisivo y se constituyeron en las precursoras de las “universidades nacionales”, en cambio la universidad de Santo Domingo puede ser asumida como el preámbulo de las universidades católicas o privadas (Tünnerman, 1999, p. 32-40).

En el período de la independencia, la universidad pasa a cumplir la función de formadora de élites letradas con mentalidad impregnada de juicios anticlericales y antirrealistas, leal a los intereses de las clases dominantes con el objeto de dignificar con títulos académicos a los hijos de las clases dirigentes, graduando a profesionales en el campo jurídico, médico y de ingenierías (Ribeiro, 2006, p. 18).

Más adelante, en el período Republicano la universidad asumirá el modelo napoleónico en el que prevalece “el énfasis profesionalista, la desarticulación de la

enseñanza y la sustitución de la Universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la separación de la investigación científica” (Tünnerman 1999, p. 87).

Posteriormente, con la reforma de Córdoba (1918) se inicia un movimiento de “reivindicación de la autonomía, cogobierno, libertad de cátedra, una política nacionalista y democrática por la sociedad. Siendo un programa de política universitaria, era además un programa de política para transformar la sociedad” (Coello, Hurtado y otros, 1994, p. 138).

De esta forma se inicia un período de protesta en contra del sistema universitario vigente, con propuestas de una universidad que responda a los nuevos contextos latinoamericanos. En este nuevo contexto aparecen propuestas liberadoras como la de Ignacio Ellacuría, quien a pesar de pertenecer a la elite universitaria, optó por la defensa de los derechos de las mayorías populares que jamás pisaron una universidad. Así, según Fernández (1999), esta perspectiva liberadora implica una triple función:

En primer lugar, la función de criticidad, esto es, la crítica de las ideologizaciones dominantes, reductoras y falsificadoras de la realidad. En segundo lugar, la función de fundamentalidad, que consiste en la búsqueda de fundamentos, que contribuirá a descubrir la *des-fundamentación* de las ideologizaciones. Y en tercer lugar, la función creadora, que hace de la filosofía algo más que un trabajo crítico-destructivo: consiste en la reflexión de un sujeto frente a la realidad para *iluminarla, interpretarla y transformarla* (p. 13).

En la década de los ochenta, Ellacuría en calidad de rector de la UCA (Universidad Centroamericana) se propone formar profesionales que se apasionen por la justicia, que trabajen por su pueblo y que lideren la transformación de la sociedad. Pretendía que la universidad promueva un “proyecto de nación”, en donde la realidad económica, educativa, cultural y política, sea analizada, criticada y denunciada cuando sea necesario y al mismo tiempo, se busquen las soluciones (Fernandez, 1999, p. 22).

La universidad latinoamericana está llamada a ejercer su función académica y de investigación asumiendo un compromiso socio-político que incida en la transformación social, considerando “las mayorías oprimidas como punto de mira fundamental de la proyección social (...) No se trata de una proyección social cualquiera, sino aquella que busca prioritariamente la radical transformación del desorden establecido y de la injusticia estructural” (Ellacuría, 1980, p. 11).

1.5 Exigencias y desafíos de la universidad para el siglo XXI

En términos generales, la universidad en el presente siglo debe afrontar algunos desafíos que mencionamos a continuación:

- a) La universidad está llamada a: “definir el marco epistemológico desde el cual se piensa a sí misma; esclarecer su papel en la producción y la difusión de saberes en estos tiempos; definir su lugar en la sociedad, su papel social, cultural y político” (Lanz Rigoberto, 2003 p. 99).
- b) Fortalecer la “investigación científica, tanto de ciencia básica, fundamento de las aplicaciones, como de ciencia aplicada y técnica, cada vez más depurada y útil, más para el hombre” (Montes del Castillo, 2000, p. 103).
- c) Vincular la enseñanza y la aplicación del método científico con la búsqueda de soluciones para problemas concretos, insertándose en la vida social, y ubicando sus centros de investigación en el lugar donde la tecnología, la ciencia y los servicios asistenciales se desarrollan (Ribeiro, 2006, p. 54).
- d) Alcanzar un dominio de la metodología científica a través de los estudios y las tesis de posgrado, mediante la presentación de proyectos de investigación orientados a la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, con una participación activa y compromiso político (Ribeiro, p. 55).
- e) Debe así mismo “fortalecer la democracia; dar igualdad de oportunidades a todos; transmitir y acrecentar el acervo cultural; fomentar el espíritu crítico y la capacidad creativa...; crear un sistema que además sea dinámico, ágil, capaz de adaptarse al ritmo de los cambios” (Medina, 2006, p. 37).
- f) Debe impulsar la “formación humana, social y cultural, mediante la difusión de la cultura entre sus propios miembros y en ámbitos externos a la universidad” (Montes del Castillo, 2000, p. 104).

- g) Encontrar los mecanismos para transferir los conocimientos con mayor equidad, asumiendo políticas inclusivas, que beneficien a los sectores más vulnerables de la sociedad (UNESCO, 1998, p 6).
- h) Asumir la responsabilidad de formar a los docentes y prepararlos para que sean verdaderos actores y protagonistas del mejoramiento de la educación universitaria y de la transformación social; que así mismo, respondan a los requerimientos de los diversos sectores productivos y empresariales, estableciendo el vínculo entre estado, sociedad y empresa (Ribeiro, p. 55).
- i) Pronunciarse con la suficiente autoridad y responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales, a manera de un poder intelectual que orienta el obrar de las personas en los diversos contextos.
- j) Replantear la problemática del capitalismo, que debe ser superado por un poscapitalismo futuro, en el horizonte de otro paradigma de pensamiento, ligado a la articulación estricta entre naturaleza, ser humano, sociedad; se trata de otra civilización diferente con un pensamiento de vanguardia.

En sintonía con Delors (1996), la universidad debe asumir estos desafíos considerando los planteamientos de la UNESCO basados en cuatro pilares fundamentales:

Aprender a hacer: implica las competencias como el comportamiento social, el trabajo en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

Aprender a conocer: posibilidad de comprender el mundo para vivir con dignidad y en comunicación con los demás.

Aprender a vivir: implica el conocer la diversidad de la especie humana, considerando sus semejanzas y la interdependencia entre seres humanos.

Aprender a ser: considera una formación integral de la persona, con libertad de pensamiento, expresión, creatividad e imaginación (p. 105-119).

1.6 La Universidad Católica: Naturaleza y teleología

En medio de la multiplicidad y diversidad de universidades a lo largo y ancho del planeta, aparece la universidad católica con su propuesta específica de búsqueda de la verdad y humanización desde los valores del evangelio. Según la Constitución Apostólica “Ex corde Ecclesiae” de Juan Pablo II (1990),

La Universidad Católica, *en cuanto Universidad*, es una comunidad académica que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales (n° 12). Ella goza de aquella autonomía institucional que es necesaria para cumplir sus funciones eficazmente y garantiza a sus miembros la libertad académica, salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común (n° 12).

Pero al mismo tiempo la universidad, en cuanto católica, se caracteriza por:

Una inspiración cristiana por parte de cada miembro de la comunidad universitaria como tal; una reflexión continua a la luz de la fe católica, sobre el creciente tesoro del saber humano, al que trata de ofrecer una contribución con las propias investigaciones; la fidelidad al mensaje cristiano tal como es presentado por la Iglesia; el esfuerzo institucional a servicio del pueblo de Dios y de la familia humana en su itinerario hacia aquel objetivo trascendente que da sentido a la vida (n° 13).

En esta perspectiva la universidad católica busca promover el diálogo entre fe y razón, haciendo notar que entre estas dos realidades esenciales al ser humano no existe antagonismo sino perfecta complementariedad que ayuda a comprender los grandes interrogantes del ser humano, pues la “investigación metódica en todos los campos del saber, si se realiza de una forma auténticamente científica y conforme a las leyes morales, nunca será en realidad contraria a la fe, porque las realidades profanas y las de la fe tienen su origen en el mismo Dios” (Juan Pablo II, 1990, n° 17).

En esencia la universidad católica, sin abandonar la rigurosidad académica y el profundo respeto a las libertades individuales, propone una visión del hombre, del mundo y de Dios desde los valores del Reino proclamados por Jesús, que se manifiestan en “la apertura a la trascendencia, el compromiso por la verdad, la libertad y la justicia, al tiempo que se esfuerza incansablemente por poner la naturaleza al servicio del hombre, no abusando de ella” (Busto, 2002, p. 107). Sin embargo, la universidad está llamada a superar esta dicotomía hombre-naturaleza, con un nuevo enfoque conceptual que considere al ser humano como parte de la naturaleza y conviva con ella en armonía, sin pretender dominarla.

Por otro lado, en el horizonte latinoamericano, las universidades católicas están llamadas a responder a las necesidades de cada país, desde “el diálogo de las disciplinas humanas entre sí, por una parte, y con el saber teológico por otra, en íntima comunión con

las exigencias más profundas del hombre y de la sociedad, respetando el método propio de cada disciplina” (Medellín, 1968, p. 106).

Por lo tanto, la universidad católica en América Latina, según el documento de Puebla (1979), está llamada a formar integralmente a las personas desde un equilibrio entre el saber científico y la experiencia de fe que conduce a un compromiso transformador de la realidad.

Su primordial misión educadora será promover una cultura integral capaz de formar personas que sobresalgan por sus profundos conocimientos científicos y humanísticos; por su ‘testimonio de fe ante el mundo’ (GE 10); por su sincera práctica de la moral cristiana y por su compromiso en la creación de una nueva América Latina más justa y fraterna (p. 223).

En esta misma perspectiva el Documento de Aparecida (2007), al referirse al papel de la universidad católica afirma que ésta colabora en la misión de anuncio del Evangelio que tiene la Iglesia.

Se trata de un vital testimonio de orden institucional de Cristo y su mensaje, tan necesario e importante para las culturas impregnadas por el secularismo. Las actividades fundamentales de una universidad católica deberán vincularse y armonizarse con la misión evangelizadora de la Iglesia. Se llevan a cabo a través de una investigación realizada a la luz del mensaje cristiano que ponga los nuevos descubrimientos humanos al servicio de las personas y de la sociedad. Así, ofrece una formación dada en contexto de fe, que prepare personas capaces de juicio racional y crítico, conscientes de la dignidad trascendental de la persona humana (p. 176).

1.7 La Universidad Ecuatoriana

1.7.1 Breve reseña

En la época de la colonia surgen las primeras universidades regentadas por comunidades religiosas. En Quito se constituyen tres:

La de San Fulgencio, de los Agustinos, en 1586; la de San Gregorio Magno, de los jesuitas, en 1620; y, la de San Fernando, de los Dominicos, en 1688, que por disposición del Rey de España absorbió la antigua universidad jesuita, convirtiéndose en la “Pública y Real Universidad de Santo Tomás de Aquino” en 1788 (Roldós, 1993, p. 18).

En el período de la Gran Colombia, el 18 de marzo de 1826 se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Pública de la Gran Colombia, en la que se expresa: “En las

capitales de los Departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Ecuador se establecerán universidades centrales que abracen con más extensión la enseñanza de las ciencias y artes” (artículo 42). En esta misma ley se dispone la creación de la Universidad Central de Quito en reemplazo de la Universidad Santo Tomás de Aquino, que pertenecía a los frailes dominicos, el 18 de marzo de 1826 (Roldós, 1993, p. 19).

Más tarde, en el período republicano, con el advenimiento de la Revolución Liberal del 5 de junio de 1895, bajo la conducción del “Viejo Luchador” Eloy Alfaro, se apuntaló un tipo de educación laico y público en todos los niveles y se impulsó la creación de universidades públicas. En este período la universidad entró en un proceso democrático dentro del cual se formaron asociaciones estudiantiles (Diario El Telégrafo, 2011).

En el año 1918 se planteó el cogobierno universitario, la democratización y la extensión universitaria. “En 1921, la Universidad Central hizo efectivo el cogobierno estudiantil y, en 1924, se realizó la primera reunión de universidades. La revolución Juliana de 1925 provocó algunas reformas y dictó una Ley de Educación Superior en la que, por primera vez, se consagró la autonomía universitaria” (Mena, 2009, s/f).

Hasta mediados del siglo XX, desde la instauración de la República, existieron cinco universidades: “la Universidad Central del Ecuador, la Universidad de Guayaquil, la de Cuenca, la Nacional de Loja y la Escuela Politécnica Nacional” (Banco Central del Ecuador, 1988, p. 31).

Con respecto a las universidades particulares se debe tener en cuenta el año 1946 como decisivo, ya que el 2 de julio de aquel año el Presidente de la República, Dr. José María Velasco Ibarra, expidió el decreto 1228, en el que autorizó el funcionamiento de universidades particulares (PUCE, 2013, s/p).

En el caso específico de la Universidad Católica, el 26 de septiembre se otorgó la autorización para iniciar la enseñanza y en 1954 se inauguró el campus de la Av. 12 de Octubre y se le confirió oficialmente el título de Universidad Católica. Se confió la dirección de la universidad a la Compañía de Jesús en el año de 1963. Además, el Papa Juan XXIII le otorgó a la Universidad el título de Pontificia. Desde entonces, la PUCE ha

crecido y se ha constituido en un pilar fundamental en la formación de la juventud ecuatoriana (PUCE, 2013, s/p).

A partir del decreto de Velasco Ibarra se han multiplicado a lo largo y ancho del país las universidades particulares, entre las cuales podemos destacar el surgimiento de la Universidad Politécnica Salesiana el 4 de agosto de 1994 por decreto firmado por el Presidente de la República, Arquitecto Sixto Durán Ballén, que en su artículo uno reza: “crease la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) como entidad de derecho privado, sin fines de lucro, con personería jurídica y autonomía administrativa y financiera” (Registro oficial, 1994, p. 3).

A partir del 2007, la universidad ecuatoriana se ve influenciada notablemente por el nuevo orden político instaurado en el país, por el gobierno de Rafael Correa, basado en los principios de un Socialismo del Sumak Kawsay o del Buen Vivir que en su planteamiento teórico busca el fortalecimiento de la cohesión social, de los valores comunitarios y de la participación de todos los grupos sociales en las decisiones relevantes del país.

Este socialismo promueve una sociedad igualitaria y equitativa, solidaria, con trabajo liberador, en armonía con la naturaleza, corresponsable y propositiva. El Sumak Kawsay impulsa un Estado democrático, plurinacional y laico, que reconoce la diversidad étnica, religiosa, sexual; la titularidad colectiva de lengua, cultura, justicia y territorio ((PNBV, 2014, p.24-27).

El Plan Nacional del Buen Vivir, constituye el marco de referencia de este gobierno, con directrices claras que orientan el desarrollo de las diferentes políticas públicas (Senplades, 2013, 14); sin embargo, el Buen Vivir en el contexto nacional, aparece más como marketing que como un concepto que tenga vigencia en las políticas reales (Fernández, Pardo & Salamanca, 2014, p. 104). Por otro lado, este Socialismo del Buen Vivir, ha tejido su liderazgo en base a vínculos con el pueblo desde las lógicas de una política de redención, con un discurso antineoliberal, antiimperialista y antioligárquico, que propone dismantelar el “viejo régimen” y construir uno nuevo; en la práctica, este liderazgo nunca llegó a precisar su contenido ni su significado, (Ordóñez, 2010, p. 93).

La política de gobierno de Correa se enmarca en el modelo de la economía solidaria con la que busca cubrir las necesidades de la población en todos los niveles (Tibocha, 2008, p. 30). No obstante, este modelo de economía se ha quedado en el mero discurso, puesto que en la práctica se desarrolla en el contexto de la economía capitalista neoliberal globalizada con tintes reformistas, que en la práctica no ha logrado superar el sistema capitalista.

En el aspecto social, el gobierno de Correa, si bien se ha preocupado de atender las necesidades elementales de los ecuatorianos en lo referente a educación, salud, empleo, seguridad social, salarios dignos, vivienda, servicios básicos, mediante una política económica de redistribución de la economía (Maldonado, 2014, p. 30); sin embargo, no ha logrado resolver estos problemas significativamente y de forma integral, por el contrario, se evidencian indicadores muy fuertes como:

Inseguridad, informalidad laboral, educación masificadora y deficiente, baja calidad de atención y poca sensibilidad de los trabajadores de la salud, el alto costo de la vida, exageradas cargas impositivas que afectan la economía familiar, liberalización de fronteras que ha provocado la inmigración sin control, criminalización de la protesta social, censura a la libertad de expresión en todos los niveles, endeudamiento externo sin precedentes. Estos indicadores están provocando que la sociedad adopte una actitud de inconformidad y rechazo generalizado al actual régimen (Alberto Acosta, 2014).

El gobierno de Correa, con respecto a la universidad ecuatoriana, ha emprendido una serie de cambios que buscan el mejoramiento de la calidad de educación superior a través del proceso de evaluación llevado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, (CEAACES).

1.7.2 Fortalezas y debilidades de la universidad ecuatoriana

El aporte de la universidad a la sociedad ecuatoriana se puede evidenciar a través de las siguientes fortalezas:

- a) La Universidad ecuatoriana desarrolla sus actividades dentro del marco del Estado de Derecho, que es la forma de convivencia social más desarrollada, fundamentada en presupuestos que deben ser respetados (Conea, 2003, p. 12).

- b) Constituye una fortaleza el hecho de que el 73.94% de los estudiantes matriculados estén en instituciones públicas, lo que significa un gran apoyo en la designación de fondos del gobierno para estas universidades (Mancheno, 2008, p. 29). Efectivamente, se está invirtiendo más de 400 millones de dólares anuales en el sistema universitario, según palabras del propio presidente (Correa, 2009, p. 40).
- c) La búsqueda del mejoramiento de la calidad de educación superior a través del proceso de evaluación llevado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en el marco de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) para garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia (CEAACES, 2013, p. 1).
- d) La gestión universitaria, la planificación y oferta académica, la situación jurídica, y la tarea de vinculación con la colectividad, muestran resultados aceptables en el sistema, sin desconocer que todas las instituciones requieren de procesos de autoevaluación permanente para mejorar su desempeño (Merchán, 2010, p. 41).

Entre las debilidades que se han podido constatar en la universidad ecuatoriana, podemos señalar las siguientes:

- a) A grosso modo, las debilidades de nuestra universidad ecuatoriana tienen que ver con “la estructura académica, administrativa, de gobierno de las instituciones universitarias (...) la corresponsabilidad del Estado y la universidad en el desarrollo de la educación superior; de mutuos prejuicios entre la universidad y los sectores productivos; de serias trabas nacionales en el proceso de incorporación y apropiación de la ciencia y la tecnología” (Coello, 1993, p. 14).
- b) Se ha dado un incremento del cuerpo docente, en cantidad más no en calidad, ya que no se ha constituido en una verdadera academia universitaria como comunidad científica, debidamente reconocida, esto debido a:

Un gran porcentaje de docentes contratados por hora (46% en promedio que sube a un 73% en las autofinanciadas) y en apenas un 25% de docentes a tiempo completo; y bajos estándares de calidad en el nivel académico de la docencia, que se refleja en la naturaleza de los títulos de cuarto nivel, que en un 57% corresponden a maestrías, 26% en diplomados,

13% a especializaciones, y apenas un 3% de PhD en las 68 universidades de pregrado. (Sylva, 2010, p. 100).

- c) La formación de los docentes de educación superior a nivel de postgrados ha sido deficiente y muy limitada. De acuerdo al Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas, actualmente existen alrededor de 700 PhDs y/o Doctores de cuarto nivel (CEAACES, 2013, p. 2).
- d) Otro fenómeno que ha desmejorado la calidad de la educación superior, es sin duda, los salarios bajos que no corresponden al rol y responsabilidad de los catedráticos universitarios; lo que ha confluído en la presencia masiva de docentes inconformes que se ven obligados a redondear sus ingresos acudiendo a otro tipo de trabajo (CEAACES, 2013, p. 2).
- e) En la parte académica, ha sido un mal generalizado la ausencia parcial o total de la investigación, como eje fundamental en nuestras universidades. Esta falta de producción de conocimientos se evidencia en la ausencia de líneas de investigación, escasez de recursos financieros y humanos, precariedad en la formación de investigadores, resultados mínimos de investigación (Sylva, 2010, p. 101).
- f) Se constata también una débil vinculación de la universidad con la sociedad, en el sentido de que la universidad se ha desentendido y no ha dado respuestas oportunas a los problemas sociales, económicos, políticos y culturales del país; es decir, hablamos de “una universidad masificada, que aparece como una institución anclada en el pasado, conservadora y reacia al cambio, incapaz por lo mismo de satisfacer los requerimientos de la sociedad” (Arellano, 1989, p. 8).
- g) A partir de 1993 hasta el 2007 se produjo la proliferación de universidades autofinanciadas, creadas por acuerdo legislativo y decreto ejecutivo, para responder a los intereses del capital y las leyes del mercado. Su oferta educativa no respondía a las necesidades del desarrollo nacional sostenido sino al interés de captar la mayor cantidad de estudiantes, descuidando así la calidad de la oferta académica y su impacto en el desarrollo del país. Esta situación condujo a una competencia entre universidades públicas y particulares con rentas del Estado mediante la creación de extensiones y

centros de apoyo que debilitaron los sistemas de formación e investigación presenciales (Santos, 2011, p. 209).

- h) Otro factor que no contribuye al crecimiento de nuestras universidades en el ámbito de la calidad educativa es la presencia de carreras de pregrado saturadas. Según datos obtenidos del informe del CEAACES (2013), un 61% de estudiantes se concentra en las carreras humanísticas y administrativas; un 22% en ciencias de la salud, ciencias exactas y ciencias agropecuarias; y un 15% en las ingenierías y tecnologías (p. 4).
- i) La ausencia de un sistema real de educación superior ha convertido a la universidad en un espacio caótico que ha generado una verdadera anarquía en su oferta académica. Más ha respondido al clientelismo y a la necesidad de posicionamiento en el mercado, lo que revela que la ciencia ha sido marginada de la universidad como eje central de reflexión y producción de conocimientos (Sylva, 2010, p. 96-97).
- j) Carencia de planificación interna de las universidades, ligada al Plan Nacional de Desarrollo del país.

1.7.3 Desafíos de la universidad ecuatoriana

Luego de realizar el análisis sobre la realidad actual de la universidad ecuatoriana, debemos señalar que la educación superior en nuestro país, se enfrenta a nuevas perspectivas y escenarios que le plantean grandes desafíos para el siglo XXI, entre los que mencionamos:

- a) La universidad ecuatoriana está desafiada a asumir el compromiso con el medio social a fin de responder a las demandas locales, regionales y nacionales; a ampliar la cobertura, puesto que va creciendo la demanda por el acceso a la educación superior; a fortalecer la excelencia académica sobre la base del conocimiento científico (Espinosa, 2011, p. 87).
- b) La universidad está urgida a redefinir su oferta académica desde la “pertinencia de las carreras y la pertinencia de la currícula, con abandono del seguimiento a la demanda

inmediatista del modelo financiero comercial y apostando a las nuevas tecno-ciencias que apalanquen el desarrollo nacional” (Espinosa, 2011, p. 214).

- c) La oferta académica de la universidad debe responder a las demandas sociales en base a un proceso de profesionalización que tenga en cuenta perfiles profesionales y estudios del mercado laboral; este proceso debe contar con docentes investigadores, cuyo ejercicio de la docencia sea fundamentalmente consecuencia de su trabajo investigativo en los diversos campos del saber (Pacheco, 2008, p. 43).
- d) La universidad ecuatoriana está llamada a responder a las demandas del sector empresarial, mediante la investigación y la profesionalización para la atención del mercado interno. Esto posibilitará que la población esté lo suficientemente capacitada y preparada para acceder al mercado laboral y también crear nuevas fuentes de trabajo que permitan combatir la desocupación y subocupación en nuestro país (Pacheco, p. 30-32).
- e) La universidad ecuatoriana debe ajustarse a los procesos de transformación que exige el mundo contemporáneo, es decir, centrarse en el campo de la investigación y la ciencia aplicada a la producción y al trabajo. Esto implica que la universidad debe “elevar su nivel académico y científico; abrirse por un lado, a la sociedad para que ella ingrese a participar en su gestión y volcarse, por otro mediante el aporte de la ciencia y la técnica, a los procesos productivos del país” (Arellano, 1994, p.135).
- f) La universidad ecuatoriana debe vincularse a los procesos de integración regional y mundial a fin de responder a las exigencias de la cooperación desde el campo científico y tecnológico.

1.7.4 Universidad y desarrollo nacional

El concepto de desarrollo que se asume tiene que ver con un cambio cualitativo de la sociedad que recomponga los vínculos sociales desde la familia, la educación, el trabajo, etc.; que refuerce la cohesión social; que promueva e institucionalice la solidaridad y la redistribución social (Bellini, 2009, p. 16).

Uno de los caminos para provocar ese cambio cualitativo y mejoramiento de la vida de las personas es la educación. De allí que la universidad adquiere un rol protagónico en cuanto está llamada a formar a los diferentes actores sociales desde una perspectiva inclusiva, equitativa e integral, poniendo énfasis en el desarrollo “de las capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población” (Crespo, 2012, p. 74).

Estos planteamientos sintonizan con los grandes objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir (2013), que se mencionan a continuación:

- a) Auspiciar la igualdad, la cohesión y la integración social y territorial en la diversidad.
- b) Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.
- c) Mejorar la calidad de vida de la población.
- d) Garantizar los derechos de la naturaleza y promover un ambiente sano y sustentable.
- e) Garantizar la soberanía y la paz, e impulsarla inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana.
- f) Garantizar el trabajo estable, justo y digno, en su diversidad de formas.
- g) Construir y fortalecer espacios públicos interculturales y de encuentro común.
- h) Afirmar y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad.
- i) Garantizar la vigencia de los derechos y la justicia.
- j) Garantizar el acceso a la participación pública y política.
- k) Establecer un sistema económico social, solidario y sostenible.
- l) Construir un Estado Democrático para el Buen Vivir (p. 18).

Estos grandes objetivos marcan el rumbo del desarrollo del país, y es donde la universidad debe insertarse con planes, programas y políticas articulados, procurando la acción colectiva de la sociedad como elemento esencial para resolver problemas comunes, para impulsar un proyecto compartido y para que las fuerzas de esa sociedad se articulen en función de los objetivos socialmente deseables.

1.8 La Universidad Salesiana

1.8.1 La Universidad Salesiana en el mundo

La Universidad Salesiana en el mundo surge como respuesta a los nuevos desafíos de la Pastoral Juvenil, pues “es el trabajo directo con los universitarios y la presencia pastoral en el mundo de la universidad y de la cultura el que ofrece nuevas posibilidades en nuestra misión juvenil” (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2000, p. 121).

La existencia de la Universidad Salesiana se justifica por el “principio de la continuidad educativa, que exige la prolongación en el acompañamiento educativo más allá del período de la adolescencia” (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, p. 122). Además, según esta fuente, la universidad es un espacio pastoral que posibilita aportar en el campo de la cultura, la educación y el trabajo.

La Educación Superior Salesiana alrededor del mundo es reciente. En 1934 se crea la primera institución salesiana de educación superior en Shillong (India); en Turín, el Ateneo Salesiano, que luego se transforma en la Universidad Pontificia Salesiana de Roma (Informe del Rector, 2009, p. 99).

En las dos últimas décadas ha existido un crecimiento sostenido de las universidades salesianas y con ello también la complejidad de su organización y gestión, realidad que ha permitido que en 1997 el Rector Mayor, Don Juan Edmundo Vecchi Monti, creara el servicio de la Dirección General, con la finalidad de conocer con suficiente profundidad y claridad la situación de los Centros de Educación Superior, como parte integrante de la misión salesiana. Esta Dirección, por medio de la Coordinación General de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS), representa “la voluntad de la Congregación Salesiana de orientar y cualificar el desarrollo de este nuevo tipo de presencia entre los jóvenes” (Dicasterio para la Pastoral Juvenil Salesiana, 2014, p. 204).

El 7 de enero de 2003, el Rector Mayor de los Salesianos, Don Pascual Chávez Villanueva y su Consejo en sesión plenaria aprueban por unanimidad los documentos "Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior" y "Políticas para la Presencia Salesiana en la Educación Superior”, que hoy son referentes para la presencia universitaria salesiana en el mundo.

Las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS) “asumiendo la tradición científica y académica propia de la estructura universitaria, ofrecen en este nivel educativo los valores y el espíritu propios del patrimonio educativo y carismático salesiano” (Dicasterio para la Pastoral Juvenil Salesiana, 2014, p. 206).

1.8.2 La Universidad Politécnica Salesiana en el Ecuador

Para responder a las demandas de la sociedad ecuatoriana, particularmente de los jóvenes de las clases históricamente marginadas, a la necesidad de dar continuidad en el acompañamiento educativo de los jóvenes, más allá de la adolescencia, considerando las nuevas exigencias de la Pastoral Juvenil, la Sociedad Salesiana en el Ecuador optó por:

Abrirse a la franja más alta de la juventud, determinada por un principio de continuidad educativa que exige una prolongación en el acompañamiento más allá del período de la adolescencia, como una voluntad de ofrecer una oportunidad de acceso a la universidad a muchos jóvenes en inferioridad de condiciones económicas y sociales, y como un lugar privilegiado para la orientación vocacional en sentido amplio y específico (Carta de Navegación, 2004, p. 25).

Esta realidad la asume la Inspectoría Salesiana en el Ecuador y con ello, empieza a hacer posible el sueño de muchos jóvenes ecuatorianos.

En Quito se da inicio con el Instituto Superior Salesiano, fundado en 1960 con la finalidad de brindar estudios de filosofía y pedagogía a las y los estudiantes de las congregaciones religiosas. Funcionó anexado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). En Cuenca se funda el Instituto Tecnológico en el año 1977. Estas instituciones luego se convertirán en lo que conocemos como la Universidad Politécnica Salesiana, fundada el año 1994 (Creamer, p. 24 y 44).

Jurídicamente, la Universidad Politécnica Salesiana, inicia su vida institucional el 5 de agosto de 1994, gracias a la Ley de Creación de la Universidad, expedida en el gobierno del Arquitecto Sixto Durán Ballén (Informe del Rector, 1994-2009, p. 3).

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 del mismo año, se instala el primer Consejo Universitario y se realiza la posesión del Rector y Vicerrector.

En la actualidad, la Comunidad Universitaria Salesiana a nivel nacional (Cuenca, Quito y Guayaquil), está integrada aproximadamente por 25.000 personas, distribuidos de

la siguiente manera: 1.190 docentes, 21.952 estudiantes y 800 administrativos (UPS, 2014, p. 13-17).

En estos primeros 20 años de vida institucional, la presencia universitaria salesiana se ha caracterizado por una gran aceptación y demanda social, por la consolidación de la propuesta y gestión universitaria, y por el mejoramiento y cualificación de la oferta académica que actualmente se desarrolla de manera sostenida, acorde con los lineamientos y exigencias de la Secretaría Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología (SENECYT).

1.8.3 Naturaleza y teleología de la Universidad Politécnica Salesiana

Según las orientaciones contenidas en el documento Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS), la Universidad Politécnica Salesiana se concibe como una institución de educación superior de “inspiración cristiana, con carácter católico e ídoles salesiana” (IUS, 2003, p.8).

Como institución de educación superior, la UPS es una “comunidad académica formada por docentes, estudiantes y personal de gestión, que de forma rigurosa, crítica y propositiva promueve el desarrollo de la persona humana mediante la investigación, la docencia” (IUS, 2003, p. 8) y la vinculación con la sociedad.

En este mismo sentido, la UPS en cuanto universidad, y considerando las nuevas exigencias de la sociedad y de los órganos de control, se concibe como:

Un espacio plural, de ejercicio del derecho al aprendizaje, a la creatividad, al desarrollo del conocimiento y la cultura en la perspectiva de contribuir al desarrollo científico y tecnológico y a la búsqueda de sociedades interculturales, equitativas, incluyentes y solidarias (Carta de Navegación, 2014, p. 15).

La UPS es de inspiración cristiana porque en su visión del mundo y de la persona asume los valores del Evangelio de Cristo en donde la comunidad universitaria comparte plenamente esta visión (IUS, 2003, p. 9).

Así mismo, es de carácter católico porque nace en el corazón de la Iglesia y está abierta al mundo. Este carácter católico se oficializó en el decreto expedido el 17 de

octubre de 1996, en el que la Conferencia Episcopal Ecuatoriana, aprueba que la Universidad Politécnica Salesiana, erigida por la Comunidad Salesiana del Ecuador, sea considerada y denominada Universidad Católica, ya que se inspira en el pensamiento humanista cristiano con una actitud crítica, de servicio, y de búsqueda de la verdad (CEE, 1996, p.1).

Finalmente, es de índole salesiana porque asume los valores de la pedagogía y espiritualidad salesiana contenidos en el Sistema Preventivo, que se expresa en una opción prioritaria por los jóvenes, en una formación integral, una experiencia comunitaria basada en el afecto y el ambiente de familia. Estas orientaciones se traducen en la misión institucional, que reza:

La Universidad Politécnica Salesiana es una 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; busca formar “honrados ciudadanos y buenos cristianos”, con capacidad académica e investigativa que contribuyan al desarrollo sostenible local y nacional (Carta de Navegación, 2014, p. 23).

1.8.4 Desafíos de la Universidad Politécnica Salesiana

Luego de señalar los desafíos de la universidad ecuatoriana, a nivel general, se resume en el siguiente párrafo algunos retos urgentes que la Universidad Politécnica Salesiana debe afrontar en el contexto actual, en el marco de la política pública, de la educación salesiana y de la propia identidad universitaria.

La Universidad Politécnica Salesiana, en el marco de las normativas y políticas públicas respecto de la educación superior, está llamada a responder a las necesidades de la sociedad y el desarrollo del país, ejecutando políticas de distribución del costo y equidad social, que tengan en cuenta la atención prioritaria a los pueblos y nacionalidades indígenas, afro-ecuatorianos y grupos montubios, priorizando la formación de los docentes en los niveles de maestría y doctorado, y mejorando la articulación de la academia con la investigación y la vinculación con la sociedad (Carta de Navegación, 2014, p. 19-20).

Así mismo, en el marco de la educación salesiana y de su propia identidad, la Universidad Politécnica Salesiana tiene que afrontar algunos desafíos de la sociedad a la luz de los valores evangélicos y del carisma salesiano. Como institución de educación

superior debe ofrecer a los jóvenes un servicio de formación integral: científica, humana y cristiana. Volviendo a sus raíces, debe ofrecer una oportunidad de acceso a la universidad a muchos jóvenes en inferioridad de condiciones económicas y sociales, sin olvidar la necesidad urgente de continuar el acompañamiento de estos jóvenes en este período de vida universitaria, en el que toman las decisiones más determinantes (Chávez, 2003, p. 4, 11).

Todo ello apunta a alcanzar, por un lado la acreditación frente a los organismos de control, y por otro lado, a constituirse en una institución de educación superior que contribuye significativamente al desarrollo científico y tecnológico del país.

1.8.5. Políticas para pregrado y posgrado

La Universidad Politécnica Salesiana opta por una propuesta educativa liberadora centrada en el ser humano y su aprendizaje. Esta propuesta “se caracteriza por ser comprensiva, constructiva-dinámica, contextual e innovadora, fundamentada en el análisis de la realidad y en la construcción del conocimiento para alcanzar el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas” (Estatuto de la UPS, 2013, p. 1).

En esta misma perspectiva, la UPS “entiende el aprendizaje y, por ende, la enseñanza desde las llamadas teorías cognitivistas; por lo tanto, aplica el constructivismo y constructivismo socio-histórico. Considera el conocimiento como una construcción donde el rol del personal académico es el de ser mediadores” (Carta de Navegación, 2014, p. 18).

En este marco conceptual, la UPS ha definido políticas para desarrollar sus programas de formación de tercer y cuarto nivel orientadas a:

- a) Ofrecer programas académicos de pregrado y posgrado con altos índices de calidad orientados a responder a las necesidades y problemas del país (Estatuto de la UPS, 2013, p. 3).
- b) Fomentar la investigación por medio de un sistema que dinamiza la generación, sistematización y divulgación del conocimiento científico, a través de la Unidad de Investigación (Estatuto de la UPS, p. 17).

- c) Atender a las demandas y requerimientos de la sociedad en el ámbito de la formación y profesionalización, especialmente en los temas relacionados con la ciencia y la tecnología, la educación, la interculturalidad y la juventud (Reglamento General de la Unidad de Posgrados, 2006, p. 1).

- d) “Constituir una comunidad científica con vocación profesional, comprometida, legítima, y consciente de las necesidades del desarrollo local y nacional” (Carta de Navegación, 2014, p. 25).

- e) Propiciar y estimular la formación permanente del personal docente en función del avance de la ciencia, de los procesos de evaluación del desempeño docente, y de los requerimientos institucionales (Carta de navegación, p. 27).

- f) Garantizar, como un derecho del docente, el apoyo a la formación de cuarto nivel, en igualdad de condiciones y sin discriminación de género u otro tipo (Instructivo para aplicar el auspicio de formación de cuarto nivel, 2013, p 1).

- g) Contar con líneas, programas y proyectos de investigación garantizando la articulación con redes académicas nacionales e internacionales. Estos programas y proyectos deberán estar en sintonía con el Plan Nacional de Desarrollo, los planes regionales y locales de desarrollo; y deberán responder a las necesidades de los actores de cada territorio, al sector empresarial y a los diferentes organismos públicos y privados (Reglamento de Régimen Académico, 2014, p. 34).

Con la aplicación de estas políticas la Universidad Politécnica Salesiana quiere responder a las necesidades de desarrollo del país, a través de la formación y profesionalización integral de sus estudiantes de pregrado y posgrado, en el ámbito tecnológico, científico e intercultural.

CAPÍTULO DOS

ELEMENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA DEL MODELO DE ESTUDIO DE DEMANDA SOCIAL PARA POSGRADOS EN EDUCACIÓN

En el presente capítulo se alude, por un lado, a las teorías que sirven de referente y aportan en la presente investigación; por otro lado, se presenta definiciones de paradigma y modelo en términos generales; se identifica algunos tipos de modelos en los que se incluyen los educativos; seguidamente, se realiza un diagnóstico que recoge los elementos para conocer la demanda social; y finalmente, se aborda el método y las variables que orientan la elaboración de la propuesta del modelo.

2.1 Definiciones preliminares

2.1.1 Teorías que nutren el modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación

Para la presente investigación que tiene que ver con la elaboración de una propuesta de modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación de la Universidad Politécnica salesiana, se tiene en cuenta el modelo pedagógico de la institución, cuyo fundamento conceptual se nutre en la pedagogía crítica, el constructivismo y la experiencia educativa salesiana que se sintetiza en el Sistema Preventivo de Don Bosco. Más allá de este modelo se considera también el aporte de la Teoría del Capital Humano desde el campo de la Economía de la Educación.

La Pedagogía Crítica “concibe la enseñanza como el proceso dirigido a la formación del hombre transformador de la realidad, atento a las situaciones de la escuela y de la sociedad, participe en la construcción de su sociedad, su cultura, su historia, a partir de la crítica, la dialéctica, la reflexión y la dialógica del proceso formativo” (Olmos, 2008, p. 158-159).

En esta misma dirección, Peter McLaren (2005) en su obra “La vida en las escuelas”, menciona que se debe procurar en los estudiantes un proceso formativo transformador a

partir de una comprensión más crítica, estructural y científica de la realidad, de su vida diaria. Los alienta y estimula a cuestionar y a volver problemáticas las injusticias sociales existentes. El conocimiento crítico utilizado en esta pedagogía tiene el carácter transformador antes que reproductor, es así que el educador debe involucrarse en la lucha social para lograr la democracia económica, los derechos humanos y la justicia social. De esta manera se estaría alcanzando el objetivo principal de esta pedagogía que es la realización del ser humano y que su mano de obra se desenajene de las cadenas del capital (p. 15, 16, 18).

En este sentido, el aporte específico que interesa destacar de la Pedagogía Crítica para esta investigación está en la formación humanizante que se debe brindar a quienes realizan estudios de posgrado, a partir de la reflexión crítica, la comunicación democrática y dialógica, la toma de conciencia, y la formación de los educandos en busca de la emancipación y la transformación de la sociedad, la reconstrucción histórica, sociocultural y política; es decir, una panorámica de formación integral acorde al ser y naturaleza de la Universidad Politécnica Salesiana en los tiempos actuales.

El Constructivismo surge de la relación de cuatro aproximaciones teóricas cuyos orígenes eran totalmente independientes:

- 1) Una concepción epistemológica centrada en la evolución intelectual del sujeto cognoscente con Piaget a la base; 2) una visión de la psicología del aprendizaje que acentúa lo significativo fundado en David Ausubel; 3) una teoría que reconoce la influencia sociocultural en los aprendizajes y en el desarrollo intelectual de los niños según estudios de L. Vigotsky; y 4) las aportaciones de la ciencia cognitiva representada entre otros por Jerome Bruner, Robert Posner y Glaser (Alvarez, 2010, p. 57).

En una concepción amplia, el constructivismo señala que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano; es un producto de la interacción social y de la cultura. No es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción entre estos factores (Carretero, 1993, p. 24).

Para la concepción constructivista, se aprende cuando se es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o un contenido que se desea aprender; este aprendizaje se lo debe realizar desde las experiencias, intereses y

conocimientos previos, que por un lado pueden modificar los conocimientos ya adquiridos, y por otro, permiten interpretar lo nuevo, integrarlo y aplicarlo en la propia vida. Cuando se da este proceso, se puede decir que el aprendizaje es significativo, es decir, que supera la simple acumulación de conocimientos y se traduce en la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, lo que constituye el eje fundamental del engrandecimiento humano (Solé & Coll, 1993, p. 6).

Bajo estos conceptos, se puede decir que el ser humano no es algo definitivo sino que se va deviniendo día a día como persona, en un proceso de aprendizaje permanente, en interacción con la sociedad y la cultura. En este sentido, un posgrado se constituye en una posibilidad para que el estudiante siga construyendo conocimientos de manera significativa, buscando respuestas a las necesidades y desafíos que presenta la sociedad.

El Sistema Preventivo de Don Bosco es considerado como un proyecto educativo de promoción integral para los jóvenes en los diversos contextos en el que pone de manifiesto la riqueza humanística y el sentido trascendente del sistema que se sintetiza en razón, religión y amor, como ejes transversales de los procesos educativos (Dicasterio para la Pastoral Juvenil Salesiana, 2014, p. 82).

En el ámbito de la educación superior esta experiencia de la pedagogía salesiana orienta los procesos de formación en general y las relaciones entre los sujetos, generando ambientes de aprendizaje caracterizados por la familiaridad.

Al ser la UPS de índole salesiana, su propuesta educativa se complementa con los principios del Sistema Preventivo, que presentan una visión integral de la persona. Desde esta perspectiva, los posgrados que oferta la institución, se desarrollan bajo esta visión integradora, donde: “la razón promueve la formación de un sano espíritu crítico que lleve al joven a situarse reflexivamente frente a la realidad” (Peraza, 2001, P. 48); “la religión es por naturaleza trascendente, en cuanto que el objetivo último de su educación es formar al creyente” (Juan Pablo II, 1988); y “la amabilidad es un estilo de educar que pone como centro de la educación al educando y que prioriza relaciones de comunicación dialogadas y horizontales” (UPS, 2014, p. 8).

Además de las teorías esbozadas muy brevemente, para la elaboración de la presente propuesta se considera también la teoría del Capital Humano, cuyo planteamiento central y aporte para esta investigación es que las personas buscan permanentemente mejorar sus condiciones de vida a través de una mejor educación, mejores trabajos y mejoras salariales, considerando estos esfuerzos más como inversiones que como consumos. Específicamente, en la demanda por educación, las personas tienen en cuenta los costos educativos y los beneficios posteriores en oportunidades de empleo y niveles de ingresos (Mancheno, 2008, p. 10).

El término capital humano, es utilizado por primera vez por Theodore Schultz, en el año 1959, en su trabajo sobre “Inversión en Capital Humano”. A partir de los 80, la teoría del Capital Humano da mayor importancia a lo inmaterial respecto de lo instrumental, en contraste a lo sucedido en la fase inicial en los años 50 y 60, en la que se priorizaba lo meramente instruccional y en donde el sujeto se centraba en mirar el costo-beneficio de su formación educativa. En esta segunda fase, la capacitación se orienta hacia el desarrollo de competencias para enfrentar las nuevas exigencias del mundo globalizado, en donde el sujeto es quien debe buscar sus propias formas de inserción social y laboral (Aronson, 2007, p. 14).

Hoy en día, el capital humano está definido como los conocimientos, habilidades, competencias y otros atributos incorporados en los individuos, adquiridos principalmente en la educación formal y en el mercado laboral a través de la experiencia y la capacitación permanente. Según Gary Becker, citado por Salas (2005):

Son capital no sólo una cuenta bancaria (...) sino también la escolarización, el aprendizaje (...). Capital significa que tienen durabilidad, que duran largo tiempo, producen riqueza, son productivos y dan servicios. Por tanto, la inversión en educación, en formación en el lugar de trabajo y en salud, también son capital, ya que ayudan a aumentar las ganancias, la productividad y la salud de quien recibe este tipo de capital y, normalmente, durante toda su vida (p. 160).

En este sentido, la educación vista como capital humano se vuelve más expresiva, es decir, busca en los profesionales actitudes de ductibilidad, disposición al aprendizaje, autonomía y habilidades comunicativas y de relación. Se cambia el concepto de cantidad por el de calidad; lo que interesa ahora es cuánto se educa el profesional y cuál es el impacto sobre los niveles de productividad de la economía (Aronson, 2007, p. 16). Esta

postura pone énfasis en que la educación responde también a los intereses económicos de la sociedad, y por ello debe procurar una formación profesional de alta calidad y competencia que esté acorde a las necesidades y exigencias de los diferentes actores productivos, económicos y sociales. También hace referencia a lo que el ser humano capitaliza a lo largo de su vida a través de la educación formal y en el campo laboral. En otras palabras, esta teoría en ningún momento niega que el ser humano pueda también “llegar a ser”, puesto que capital son todos los atributos que tienen las personas en todas sus dimensiones.

La teoría del Capital humano considera también el concepto de calidad en términos de mejorar las condiciones de vida y el impacto sobre la economía y la productividad. Complementando esta postura, es importante considerar también el planteamiento de Manfred Max-Neef, para quien el concepto de calidad tiene que ver con la satisfacción de las necesidades vitales de un pueblo, desde las más elementales como la subsistencia, protección, afecto, hasta las de orden superior como la libertad y la trascendencia (Morales, 2004, p. 68).

Con el afán de enriquecer aún más esta definición, desde el ámbito educativo, la calidad en la formación profesional es entendida como uno de los atributos del derecho a educarse y depende de la totalidad de factores que hacen realidad este derecho, y no solo de ciertos logros de aprendizaje, contenidos curriculares, incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), comparaciones internacionales y procesos certificados normativamente. El conjunto de factores que visibilizan este atributo de la calidad en la educación se lo evidencia en:

“Los niveles de inversión en educación (...), de la formación de docentes y de las condiciones de ejercicio de la profesión; del régimen laboral de los docentes; de la infraestructura, del transporte; de las condiciones de pobreza de docentes y estudiantes, de sus condiciones de salud y nutrición; de los procesos de gestión institucional y de los sistemas educativos; de la participación social y la democracia en la formulación de las políticas educativas; de los gobiernos escolares y las comunidades educativas; de la pertinencia curricular a los contextos y a las condiciones particulares de las instituciones; de la intersectorialidad en materia de políticas educativas; de la articulación de los niveles educativos” (Pulido, 2012, p. 140-141).

En el conjunto de este análisis, la teoría del capital humano entra en diálogo con las otras visiones de formación del ser humano, y no se contrapone a los principios de

integralidad sino que por el contrario los complementa, haciendo notar que para educarse y mejorar las condiciones de vida, se requiere también una inversión económica que en el mediano o largo plazo redundará en beneficios, que forman parte del desarrollo integral del ser humano.

2.1.2. Definición y tipos de modelo

En este apartado nos ocuparemos de explicar el sentido amplio de lo que se entiende por modelo y algunas tipologías, a fin de identificar características y aplicaciones a ser tomadas en cuenta en la elaboración de la propuesta.

2.1.2.1 Definiciones de modelo

Previo al análisis del concepto de modelo, se hace necesario explicar brevemente el significado de paradigma, considerando que este es el término que engloba a los modelos y subsiguientes niveles de comprensión de la realidad.

“Los paradigmas son sistemas de creencias o modelos representativos sobre un fenómeno compartidos por un grupo determinado como verdaderos mientras aparece otro sistema capaz de sustentar su propia validez” (Morales, 2004, p. 108).

Existen diversos tipos de paradigmas, como los psicológicos, educativos, pedagógicos, científicos, etc., cada uno de ellos se constituye en “otro modo de ver, comprender, aprehender, el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse, construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de situarse, ubicarse, colocarse en el mundo (otro lugar social)” (Crespo, 2012, p. 66).

En cambio, “los modelos son formas histórico-culturales de concreción de un paradigma o un enfoque” (Morales, 2004, p. 109). La palabra modelo proviene del latín *modulus* que significa medida, ritmo, magnitud y está relacionada con la palabra *modus* cuyo significado sería de copia o imagen. Este término comenzó a ser utilizado por las ciencias de la educación a mediados del siglo XX bajo el influjo de las ciencias naturales, cuyas investigaciones se centraron en el micromundo, la matematización, la cibernética, la teoría de los sistemas y la semiótica (Marimón, s/a, p. 33).

El significado de modelo ha sido discutido por científicos, filósofos de la ciencia, psicólogos, lingüistas y educadores. Actualmente el punto de vista más aceptado es que un modelo es una representación concreta de algo que se puede expresar en ideas, objetos, hechos, procesos o sistemas, pensados con un objetivo específico. Esta representación es entendida como una exhibición directa de la realidad modelada y de su naturaleza. El modelo no solamente funciona como instrumento sino que además enseña algo sobre lo que representa; es decir, actúa como una herramienta de investigación cuya finalidad es ayudar a explicar, entender o mejorar la realidad en estudio (Justi, 2006, p. 3).

Existen muchas definiciones de modelo, entre las que se puede destacar la de Shtoff, citado por Davýdov (s/a): “Por modelo se entiende un sistema concebido mentalmente o realizado en forma material, que, reflejando o reproduciendo el objeto de la investigación, es capaz de substituirlo de modo que su estudio nos de nueva información sobre dicho objeto” (p. 313).

Según Cañabate (1998), un modelo “es una representación simplificada de la realidad, una abstracción de un sistema real que se consigue sobre todo mediante la aplicación de lenguajes simbólicos, como las matemáticas” (p.37).

En el ámbito científico, el modelo se puede definir como:

Instrumento de la investigación de carácter material o teórico, creado por los científicos para reproducir el fenómeno que se está estudiando. El modelo es una reproducción simplificada de la realidad, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio (Pérez, 1996, p. 80).

En la educación los modelos gozan de variadas aplicaciones, en temas como la evaluación y reconstrucción de los modelos educativos, la investigación educativa y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo modelo para que sea significativo en su aplicabilidad debe reunir algunas características: Ser detallado y explícito, completo en su estructura interna, adaptable a la realidad, factible, económico, de manera que ayude a operativizar, organizar y evaluar las

diversas iniciativas y propuestas, ubicarse en un área particular del saber (Chamizo, 2007, p. 33).

2.1.2.2 Tipos de modelo

En la amplia literatura revisada se ha podido constatar la existencia de una cantidad ilimitada de modelos enfocados de acuerdo a las diversas áreas del conocimiento y de su aplicación.

De acuerdo al estudio realizado por José Marimón (s/f), los modelos pueden clasificarse en los siguientes tipos: icónicos, que reproducen a escala el objeto real; analógicos, que representan la estructura y las propiedades de la realidad; y teóricos, que representan características, proporcionan explicaciones y sirven como guía para generar hipótesis teóricas (p. 36).

En el ámbito educativo los modelos, por su objeto de estudio, pueden clasificarse en tres grandes tipos: modelos didácticos, que buscan interpretar la realidad escolar y orientarla hacia unos fines educativos; modelos pedagógicos, que interpretan, diseñan y adaptan la realidad pedagógica para responder a una necesidad concreta; y, modelos educativos, que plantean el ideal de persona a formar con un desarrollo óptimo de su personalidad y de sus potencialidades en un contexto histórico preciso (Marimón, s/f., p. 37).

Desde el punto de vista de Chamizo (2010), los modelos se clasifican bajo tres categorías: según la analogía, en mentales, materiales y matemáticos; según el contexto, en didácticos y científicos; y según la porción del mundo, en ideas, conceptos, procesos o sistemas. Este autor propone además unos pasos que deben ser tomados en cuenta en la elaboración de un modelo:

1. La concepción del modelo mental, a través de la imaginación, la observación, el conocimiento y la creatividad, tomando como base el mundo real.
2. Compilación de información para la construcción del modelo que luego será socializado.

3. Contrastación y encaje con el mundo real (p. 28, 35).

Cabe aclarar que no se ha encontrado un modelo específico en torno al objeto de investigación, por lo que estos modelos arriba descritos sirven de referencia para la elaboración propia del modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación de la Universidad Politécnica Salesiana.

Luego del análisis documental de los programas de posgrados en educación y la consecuente constatación de que estos se han realizado a partir de aproximaciones, sondeos, percepciones y requerimientos planteados específicamente por las instituciones educativas salesianas, se considera necesario contar con un modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación de la UPS.

2.2. Diagnóstico para el estudio de demanda social para posgrados en educación

2.2.1. El posgrado y la demanda social

En este apartado se explica, por un lado el significado del posgrado considerando una breve reseña histórica y algunos datos referenciales de la situación actual en el país; y por otro lado, se analiza las demandas que la sociedad y sus diversos actores demandan a la universidad.

2.2.1.1 El posgrado: concepto, reseña y contexto nacional

En términos generales se denomina posgrado a “los estudios universitarios que se realizan con posterioridad a la obtención del título de pregrado y comprenden maestrías, doctorados y los estudios de investigación posdoctoral” (Fabara, 2012, p. 94). Esta es la última fase de la educación formal y tiene como antecedente obligatorio la titulación de pregrado.

Los estudios de cuarto nivel o posgrados son considerados espacios para desarrollar propuestas y aportaciones para afrontar los complejos retos que se presentan a nivel educativo, cuya columna dorsal es la investigación. El posgrado apunta a la formación

humana, la capacitación profesional, el cultivo de la investigación y el fortalecimiento del desarrollo académico (Pacheco, 2008, p.178).

Fabara (2012), cuando cita a Brunner, manifiesta que los posgrados están organizados para cumplir con dos finalidades:

- a) Profundizar las áreas de estudio en las que se formó el profesional en el tercer nivel o en el pregrado.
- b) Desarrollar una formación especializada en áreas operativas en las que se pueda ejercer algún liderazgo en la profesión, después de haber efectuado investigaciones sobre el tema de estudio (p. 94).

Si bien Fabara y Pacheco presentan aspectos de un posgrado de tipo profesionalizante que pone énfasis en la formación en áreas operativas, un posgrado de tipo académico deberá apuntar a la producción de conocimientos y tecnologías, a la articulación de la docencia con la investigación, a la formación de investigadores y a la inversión en investigación. En este sentido, un posgrado de tipo académico debe ser elemento esencial en la búsqueda sistemática de soluciones para los problemas que aquejan a la humanidad. Se trata así de superar las investigaciones de tipo profesionalizante que han limitado el quehacer investigativo a la obtención de un título más que al compromiso por aportar científicamente (Sylva, 2010, p. 100).

Sobre los posgrados, el artículo 9 del Reglamento de Régimen Académico (2013), expresa que este nivel de formación “proporciona competencias altamente especializadas, tanto disciplinarias, como multi, ínter y trans disciplinarias para el ejercicio profesional y la investigación en los campos de la ciencia, los saberes, la tecnología y el arte” (p. 6).

Uno de los objetivos fundamentales del posgrado consiste en “lograr cada vez una menor subordinación científico-tecnológica con el exterior, y desarrollar nuestras posibilidades futuras de progreso y bienestar” (Santamaría, 1995, p. 14).

Como una breve reseña se puede manifestar que el posgrado surge en Alemania a comienzos del siglo XIX con la creación de la universidad moderna o científica (Morles, 1996, p. 63). Es a partir de los años sesenta cuando los posgrados empiezan a surgir con

más fuerza en los países industrializados como Alemania, Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Rusia, puesto que el avance de las ciencias hacía que los conocimientos de los profesionales quedaran desactualizados en pocos años, tornándose imperiosa la necesidad de impulsar programas de posgrado vinculados a la investigación. Así mismo, fue el desarrollo de la ciencia y la tecnología la que obligó a organizar programas de posgrado, sobre todo en las áreas de informática, la comunicación y la biotecnología. Además, los líderes de varios países descubrieron que la producción del conocimiento ejercía un rol determinante en el desarrollo social y humano (Fabara, 2012, p. 94).

En América Latina el posgrado surgió emulando el modelo de los sistemas educativos de los países industrializados, cuyo énfasis se centró en la formación de cuadros de docentes para beneficio y desarrollo de las propias universidades (Santamaría, 1995, p. 19). La actividad desarrollada por estos posgrados estuvo casi siempre aislada de los grandes problemas nacionales y en condiciones materiales precarias en cuanto a laboratorios, bibliotecas y centros de documentación e información. De allí que funcione como una labor académica marginal, casi siempre obra de académicos ilusos. Incluso hoy sigue siendo así, por eso hace falta vincular los estudios de pregrado y posgrado al desarrollo nacional y regional. (Morles, 1996, p. 45).

Posteriormente, van apareciendo los programas de especialización para preparar profesionales de alto nivel para los sectores productivos y de servicios, respondiendo así a las necesidades sociales, económicas y tecnológicas. De este modo se fueron diversificando los programas de posgrado, especialmente en las maestrías (Santamaría, 1995, p. 20).

En el caso de nuestro país, el nivel de posgrado era inexistente excepto para medicina, en este sentido quien deseaba especializarse debía salir al extranjero. Fue a finales del siglo XX cuando las universidades empezaron a ofertar programas de posgrado, con lo que se facilitó a los maestrantes realizar estudios de cuarto nivel dentro del país, aunque lo debieron hacer en condiciones deficientes y sin ningún marco de planificación del estado (Jaramillo, 2012, p. 125).

En el contexto universitario, los datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE) indican que:

La mayoría de los docentes universitarios posee formación de tercer nivel. En las universidades públicas, el porcentaje asciende al 38%; en las cofinanciadas, al 43% y en las particulares autofinanciadas, al 42%. En cuanto a docentes con maestría, en las instituciones públicas de educación superior representan el 39%; en las cofinanciadas, el 28%; y en las autofinanciadas, el 35%. Los docentes que poseen el grado de doctorado o PhD son muy pocos: en las instituciones públicas solo alcanzan el 3%, al igual que en las particulares; en el caso de las cofinanciadas, solo el 1% tiene este grado. El número total de doctores (desde esta fuente y en contraste con las anteriores) que trabajan en instituciones universitarias y politécnicas es de 766 [...]. En total, los docentes universitarios con nivel de magister son el 25,3%, mientras que los docentes con doctorado (PhD) son apenas el 2,6% (Plan Nacional para el Buen Vivir, 2013, p. 165).

En cuanto a los posgrados en educación los datos nos indican que funcionaron 86 programas, de los cuales 75 fueron de maestría (representando el 87,21%) y 11 de especialización (el 12,79% restante). Estos programas, ofertados por 37 de las 72 universidades del país se ejecutaron en las modalidades de: semipresencial, con el 81,39% del total; presencial, con un 15,12%; y a distancia, con solo el 3,49% (Fabara, 2010, p. 96).

En cuanto a los programas de maestrías, la mayor parte se enfocan desde el punto de vista ejecutivo y profesional; es decir, son carentes de investigación y se orientan en los campos de los negocios, administración y docencia superior. En este sentido la investigación se ha constituido en el punto más débil del Sistema de Educación Superior (Macías, 2010, 181).

Los indicadores presentados en este apartado aportan con datos concretos a ser tomados en cuenta en la construcción de un modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación, que tiene en cuenta los desafíos y problemáticas del país.

2.2.1.2 La demanda social para posgrados

Es importante partir de una breve comprensión del significado que tiene la demanda social en el contexto educativo. Una primera aproximación general hace referencia a la sociedad en su conjunto como fenómeno colectivo, cuya exigencia se traduce en la satisfacción de sus necesidades concretas en los diversos niveles educativos, tales como mayor presencia de instituciones educativas, la mejora de la infraestructura, de la

tecnología, y una educación de calidad, que respondan a los objetivos de desarrollo del país (Velasco, 2011).

En cuanto a la educación superior, la sociedad demanda a la universidad tres aspectos fundamentales relacionados con: la investigación científica y tecnológica, la profesionalización del talento humano, y el desarrollo de la cultura para el crecimiento integral del hombre (Pacheco, 2008, p. 28). Estas demandas se canalizan a través de instancias organizadas del país como son: los sectores productivos, el estado, el sistema educativo, la comunidad científica y la sociedad en general.

Dentro de los sectores productivos la universidad está llamada a contribuir en la eficiencia productiva, competitividad internacional y excelencia productiva que haga posible el bienestar y el crecimiento económico sostenido. El aporte de la universidad está en formar y profesionalizar técnica y humanamente a la población ecuatoriana en todos los niveles, superando el divorcio que ha existido siempre entre las pocas investigaciones que realizan las universidades y las necesidades del país y los requerimientos de las empresas (Coello et al., 1994, p. 39).

Por su parte, el Estado a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), en el capítulo dos relacionado con los fines de la educación superior, demanda a la universidad:

- a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas;
- b) 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;
- c) Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional;
- d) 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;
- e) Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional;
- f) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico; y,

- g) Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria (p. 6).

El sistema educativo demanda a la universidad propuestas, planes y programas permanentes de formación y capacitación para los docentes, que contribuyan a su desarrollo profesional, mejoramiento de sus condiciones de trabajo y su calidad de vida (Plan Decenal de Educación, 2006, p. 41).

También el sistema educativo demanda a la universidad un proceso de matrícula universitaria regulado con un criterio de racionalización académica, considerando la población estudiantil que culminan los estudios secundarios. Debe también establecer vínculos programáticos entre los niveles de educación secundaria y superior a fin de superar los desniveles existentes de orden científico y pedagógico entre estas dos instancias. Por otro lado, la universidad está llamada a brindar apoyo y fortalecimiento del quehacer científico y tecnológico a la comunidad científica y a los gremios de profesionales del país, a fin de superar la dependencia de los países industrializados (Pacheco, 2008, p. 38-39).

Particularmente, la sociedad por medio de sus organizaciones, empresas e instituciones educativas, demanda a la universidad una formación en posgrados en educación. Es decir, que la universidad satisfaga las altas necesidades que tienen los profesionales del sistema educativo para una formación especializada en:

Planificación, proceso gerencial, diseño y administración curricular, mediación pedagógica, investigación e innovación educativa, y de la evaluación y seguimiento de la enseñanza (...), educación de adultos, educación especial, educación intercultural bilingüe, educación técnica y en otras tantas áreas (Fabara, 2012, p. 93).

Los potenciales beneficiarios en la formación de un posgrado en educación son todos los profesionales de la educación del país, que según datos del Ministerio de Educación, para el año 2010 ascienden aproximadamente a 214.000, de los cuales el 68.4% son mujeres y el 31.6% son varones. Según esta misma fuente, solamente el 6.2% han realizado estudios de posgrado. Son también potenciales demandantes de estudios de posgrado los estudiantes de pregrado de las facultades de Ciencias de la Educación de las universidades del país. Como dato referencial se señala a los estudiantes de pregrado de la

Universidad Central del Ecuador, por ser una de las más grandes del país, cuya población estudiantil en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación asciende a 7055 estudiantes, para el año 2011, según cifras proporcionadas por la misma institución (Universidad Central del Ecuador, 2011).

Como se puede observar en los datos presentados, existe una gran población docente a nivel nacional con posibilidades de realizar estudio de cuarto nivel en el área educativa. Esta población constituye el grupo meta que debe ser tomado en cuenta para el propósito del Plan Nacional del Buen Vivir de promover la formación y actualización continua, el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas, y el apoyo con programas de becas, en el marco de una educación integral, que les permita ser actores de la construcción del Buen Vivir.

A nivel de la educación salesiana en el país, existen 1406 docentes distribuidos en 30 centros educativos, de los cuales el 13 % han realizado estudios de cuarto nivel, es decir unos 170 (CONESA, 2015). Este grupo importante de profesionales de la educación, constituye también un gran potencial de demandantes de estudios de posgrado, al cual la universidad deberá considerar con especial atención en sus ofertas formativas.

2.2.2 Marco jurídico

El presente modelo de estudio de la demanda social para posgrados en educación tiene su fundamento jurídico, por un lado, en la Constitución Política del Ecuador, el Plan Nacional para el Buen Vivir, la Ley Orgánica de Educación Superior, y el Reglamento de Régimen Académico, en cuanto documentos que rigen la convivencia de la sociedad ecuatoriana y la educación superior. Por otro lado, este modelo se fundamenta también en los documentos internos y particulares de la Universidad Politécnica Salesiana, como son: La Carta de Navegación, el Estatuto de la Universidad Politécnica Salesiana, el Reglamento Interno de Régimen Académico y el Reglamento Transitorio de la Unidad de Posgrados.

Estos documentos recogen la necesidad de capacitación y formación de los profesionales en educación, e implícitamente revelan la demanda social subyacente a nivel de posgrados. A continuación se presenta el planteamiento de cada uno de ellos.

La Constitución de la República del Ecuador, en el artículo 350, al referirse a la educación superior señala que:

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 (Constitución Política del Ecuador, 2008, p. 162).

El artículo 349, sobre la formación permanente del personal docente en todos los niveles dice: “El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico [...]” (Constitución Política del Ecuador, 2008, p. 162).

Siguiendo en esta perspectiva, el Plan Nacional para el Buen Vivir (Sumak Kawsay), asume la revolución del conocimiento como uno de sus ejes fundamentales, y propone “la innovación, la ciencia y la tecnología, como fundamentos para el cambio de la matriz productiva, concebida como una forma distinta de producir y consumir” (Plan Nacional para el Buen Vivir, 2013, p. 19).

Con respecto a la formación de los profesionales de la educación superior, el PNBV promueve que los docentes sean verdaderos actores en la construcción del Buen Vivir, a través del mejoramiento de la oferta de formación y actualización continua; el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas; y el apoyo con programas de becas, en el marco de una educación integral, inclusiva e intercultural (Plan Nacional para el Buen Vivir, 2013, p. 171).

En esta misma perspectiva, la Ley Orgánica de Educación Superior, artículo 107, indica que la educación superior debe responder a las “expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural” (LOES, 2010, p. 19).

En el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación Superior, se menciona que la educación superior es “un derecho de las personas y un bien público social que, de

conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos” (LOES, 2010, p. 5). En el artículo 9 se lee: “La educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza (LOES, 2010, p.6).

Sobre los derechos de los profesores, el artículo 6, literal h, manifiesta que los catedráticos deben “recibir una capacitación periódica acorde a su formación profesional y la cátedra que imparta, que fomente e incentive la superación personal, académica y pedagógica” (LOES, 2010, p. 6).

Por su lado, el Reglamento de Régimen Académico, en el artículo 2, literal f, manifiesta que es objetivo de la educación superior:

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 (Reglamento de Régimen Académico, 2013, p.4).

También es objetivo de la educación superior, según el literal h del mismo artículo, “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” (Reglamento de Régimen Académico, 2013, p. 4).

En el abordaje de los documentos institucionales de la universidad, la Carta de Navegación señala como uno de sus desafíos urgentes la formación de los docentes a nivel de maestría y doctorado. Apunta hacia la innovación y excelencia en la formación de posgrados, y se plantea como meta hasta el 2017, contar con el 100% de docentes con título de maestría afín al área de conocimiento (Carta de Navegación, 2013, p. 20, 24, 25).

El Estatuto de la Universidad Politécnica Salesiana, artículo 5, literal d, en referencia a la formación docente, busca como uno de sus fines “potenciar talentos humanos con cualificación científica y profesional mediante la investigación científica, aplicada y de transferencia tecnológica, en concordancia a las necesidades de desarrollo de la sociedad ecuatoriana” (Estatuto de la UPS, 2013, p. 2).

El artículo 6, literal f, del mismo estatuto, plantea como objetivo “ofertar programas académicos de tercer y cuarto nivel, aprobados por el Consejo de Educación Superior, de formación continua, [...] con altos estándares de calidad para dar respuesta a las necesidades y problemas de la sociedad ecuatoriana” (Estatuto de la UPS, 2013, p. 3).

Finalmente, la UPS dentro de su estructura organizacional cuenta con la Unidad de Posgrados a nivel nacional, cuya finalidad es ejecutar los diversos programas de posgrado. Para su funcionamiento, cuenta con el Reglamento Transitorio de la Unidad de Posgrados aprobado el año 2013.

Como queda establecido, estos documentos promueven la innovación y excelencia en la formación en posgrados, con la implementación de programas y estímulos que permiten la cualificación del talento humano, que convierta a los educadores en protagonistas fundamentales de la transformación social. Las pautas y lineamientos que ofrecen estos escritos permiten estructurar el presente modelo desde una base jurídica e institucional.

2.2.3 Factor socioeconómico y demográfico

En el proceso de elaboración de la presente propuesta de modelo es importante conocer el contexto socioeconómico y demográfico en que se desenvuelve la población ecuatoriana, con el fin de realizar una aproximación, sin la pretensión de agotar el tema, a algunos indicadores sociales, económicos, demográficos y educativos que hacen posible la identificación de problemáticas y necesidades, a las cuales se tiene que dar respuesta.

Un primer dato a tener en cuenta es que la población del Ecuador, al momento, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (2014) es de 15'722.321 habitantes, de los cuales, de acuerdo al último censo de población y vivienda realizado en el 2010, el 50,44% son mujeres y el 49,56% son hombres. Del total de esta población, el 60% son jóvenes, cuyas edades oscilan entre los 15 y 29 años. La población comprendida entre 20 y 24 años, edad en que los jóvenes realizan estudios universitarios de pregrado, asciende a 1'348.511, que corresponde al 8.87% de la población total para el año 2015 (MIES, 2012, p. 14).

En cuanto a la economía, nuestro país se ha movido en un escenario marcado por la deuda externa, la dolarización, las divisas generadas por los migrantes, la exportación del petróleo. A pesar de que en el año 2000 se aprecia una recuperación importante de la economía, las perspectivas de crecimiento económico a futuro se presentan limitadas debido a “la sobrevaloración del tipo de cambio, los problemas actuales del sector externo, y por factores estructurales como la deuda externa y las condiciones institucionales y de desarrollo tecnológico del país” (Larrea, 2004, pág. 69).

Otro fenómeno que incide también significativamente en la economía es la masiva migración de compatriotas hacia los países industrializados, inducida por el proceso de globalización de la economía y por la crisis de 1998, lo que repercutió en elevadas transferencias de divisas, convirtiéndose las remesas en la segunda fuente de ingresos después del petróleo, ascendiendo de 200 millones, en 1993 a 1432 millones en el 2002. En los años posteriores estas remesas empiezan a descender considerablemente por la crisis internacional originada en el 2008, especialmente en países receptores de migrantes como España y estados Unidos (Acosta, 2012, p. 315).

Actualmente, la economía del país sigue dependiendo del petróleo, con el agravante de que la caída del precio del barril de petróleo a nivel mundial ha bajado considerablemente, lo que ha provocado una crisis interna y la toma de medidas económicas que afectan a varios sectores sociales y productivos del país.

Sobre la situación laboral de los ecuatorianos, según datos actualizados del INEC, la tasa de desempleo se ubica en el 4.86%, el subempleo en el 43.18%, y la ocupación o empleo pleno llega al 51.67%. Esto nos indica que a pesar de existir un nivel de desempleo bajo, sin embargo, tenemos una cifra de subempleo muy alta, lo que nos revela que muchos ecuatorianos deben sobrevivir con trabajos por horas, temporales e ingresos mínimos. Esta situación evidencia que la pobreza a nivel nacional aún no ha sido superada, la misma que se ubica en un 34.16% (INEC, 2013, s/p).

En el ámbito educativo se ha podido evidenciar que en los niveles de Educación General Básica, el universo de estudiantes matriculados es de 3´450.000 aproximadamente, cuyas edades van de 5 a 14 años. En el bachillerato, el número de estudiantes matriculados

es de 757.518, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años (Ministerio de Educación, 2012, s/p).

Otro dato importante tiene que ver con el tipo de establecimiento en donde estudian nuestros jóvenes. Del total de estudiantes de todo el sistema educativo nacional, 2'666.926, estudian en planteles fiscales o públicos; 226.287, lo hacen en planteles fiscomisionales; 54.035 estudian en establecimientos municipales, y 984.389 realizan sus estudios en centros educativos particulares. Con estos datos se puede comprobar el claro predominio de la educación estatal sobre la educación privada, en todos los niveles (Ministerio de educación, 2010, s/p).

Para el 2010, en el país existe una población de 1.558.892 jóvenes comprendidos entre los 19 y 24 años de edad. El 22.4%, es decir 349.120 estudiantes han tenido la posibilidad de ingresar a la universidad, de los cuales tan sólo un 11.2% logran concluir sus estudios con la consecución de un título profesional (MIES, 2012, p. 50).

En relación a la población docente para los niveles de educación inicial, EGB y bachillerato, el país cuenta con aproximadamente 214.000 profesionales para el año 2010, conforme información del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE). De esta cantidad, el 63.5% trabaja en instituciones fiscales, el 5.1% en instituciones fiscomisionales; el 1.2% en instituciones municipales; y el 30,1% en instituciones particulares (Ministerio de Educación, 2010, p. 34).

El Plan decenal de educación, en su política siete prevé la implementación de un sistema de capacitación y desarrollo profesional permanente. Para el año 2010 el nivel de formación académica de los docentes de educación regular en todo el país, según el AMIE, está distribuida de la siguiente manera: estudios de tercer nivel, 65.9%; bachilleres en ciencias de la educación, el 7.3%; estudios de cuarto nivel, el 6.2%; y docentes que no han actualizado su nivel de formación, el 20.6%. (Ministerio de Educación, 2010, p. 34).

En los siguientes cuadros se puede apreciar en números y porcentajes, la distribución de docentes por sexo y por nivel de formación académica.

CUADRO No. 1
NÚMERO DE DOCENTES SEGÚN EL SEXO EN EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

Sexo	Número de docentes	Distribución porcentual
Mujeres	144.1129	68.4%
Hombres	66.721	31.6%
Total	210.850	100%

Fuente: AMIE – Ministerio de Educación, 2011-2012.

Elaboración: Autores

CUADRO No. 2
NÚMERO DE DOCENTES POR NIVELES DE FORMACIÓN ACADÉMICA

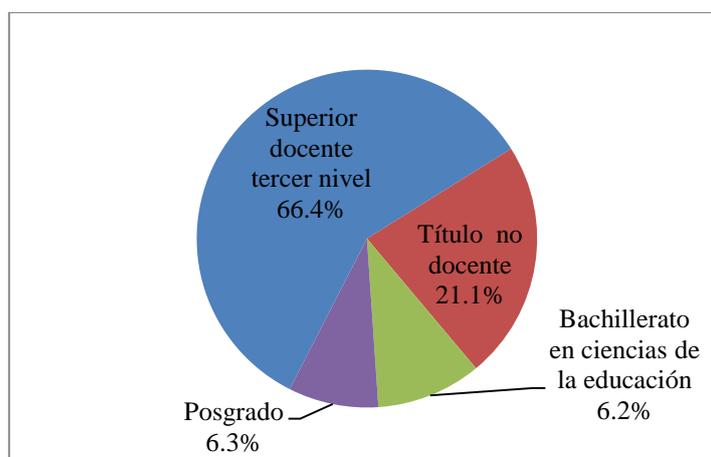
Nivel de formación académica	Número de docentes	Distribución porcentual
Bachillerato en Ciencias de la Educación	13.062	6.2%
Pregrado	139.967	66.4%
Posgrado	13.337	6.3%
Título No docente*	44.484	21.1%
Total	210.850	100%

Fuente: AMIE – Ministerio de Educación, 2011-2012.

Elaboración: Autores

*Corresponde a título de tercer o cuarto nivel pero no en áreas referentes a la Pedagogía.

CUADRO No. 3
PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN NIVEL DE FORMACIÓN ACADÉMICA



Fuente: AMIE – Ministerio de Educación, 2011-2012.

Elaboración: Autores

En la educación superior, para el año 2010, el número de estudiantes matriculados es de 349.120, de los cuales tan sólo el 50%, es decir, 175.000 aproximadamente logran concluir sus estudios con la consecución de un título profesional (MIES, y otros, 2012, p. 50).

Los datos proporcionados por el Ministerio de Educación sobre la población de docentes con pregrado a nivel nacional, que asciende a 139.967 (66.4%), permiten hacer una proyección sobre la posible demanda de estudios de posgrado en educación. A esta población de educadores que están en pleno ejercicio docente, se suman los estudiantes de pregrado de las carreras de Ciencias de la Educación, que posteriormente podrían realizar también un estudio de posgrado en educación.

2.3 Identificación del método y variables para la propuesta del modelo

En este apartado se considera pertinente establecer la diferencia entre metodología y método. La primera ayuda a comprender los procesos de investigación a través de la descripción, explicación y justificación de los métodos; en cambio el segundo, es “el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados” (Buendía, Colás y Hernández, 2001, p. 6).

Según Lara (2011), el método indica el camino y los pasos para conseguir un objetivo. También tiene que ver con la manera ordenada de pensar para llegar al resultado esperado a través de un proceso de cuestionamiento sistemático (p. 58).

En esta misma perspectiva, Van der Maren, citado por Gómez, Deslauriers y Alzate (2011), concibe al método como un proceso sistemático que relaciona el objetivo de la investigación, las técnicas, los procedimientos de interpretación y la justificación de las decisiones que se tomen a lo largo de este proceso (p. 95-96).

2.3.1 Métodos de investigación

Con estas definiciones y luego de haber revisado los diversos métodos existentes, se ha decidido asumir para la presente investigación el método mixto cuantitativo-cualitativo, no como visiones opuestas, ni tampoco pensando que uno es mejor que otro, sino más bien

como enfoques que se complementan y que con diferentes aproximaciones orientan al investigador en la búsqueda de soluciones al problema estudiado. El primero brinda un punto de vista numérico y cuantificable que permite la generalización, mientras que el segundo está relacionado con la descripción y explicación específica del objeto o sujeto de estudio (Díaz, Escalona, Castro, León & Ramírez, 2013, p. 75).

Este método mixto posibilita, desde lo cuantitativo, una mayor variedad de perspectivas en cuanto a la frecuencia, amplitud, magnitud y generalización del problema; y desde lo cualitativo, permite una mayor profundidad, complejidad y comprensión del fenómeno investigado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 550).

En el presente modelo, el método mixto cuantitativo-cualitativo es utilizado con la finalidad de contar con una investigación más rica, completa y profunda, y que realmente aporte con nuevos conocimientos y aplicaciones alrededor de la demanda social para posgrados en educación.

El método cuantitativo “se desprende de la concepción cuantitativa de la ciencia, cuyo objetivo de la investigación consiste en establecer relaciones causales que supongan una explicación del fenómeno que se va a observar” (Martínez & Ávila, 2010, p. 83). Según Bisquerra (2000), este método “concibe el objeto de estudio como externo en un intento de lograr la máxima objetividad (...). Es una investigación normativa, cuyo objetivo está en conseguir leyes generales referidas al grupo” (p.63).

El punto de partida del método cuantitativo es examinar los fenómenos a ser investigados pero considerando un universo amplio, ya que el análisis de pocos casos puede generar una imagen distorsionada en los resultados finales. (Gómez, Deslauriers & Alzate, 2011, p. 99).

Por su parte, el método cualitativo en su afán de explicar la realidad, “se orienta hacia la representación de las cualidades de un contexto o hacia la identificación de las características de una situación o persona determinada, en términos narrativos o descriptivos” (Díaz, Escalona, Castro, León & Ramírez, 2013, p. 78).

Así mismo, este método “se apoya en la idea de unidad, de ahí que sea holístico y tenga en cuenta la perspectiva de los actores involucrados. Hace uso de información observacional o de forma oral y escrita poco estructurada, recogida según criterios que permiten la flexibilidad y la apertura” (García & Giacobbe, 2009, p. 58).

A manera de síntesis se incluye un cuadro con las características de estos dos enfoques:

CUADRO No. 4
CARACTERÍSTICAS DE LOS MÉTODOS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

Cuantitativo	Cualitativo
1. El más utilizado por siglos en investigación	1. Se lo utiliza recientemente, más en ciencias sociales
2. Generalizable	2. Particularizable
3. Determina la población y muestra de forma estadística	3. Puede ser aplicado al azar
4. Es preciso y exacto	4. Es abierto, se presta a interpretación
5. Es objetivo	5. Es subjetivo
6. Presenta respuestas cuantitativas, porcentuales y numéricas	6. Estudia realidades dinámicas y cambiantes
7. Está orientado al resultado	7. Está orientado al proceso

Fuente: Díaz et al., 2013, pp. 83, 85.

Elaboración: Autores

A partir del método cuantitativo se utilizará la técnica de la encuesta que consiste en “obtener información sobre las características de un tema de investigación a partir de preguntas que son medidas de forma estadística” (Martínez & Ávila, 2010, p. 131).

Esta técnica permite recoger información desde el punto de vista numérico y cuantificable acerca del objeto de estudio. Generalmente se utiliza para averiguar actitudes y opiniones del encuestado, es decir, lo que es propio suyo, lo que hace o lo que siente. En este caso, se trata de averiguar todo lo relacionado con la demanda de posgrados en educación.

La aplicación de esta técnica se la realiza a partir del instrumento denominado cuestionario, que se puede definir como el “instrumento de recolección de datos, generalmente escrito, estructurado mediante preguntas respecto a las variables que se pretenden medir” (Martínez & Ávila, 2010, p. 131).

El cuestionario posee tres características principales: validez, es decir que el resultado obtenido mediante la aplicación del instrumento mida exactamente lo que se busca; confiabilidad, que se refiere a la estabilidad, consistencia y exactitud de los resultados; y objetividad, es decir, que las conclusiones a las que se llegue mediante el análisis de los datos, sean objetivas y no antojadizas. (Münch & Angeles, 2009, p. 67).

A partir del método cualitativo se utilizará la técnica de la entrevista, que en palabras de Padua et al, citado por García y Giacobbe (2009), se trata de “una técnica de recolección de datos que implica una pauta de interacción verbal, inmediata y personal entre el entrevistador y el entrevistado” (p. 93). Hace posible conocer el fenómeno en estudio y posibilita al investigador el camino para que pueda realizar sus propias explicaciones, interpretaciones y conclusiones.

La entrevista permite profundizar los temas que están siendo investigados, en la que se produce una interacción directa, cara a cara y espontánea entre el informante y el investigador, con un elevado nivel de concentración e intensidad. Posee dos características fundamentales: por un lado, parte de unos intereses informativos y un guión previo; y por otro lado, el discurso invariablemente es individual donde el informante tiene un grado de independencia respecto del guión previsto (Báez, 2012, p. 95).

El instrumento que se utilizará para esta técnica es el guión previamente formulado que señala la dirección en la que se debe desarrollar la entrevista. Este guión tiene las siguientes funciones: 1) presentar los objetivos de la investigación; 2) dar una estructura con sentido a la entrevista; 3) servir de orientación y memoria al entrevistador respecto de lo que debe averiguar (Báez, 2012, p. 115).

2.3.2 Variables para elaborar la propuesta del modelo

Se entiende por variables “las características, atributos, rasgos, cualidades o propiedades que se dan en individuos, grupos u objetos” (Zorrilla, 2009, p. 123). En otras palabras, las variables constituyen aquello que se puede medir, controlar y estudiar en un trabajo de investigación.

Esta propuesta de modelo incluye cuatro variables que orientan el estudio de demanda social, en una doble vía: por un lado, los aspectos que la universidad requiere saber sobre sus potenciales demandantes, es decir: variables socioeconómicas, en donde se analizan las posibilidades económicas del maestrante, el crédito educativo y las becas; variables individuales, en donde se considera el factor tiempo, factor motivacional y factor vocacional; variables profesionales, en donde se toman en cuenta algunas competencias del maestrante; y por otro lado, se analizan las variables institucionales, es decir, lo que los demandantes exigen conocer de la institución ofertante.

Estas variables guardan relación con los enfoques teóricos desarrollados en la presente investigación, como se lo explica a continuación.

La categoría universidad se relaciona directamente con la variable institucional puesto que ayuda a comprender su significado, relevancia y pertinencia, de cara a los grandes desafíos educativos, particularmente los de formación de cuarto nivel.

La pedagogía crítica se asocia con la variable profesional en cuanto promueve la formación del hombre transformador de la realidad a partir de la crítica, la dialéctica y la reflexión, que se aplican en los procesos investigativos, el manejo de las TICS y algunas competencias cognoscitivas que el sujeto debe desarrollar.

El constructivismo guarda estrecha relación con la variable profesional e individual, ya que este nos habla del conocimiento como una construcción del ser humano desde la interacción social y la cultura, generando aprendizajes significativos. Es el individuo, quien desde su motivación, vocación, tiempo y capacidades intelectuales, se convierte en protagonista de su propio pensar, hacer y sentir, en la búsqueda de su realización humana y profesional.

El Sistema Preventivo, con sus principios y ejes transversales, ilumina cada una de las variables en cuanto promueve la formación integral, considerando a la persona como el centro y razón de ser de la misión educativa de la Universidad Politécnica Salesiana.

La teoría del Capital Humano ha sido tomada en cuenta por su aporte directo en el ámbito de las cuatro variables, ya que si bien toca lo económico como inversión, también

considera como capital todos los conocimientos, habilidades, competencias y valores que poseen los individuos. Estos atributos son componentes fundamentales del crecimiento integral del ser humano.

2.3.2.1 Variables socioeconómicas

El modelo propone que la institución, al momento de conocer la demanda social, considere los ingresos y egresos del candidato como un elemento decisivo para asumir un posgrado. En este sentido, quienes posean cierta estabilidad económica tendrán la posibilidad de financiar e invertir en formación de cuarto nivel. Sin embargo, quienes no posean esa estabilidad y tengan el deseo de estudiar una maestría, lo pueden hacer a través de un crédito educativo o una beca.

En el caso del crédito educativo, su objetivo es favorecer la inversión en capital humano haciendo que ésta no dependa de la economía familiar. El estudiante que se beneficia con un préstamo, se vuelve eficiente ya que hace elecciones educativas más racionales, se esfuerza más en los estudios y exige una enseñanza de calidad.

En el caso de la beca, que puede ser otorgada por el estado o por una institución particular, su objetivo también es invertir en la formación de las personas. Para ello, el aspirante debe cumplir con algunas condiciones básicas: promedio alto de rendimiento en el pregrado, óptimo rendimiento académico durante el posgrado, compromiso para retribuir con tiempo y trabajo la beca otorgada.

2.3.2.2 Variables individuales

En el aspecto individual se analizan tres factores considerados importantes para el estudio de un posgrado: el tiempo, la motivación y la vocación.

a) Factor tiempo

El factor tiempo es clave para realizar un posgrado. El aspirante debe disponer del tiempo que dicho estudio le requiere; no se trata de cantidad sino de calidad, lo que implica la autodisciplina y la capacidad de organización de las diferentes responsabilidades

personales, familiares y laborales, sobre todo las relacionadas al campo académico. Al respecto, el maestrante dentro del tiempo asignado para la investigación, tiende a reaccionar, determinar cuestiones, sopesar pros y contras, construir razonamientos y resolver problemas (Day, 2005, p. 63).

b) Factor motivacional

La motivación es un elemento clave para un aspirante a realizar un posgrado ya que le provee de energía, direcciona sus acciones, sostiene una conducta positiva de crecimiento y aprendizaje permanente, brinda la libertad para elegir y le impulsa a desarrollar sus cualidades (Santrock, 2004, 415). En el presente modelo se señala los motivos que impulsan al aspirante a realizar un posgrado en educación:

- Realización, crecimiento y cualificación profesional
- Mejoramiento de condiciones de vida a través de un mejor empleo
- Incremento de sus salarios
- Producción y aportación científica

c) Factor vocacional

En el ámbito profesional, la vocación alude a la convicción profunda del ejercicio docente, con la cual el individuo encuentra el impulso y las motivaciones para asumir el compromiso por el crecimiento personal y profesional continuo. Para un estudio de posgrado en educación es muy importante conocer el factor vocacional del aspirante, ya que determinará en cierta medida la perseverancia en su proceso formativo y el éxito en el campo laboral (Day, 2005, p. 13).

2.3.2.3 Variables profesionales

En esta variable se analizan las competencias que el potencial maestrante debe desarrollar para acceder a un posgrado en educación:

a) Investigación

Siendo la investigación el eje dorsal de un posgrado, el aspirante debe adquirir una conciencia investigativa que le comprometa a asumir responsablemente la tarea de hacer ciencia, cuestionando y poniendo a prueba sistemáticamente la teoría en la práctica. Con esta herramienta intelectual el aspirante se constituye en un profesional competente con la capacidad de generar nuevos saberes mediante la reflexión en la acción (Day, 2005, p. 44-45).

Los recursos humanos apoyados sobre una sólida infraestructura institucional, constituyen el denominado capital social de la investigación y del desarrollo científico y tecnológico. Por ello, hoy no se puede concebir a un científico sin educación de posgrado, y a la inversa, la formación de investigadores es o debe ser la razón de ser de los posgrados (Gómez, 2000, p. 342).

b) Competencia escritora y lectora

La escritura es un proceso recursivo de producción de significado, del cual el escritor no tiene control consciente, sino después que las ideas están escritas. Esta se da en tres fases: preescritura o elaboración, en la que el escritor hace representaciones mentales del texto a escribir; escritura o producción del texto, momento en que las palabras fluyen y encuentran significado; reescritura o revisión, que permite volver al texto para realizar una lectura crítica y los ajustes necesarios. Estas fases se desarrollan mediante el siguiente proceso (Morles, 2003, p. 3):

- a) Evocar, recabar y seleccionar información
- b) Representación del texto en la mente
- c) Precisar objetivos, propósitos y audiencia
- d) Uso de códigos sintácticos y semánticos para traducir las ideas en texto
- e) Coherencia, comprensibilidad y elegancia del lenguaje

En el proceso de la lectura el estudiante debe saber leer un texto comprensivamente, construyendo significados personales sobre los textos; es decir, generar una representación mental del referente del texto, produciendo un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el que el texto cobra sentido. Esta competencia permite al lector elaborar y actualizar modelos mentales de modo continuo mientras realiza la lectura (De Zubiría, 1996, p. 72).

El procedimiento para la lectura implica tres pasos: prelectura, en donde el lector identifica la estructura del texto, planifica y predice el contenido; lectura, donde el lector realiza inferencias conscientes, relaciona las ideas e interpreta el texto; relectura, en donde el lector relea las partes importantes, resume, identifica el estilo del autor y expresa emociones (Gates, 2010, p. 46).

c) Pensamiento crítico

El pensamiento crítico ayuda al aspirante a pensar de manera reflexiva y productiva evaluando las evidencias, tanto en su vida personal como profesional, desde un punto de vista ético y axiológico. Así mismo le otorga la libertad de cuestionar y tomar sus decisiones, sin dejarse manipular por agentes externos que quieren imponer sus puntos de vista. Se deben desarrollar algunas habilidades:

- Análisis, que consiste en identificar las relaciones entre enunciados, preguntas, conceptos u otras formas de representación.
- Inferencia, que conduce a la elaboración de conclusiones e hipótesis razonables.
- Explicación, que es la capacidad para presentar los resultados del razonamiento propio, reflexiva y coherentemente.
- Evaluación, se refiere a la valoración de los enunciados sobre la percepción, experiencia, juicio u opinión de alguien.
- Interpretación, referida a la comprensión y expresión del significado de las situaciones, juicios, procedimientos o criterios (Creamer, 2010, p. 11-12).

d) Uso de las TICs

La UNESCO (1998) en su ya clásica “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, nos llama la atención sobre todos los cambios que se deben desarrollar en las universidades, tanto de tipo tecnológico, como culturales y sociales, para adaptarse a las necesidades de los nuevos tiempos. En el ámbito tecnológico aparecen las tics, como elemento básico para el desarrollo y potenciación de las sociedades del conocimiento (Almenara, 2005, p. 3).

En este contexto, hoy en día el futuro maestrante que desee realizar un posgrado en educación, debe tener cierto dominio en el campo tecnológico, particularmente en el manejo de las tics. Esto implica desarrollar competencias como la criticidad, pensamiento hipotético y deductivo, observación e investigación, capacidad de memorizar y clasificar, lectura y análisis de textos e imágenes, desafíos y estrategias de comunicación, etc. (Perrenoud, 2011, p. 109).

2.3.2.4 Variables institucionales

El presente modelo propone considerar dentro del factor institucional, la sana competencia existente entre las diferentes instituciones de educación superior que ofertan programas de posgrado en educación.

Esta competencia posibilita al candidato identificar la gama de programas de posgrado en educación que ofrece el mercado, la calidad, la modalidad, la innovación, el aporte y los costos; más específicamente y al interior de la universidad, permite al aspirante conocer la calidad de la planta docente asignada para dicho posgrado, la atención al cliente desde la parte administrativa, la infraestructura, el equipamiento, la ubicación geográfica y otros servicios que ofrece la institución.

El aspirante a un posgrado es exigente con la institución ofertante; esto hace que la universidad ofrezca servicios de mayor calidad y elementos diferenciales que hagan más atractiva y competitiva su oferta educativa (Salas, 2005, p. 60).

2.3.3 Método de escalamiento Likert

En la presente investigación se asume este método por considerarse uno de los más generalizados y que indica claramente el proceso de formulación de las preguntas del cuestionario, de sus respectivas opciones de respuesta, la valoración de cada categoría y la codificación.

En este acápite, siguiendo a Hernández, Fernández & Baptista (2007) se explica a continuación el método de escalamiento de 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, es decir se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que exprese su opinión eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala, en donde a cada punto se le asigna un valor numérico. El participante obtiene una puntuación sobre cada afirmación, y al final la puntuación total.

Con cada afirmación se califica un objeto de actitud que puede ser algo físico, personas, conceptos o símbolos, una marca, una actividad, una profesión, etc. Cada una de estas frases deben expresar solo una relación lógica y se recomienda que en su redacción no excedan las 20 palabras.

Las opciones de respuesta según esta escala son cinco e indican cuánto se está de acuerdo con la afirmación correspondiente. Las opciones más usadas son:

- a) Muy de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Muy en desacuerdo

O bien:

- a) Definitivamente sí

- b) Probablemente sí
- c) Indeciso
- d) Probablemente no
- e) Definitivamente no

Es indispensable señalar que el número de categorías de respuesta debe ser igual para todas las afirmaciones. Pero siempre respetando el mismo orden o jerarquía de presentaciones de las opciones para todas las frases.

Con respecto al procedimiento para obtener las puntuaciones de las escalas de Likert, estas se obtienen sumando los valores alcanzados en cada frase. Una puntuación se considera alta o baja según el número de ítems o afirmaciones; en este sentido, a menor puntuación, la actitud de la persona es desfavorable respecto de lo que se está midiendo, en otras palabras la dirección de la afirmación es negativa; en cambio, a mayor puntuación, la actitud de la persona será favorable, cuya dirección de la afirmación es positiva. La dirección de las afirmaciones es muy importante para saber cómo codificarlas (p. 341-347).

CAPÍTULO TRES

PROPUESTA DE MODELO DE ESTUDIO DE DEMANDA SOCIAL PARA POSGRADOS EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

3.1 Antecedentes

Haciendo un poco de historia, las primeras Maestrías en Educación que ofertó la Universidad Politécnica Salesiana fueron: Docencia con Mención en Educomunicación, en el año 1996; Maestría en Educación, con mención en Educación Intercultural, en el año 2003; Maestría en Diseño Curricular, en el año 2004; Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa, en el año 2005; Maestría en Educación Especial con Mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual, en el año 2007 (UPS, Dirección de Posgrados, 2013).

Con el fin de regular la existencia de cada una de las maestrías, en septiembre del 2001 se creó el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Politécnica Salesiana, aprobado en sesión del Consejo Superior, con Resolución No. 169-2401-09-28 (UPS, Dirección de Posgrados, 2013).

Posteriormente, en octubre de 2003, la Unidad de Estudios de Posgrado (UEP) inicia sus actividades como instancia de coordinación y de integración de todos los cursos de posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Farfán, 2006, p. 231).

Actualmente la oferta de posgrados en esta institución de educación superior está suspendida a raíz de la evaluación a la que fue sometida por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, hasta que se cumpla con el plan de mejoramiento, fijado para el año 2017.

Con la oferta de posgrados en educación, la universidad quiere contribuir a la profesionalización y especialización de los docentes del sistema educativo ecuatoriano, particularmente de las instituciones salesianas del Ecuador. Cada maestría estaba orientada a dar respuestas específicas a las necesidades planteadas por las instituciones educativas salesianas del país y otras de nivel medio; sin embargo, la oferta de estos programas de cuarto nivel se la hizo a partir de aproximaciones, sondeos, percepciones y requerimientos específicos planteados por estas instituciones, ya que la universidad no contaba con una herramienta o instrumento que permita conocer cuál era la demanda social para estos posgrados.

Sin embargo, estas primeras experiencias, a pesar de haber alcanzado los objetivos de formación y profesionalización de los maestrantes, presentan algunos indicadores negativos que han cuestionado la forma de cómo se oferta dichos programas. Por ejemplo, no existió un procedimiento previo de selección de los maestrantes y más bien se incluyeron docentes sin un pregrado en educación, con poco dominio de competencias para la investigación, con poca disponibilidad de tiempo de dedicación para la maestría, etc. Estos factores provocaron que muchos maestrantes tuvieran inconvenientes durante todo el proceso de estudios, lo que llevó incluso a la deserción de algunos de ellos (Díaz, 2015).

Ante estas dificultades surge la necesidad de contar con un modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación que permita recabar la información necesaria de los potenciales maestrantes y sus requerimientos a las instituciones de educación superior.

3.2 Justificación

Cabe indicar que luego de haber indagado en la existencia o no de trabajos de investigación similares al presente, se ha podido determinar que en ninguna universidad del país existen modelos de estudios para conocer la demanda social de posgrados en educación. En las búsquedas efectuadas se ha encontrado una investigación realizada por la economista Mónica Mancheno (2008), dentro de la maestría en docencia universitaria e investigación educativa, titulada: “Caracterización de la demanda económica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, una herramienta en la toma de decisiones”, en la que hace una primera aproximación sobre la demanda de educación superior desde el

enfoque de la economía de la educación y considerando variables de tipo económico, demográfico, individuales, sociales e institucionales (p. 16).

Como ya se manifestó en los antecedentes, la Universidad Politécnica Salesiana, ha venido ofertando sus maestrías, particularmente la de Gestión Educativa, sin contar con un modelo que le permita conocer los requerimientos reales de los profesionales interesados en realizar estos programas de posgrado. Para resolver en cierta medida esta necesidad, se propone a la universidad el presente modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación.

3.3 Objetivos

Objetivo general:

Presentar una propuesta de modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación que permita conocer la acogida y los requerimientos de los docentes que aspiran a realizar maestrías en la Universidad Politécnica Salesiana.

Objetivos específicos:

- a) Señalar el procedimiento para la delimitación de la población y la obtención de la muestra.
- b) Identificar las variables, parámetros e indicadores en los que se sustenta el sondeo de la demanda social.
- c) Formular los instrumentos que permitan obtener información de los docentes que aspiran a seguir un posgrado en educación.
- d) Indicar el procedimiento a seguir para la recolección, codificación y análisis de los datos obtenidos con la aplicación de la encuesta y la entrevista.

3.4 Proceso metodológico

El proceso metodológico que se sigue para elaborar la presente propuesta de modelo es el siguiente: en primer lugar se realiza la delimitación de la población, considerando que el universo total de docentes en el país es muy grande; seguidamente, se procede a la obtención de la muestra a través del muestreo probabilístico; a continuación, se presentan las variables con sus respectivos parámetros e indicadores que sirven de base para la formulación del cuestionario; luego, se describen las técnicas y los instrumentos a ser utilizados para recoger la información; finalmente, se indica los procedimientos a seguir para la recolección y análisis de datos.

3.4.1 Delimitación de la población

Actualmente, el sistema educativo nacional cuenta con aproximadamente 210.000 docentes, de los cuales, apenas el 6.3% han realizado un posgrado en educación, de acuerdo a los datos proporcionados por el Ministerio de Educación (2014). Estos datos nos revelan un alto porcentaje de profesionales de la educación con necesidades de formación de cuarto nivel.

Sin embargo, por tratarse de una población muy amplia, en la presente propuesta de modelo se ha considerado únicamente a los docentes de los 30 centros educativos salesianos de todo el país, que ascienden a un total de 1406 profesionales, de los cuales un 13 % aproximadamente han realizado estudios de cuarto nivel, es decir unos 182 docentes (CONESA, 2015).

Los Centros Escolares Salesianos (CES) se encuentran distribuidos en la Costa, Sierra y Región Amazónica, en este último caso específicamente en la Provincia de Morona Santiago. Atienden a un total de 18707 estudiantes, de los cuales 12563 son hombres y 6144 son mujeres (CONESA, 2015). La identificación de los CES y el número de docentes por institución, se detalla en el siguiente cuadro:

CUADRO No. 5
UBICACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES SALESIANOS POR CIUDADES CON
EL NÚMERO DE DOCENTES POR INSTITUCIONES

CIUDAD	CES	DOCENTES	DIRECCIONES DE LOS CES
Esmeraldas	U.E.F. MARÍA AUXILIADORA	94	Vía a Atacames Km 2.5
Guayaquil	UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL DOMINGO SAVIO	41	Calle Tulcán 4502 y Rosendo Avilés
	U.E.S.F. DOMINGO COMÍN	39	Av. Domingo Comín 205 y Callejón Daule
	U.E.S. CRISTÓBAL COLÓN	79	Rosa Borja Icaza 115 y Maracaibo
	ESCUELA MARGARITA BOSCO	23	El Oro y Lorenzo de Garaicoa
	UNIDAD EDUCATIVA ANTONIO AMADOR	19	Kilómetro 10 1/2 Vía Daule
Manta	U.E.S. SAN JOSÉ	78	Av. 108 entre calles 106 y 108
Zaruma	U.E.S.F. SAN JUAN BOSCO	24	Rocafuerte s/n y Carlos Reyes
Quito	COLEGIO TÉCNICO EXPERIMENTAL SALESIANO DON BOSCO	70	Rafael Bustamante E6-87 y Gonzalo Zaldumbide
	ESCUELA PARTICULAR SALESIANA DON BOSCO	38	Rafael Bustamante E6-87 y Gonzalo Zaldumbide
	U.E.F. DON BOSCO LA TOLA	90	Calle Don Bosco E5-06 y Los Ríos
	U.E.S. CARDENAL SPELLMAN	92	San Patricio – Cumbayá
	U.E.F.S SAN PATICIO (UESPA)	17	Calle Tarqui E4-114 y 12 de Octubre
	TALLER ESCUELA SAN PATRICIO (TESPA)	9	Calle Salvador Bravo OE474 y José Alemán
Cayambe	U.E.S. DOMINGO SAVIO	69	Av. Natalia Jarrín N° 2-77
	U.E. A DISTANCIA DON BOSCO	18	Av. Natalia Jarrín N° 2-77
Ibarra	U.E. SÁNCHEZ Y CIFUENTES	70	Calle Antonio José de Sucre 1252 y Obispo Mosquera
Riobamba	U.E.S. SANTO TOMÁS APÓSTOL	83	Calle Gonzalo Dávalos s/n y Nogales
Cuenca	U.E. TÉCNICO SALESIANO	142	Av. Don Bosco 247 y Felipe II
	U.E. TÉCNICO SALESIANO CAMPUS CARLOS CRESPI	47	Tarqui y Rafael María Arízaga
	U.E. A DISTANCIA MARIO RIZZINI	31	Felipe II y Don Bosco
	FUNDACIÓN SALESIANA PACES	10	Calle Vieja 12-30 y Elia Liut
Paute	INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR AGRONÓMICO SALESIANO	51	Paute – Uzhupud
	U.E. SALESIANA JUAN LUNARDI	11	Paute – Uzhupud
Bomboiza	I. S. P. B. SHUAR-ACHUAR	16	Bomboiza-Morona Santiago
	COLEGIO E.T.S.A.	10	
Macas	U.E.F. DON BOSCO	71	Calle Don Bosco y 10 de Agosto
	ESCUELA FISCOMISIONAL DOLORES SUCRE	24	Hernando de Benavente s/n y Rafael Rivadeneira
Sevilla	UNIDAD EDUCATIVA DOMINGO	20	Sevilla Don Bosco

	SAVIO		
Wasak Entza	COLEGIO ACHUAR CEFMIBA	20	Wasakentza
TOTAL DE DOCENTES A NIVEL NACIONAL			1406

Fuente: Equipo Técnico del CONESA (Datos 2014-2015)

Elaboración: Autores

Los CES atienden a una población de estudiantes muy diversa de acuerdo al contexto en que se ubican. De los 30 Centros Escolares Salesianos, 23 se dedican a la educación de niños/as, adolescentes y jóvenes de clase media y popular de los sectores urbanos y suburbanos; 3 CES se dedican a la educación de las poblaciones shuar y achuar; y, 4 CES atienden a chicos y chicas en situación de riesgo y callejización. De acuerdo a las características de los Centros Escolares Salesianos, los docentes tienen contratos fiscales y particulares.

En cuanto a la formación y capacitación, los CES han promovido la participación en diversas propuestas de cualificación profesional, tales como programas de formación de cuarto nivel, especializaciones, cursos de capacitación para directivos, talleres de capacitación en las áreas específicas del ejercicio profesional educativo, congresos pedagógicos (Farfán, 2014, p. 92-93). En el caso específico de la Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa, el número de graduados desde el año 2008 hasta el 2014 es de 78 (Farfán, 2014, p. 47).

Esta información real obtenida de los archivos maestros del Consejo Nacional de Educación Salesiana, permiten conocer datos precisos sobre los centros educativos salesianos del país y su población docente, con un porcentaje aproximado de profesionales que han realizado estudios de cuarto nivel en educación. Se puede apreciar que el número de docentes con una maestría en educación a nivel nacional es bastante reducido (13%), lo que indica a la vez un porcentaje elevado de potenciales estudiantes que podrían cursar un posgrado en educación.

3.4.2 La muestra

Es el subgrupo de la población total de la cual se recolectan los datos; para el presente caso está representada por un núcleo de docentes de las instituciones educativas

salesianas del país, cuyos resultados de la encuesta pueden extrapolarse y generalizarse a la población previamente delimitada.

3.4.2.1 Muestreo probabilístico

Para la obtención de la muestra se asume el método probabilístico, en donde “todos los sujetos tienen la misma posibilidad de ser escogidos por medio de una selección aleatoria o mecánica” (Münch & Angeles, 2009, p. 98).

Para calcular automáticamente el tamaño de la muestra aleatoria se utilizará el programa Stats, siguiendo estos pasos: a) determinar el tamaño del universo; b) definir el error aceptable (que suele ser de 1 o 5% expresado en proporción como 0.01 o 0.05); c) definir el nivel de confianza (entre 95 y 99%); d) aplicar el programa para calcular la muestra.

a) Tamaño de la población:	1406
b) Error máximo aceptable:	5%
c) Nivel de confianza:	95%
d) Muestra calculada con el stats:	254

La muestra calculada por el programa Stats es de 254 sujetos, tamaño que se necesita para representar al universo de 1406 sujetos, con un error del 0.05 (5%) y un nivel de confianza del 95%.

Los sujetos que conforman la muestra serán elegidos a través del procedimiento llamado tómbola, que consiste en numerar todos los elementos muestrales del 1 al 254. Se procede a elaborar fichas o papeles, luego se los mezcla y se deben sacar 254 fichas, una por cada sujeto de la muestra. Los números elegidos al azar son los que finalmente conformarán la muestra (Hernández, Fernández & Baptista, 2007, p. 297-300).

3.4.3 Variables, parámetros e indicadores

Si bien es cierto, en el capítulo dos se presenta la descripción y el análisis de las variables que permiten conocer la demanda social para posgrados en educación, en este

apartado se ofrece un cuadro en donde, de manera sintética, se formulan estas variables con sus respectivos parámetros e indicadores, como paso previo para la elaboración de la encuesta.

CUADRO No. 6
VARIABLES, PARÁMETROS E INDICADORES

Variable	Parámetro	Indicador
Socioeconómica	Financiamiento propio	- Trabajo estable - Ingresos suficientes - Independencia de la economía familiar
	Crédito educativo	- Capital insuficiente
	Becas	- Mérito propio
Individual	Disponibilidad de tiempo	- Horas de dedicación
	Motivación	- Grado de crecimiento personal - Grado de crecimiento profesional - Nivel de empleo - Nivel salarial
	Vocación	- Nivel de compromiso con la educación - Grado de convicción de ser educador - Nivel de compartir con los educandos - Grado de acompañamiento permanente
Profesional	Investigación	- Grado de cuestionamiento y confrontación de la teoría con la práctica - Grado de conciencia en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos - Producción científica
	Competencia escritora y lectora	- Hábito de escritura - Tiempo de escritura - Hábito de lectura - Tiempo de lectura
	Pensamiento crítico	- Manejo de habilidades del pensamiento crítico
	Uso de las tics	- Manejo de competencias para el uso de las tics
Institucional	Oferta de posgrados en las universidades	- Programas de posgrado en educación - Modalidades de los programas - Menciones del programa
	Servicios que ofrece la universidad	- Nivel de servicios de calidad

Elaboración: Autores

3.4.4 Técnicas e instrumentos para recoger la información

3.4.4.1 La encuesta

Esta técnica permitirá recoger información desde el punto de vista numérico y cuantificable acerca del objeto de estudio. En esta investigación es utilizada para averiguar

actitudes y opiniones del encuestado, es decir, lo que es propio, lo que hace o lo que siente. El instrumento que utiliza es el cuestionario, que se lo explica brevemente a continuación.

3.4.4.1.1 El cuestionario

Es el conjunto de preguntas que han sido formuladas teniendo en cuenta las variables, parámetros e indicadores presentados en el punto anterior. Las preguntas planteadas en este cuestionario son todas cerradas ya que contienen cinco opciones de respuesta. En cada pregunta el encuestado debe seleccionar sólo una opción.

Para la valoración de las preguntas se asume el método de escalamiento Likert, que consiste en cinco ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios frente a los cuales el sujeto investigado debe dar una respuesta. A cada categoría de la escala se le asigna un valor numérico, que oscila entre 5 para indicar el mayor grado de satisfacción y 1 para indicar el mayor grado de insatisfacción (Hernández et al., 2007, p. 341).

3.4.4.2 La entrevista

Para la presente investigación se ha optado por aplicar también la entrevista cualitativa semiestructurada que es más íntima, flexible y abierta, y consiste en proponer a través de un guión previo, unos contenidos y un orden establecido, dejando abierta la posibilidad de que el entrevistado se exprese libremente (Báez, 2012, p. 95).

Los pasos previos para la elaboración de la entrevista son:

- 1) Establecer el contenido de las cuestiones teniendo en cuenta las variables de la investigación.
- 2) Decidir el formato y la secuencia de las cuestiones a tratar.
- 3) Especificar si se trata de hechos, opiniones o actitudes.
- 4) Presentar la entrevista en lenguaje entendible para el entrevistado, ni simplista ni demasiado complicado.
- 5) Construir el protocolo de la entrevista y la guía para los entrevistadores.
- 6) Decidir la forma de registro de las respuestas (García y Jacobbe, 2009, p. 94).

El instrumento utilizado para realizar la entrevista es el guión, que contiene algunas preguntas de base que orientan el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado.

3.4.5 Recolección de datos

Para recoger la información tanto de la encuesta como de la entrevista se procederá de la siguiente manera:

Para la encuesta: una vez seleccionada la población y la muestra, se procederá a la recolección de datos sobre las variables de la demanda social para posgrados, a través de la aplicación del cuestionario elaborado para tal efecto, considerando el siguiente plan.

- a) Identificar la fuente de donde se obtienen los datos.
- b) Ubicar los lugares donde se localizan los sujetos de la muestra.
- c) Definir el instrumento con el que se va a recolectar los datos.
- d) Preparar los datos para que puedan ser analizados.
- e) Prever los recursos.
- f) Definir el tiempo de aplicación.
- g) Conseguir apoyo institucional.

CUADRO No. 7

PLAN PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS CON EL CUESTIONARIO

Aspecto	Detalle
Fuente	Docentes de los Centros Educativos Salesianos del Ecuador.
Lugares	Esmeraldas, Manta, Guayaquil, Zaruma, Ibarra, Cayambe, Quito, Riobamba, Cuenca, Paute, Macas, Gualaquiza.
Instrumento	Cuestionario
Preparación de datos	Matriz de datos
Recursos	Económicos
Tiempo	Un mes
Apoyo institucional	Consejo Nacional de Educación Salesiana

Elaboración: Autores

Se sugiere que la universidad designe un grupo de 30 estudiantes, 10 por cada sede, de la materia de Metodología de la Investigación, que como parte de su formación académica, realicen la aplicación de la encuesta a los docentes de los centros educativos salesianos del país. Estos deben recibir una capacitación considerando los siguientes aspectos (Hernández, Fernández & Baptista, 2007, p. 308):

- Objetivo e importancia de la investigación.
- Calendarización y tiempos en que se debe realizar la aplicación de la encuesta y la entrega de la misma.
- Confidencialidad sobre la investigación.
- Presentación, identificación, respeto y cordialidad con los encuestados.
- Instrucciones sobre el manejo del instrumento.

Otro aspecto a tener en cuenta previo a la aplicación de la encuesta, es gestionar la autorización de los directivos de las instituciones educativas salesianas, explicando el propósito de la investigación.

En la presente propuesta se acude a fuentes primarias, constituidas por los docentes encuestados con requerimiento de posgrado en educación. Se sugiere considerar la base de datos de las 30 instituciones educativas salesianas del país. Además, son fuentes primarias de información los 30 rectores de estas instituciones, y los directores de las maestrías en educación, a quienes se les aplicará la entrevista.

Con la finalidad de recoger información de otros docentes interesados en realizar un posgrado en educación, se sugiere que la Universidad Politécnica Salesiana incorpore a su página web el cuestionario de la presente propuesta de modelo de estudio de demanda social.

Para la entrevista: la selección de los informantes ha sido realizada de manera deliberada (selección meditada y pensada) e intencionada (búsqueda expresa de informantes de acuerdo a características específicas).

Se propone que los informantes a los que se aplicará la entrevista sean:

- Los 30 rectores de los Centros Escolares Salesianos del país

- Los Directores de las maestrías en educación de la Universidad Politécnica Salesiana.

El procedimiento para la aplicación de la entrevista y recolección de información, será el mismo sugerido para la encuesta, con los siguientes detalles:

CUADRO No. 8
PLAN PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS CON LA ENTREVISTA

Aspecto	Detalle
Fuente de donde se obtienen los datos	-Rectores de los 30 CES -Directores de las Maestrías en Educación de la UPS
Lugares donde se encuentran los informantes	Esmeraldas, Manta, Guayaquil, Zaruma, Ibarra, Cayambe, Quito, Riobamba, Cuenca, Paute, Macas, Gualaquiza.
Instrumento de recolección de datos	Guión de entrevista
Prever los recursos	Económicos
Tiempo de aplicación	Una semana
Apoyo institucional	CONESA y UPS

Elaboración: Autores

Además, la información recogida por parte de cada entrevistado, se la debe grabar para asegurar la fidelidad de las transcripciones.

A través del CONESA se comunicará a los rectores sobre la visita que realizarán los estudiantes de la universidad para la aplicación de la entrevista. Así mismo, el Director Nacional de Posgrados en Educación de la UPS, deberá comunicar al director de cada maestría sobre la aplicación de la entrevista, de manera que tengan la disponibilidad para colaborar.

Para la aplicación de la entrevista, se sugiere que la universidad designe un equipo de entrevistadores conformado por 10 estudiantes de la carrera de Comunicación Social de los últimos niveles, quienes recibirán una capacitación detallada por tratarse de una técnica compleja que requiere del manejo adecuado de la temática con argumentos, considerando los siguientes aspectos:

- Objetivo e importancia de la investigación.
- Calendarización y tiempos en que se debe realizar la aplicación de la entrevista.

- c) Confidencialidad de la entrevista.
- d) Presentación, identificación, respeto y cordialidad con los entrevistados.
- e) Instrucciones sobre el manejo de la entrevista.
- f) Insumos y datos sobre el tema central de la entrevista.
- g) Técnicas de entrevista.
- h) Manejo de emociones.
- i) Comunicación verbal y no verbal.
- j) Programación neurolingüística.

3.4.6 Análisis de los datos

Para el cuestionario:

Previo a realizar el análisis de los datos, se procederá a la codificación de los resultados de la aplicación del cuestionario a través de los siguientes pasos (Hernández et al., p. 386):

1. Establecer los códigos de las alternativas de respuesta, asignando un valor a cada ítem según la escala de medición de Likert.
2. Elaborar una matriz de códigos, considerando: variable, pregunta, ítem y valor numérico.
3. Llenar físicamente la matriz de códigos.
4. Grabar y guardar la matriz de los datos en un archivo.

Luego de realizada la matriz de datos, se procederá al análisis de los mismos. Se recomienda hacerlo de la siguiente manera (Hernández et al., p. 408):

- a) Seleccionar un programa estadístico en la computadora. Se sugiere asumir el Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), desarrollado por la Universidad de Chicago, que es uno de los más difundidos.

- b) Ejecutar y analizar los datos por variables.
- c) Evaluar la confiabilidad y validez logradas por el instrumento de medición.
- d) Presentar los resultados en tablas o gráficos.

Este proceso de codificación y análisis de datos será realizado por un equipo técnico de especialistas en estadística y metodología de la investigación, designado por la institución.

Para la entrevista:

El análisis de los datos cualitativos se lo realizará con la utilización del programa Atlas.ti, que sirve para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos y construir teoría. El investigador deberá agregar los datos o documentos primarios, en este caso las grabaciones de las entrevistas, y con el apoyo del programa los codificará de acuerdo al esquema diseñado. Las reglas de codificación las establece el investigador y el programa las aplica (existe un manual y un CD del programa en donde se explica la aplicación del mismo paso a paso para el análisis de la información).

CAPÍTULO CUATRO

CONCLUSIONES

Como fruto del camino recorrido en la presente investigación se llega a las siguientes conclusiones:

Hemos logrado responder a la primera pregunta de investigación relacionada con los fundamentos teóricos y los escenarios donde se dan los posgrados. En primera instancia, se ha reflexionado y cuestionado el rol de la universidad como formadora de agentes transformadores de la sociedad, dentro de un contexto que marca tensiones, tendencias y genera desafíos a los que se debe responder con creatividad y actitud propositiva. La universidad, con sus planes, programas y proyectos de investigación, debe integrarse a este contexto, caracterizado por el fenómeno globalizador, la interculturalidad, la sociedad del conocimiento, la economía global capitalista, la crisis ecológica, la regionalización, la mundialización, el cambio de época, según De Souza (1999). Además, las universidades para responder con pertinencia y calidad a las exigencias actuales, deberán considerar algunas tensiones que tienen que ver con:

Los cambios que se operan a ritmos vertiginosos en la ciencia y la tecnología, la nueva geopolítica del poder del conocimiento, la autonomía del pensamiento frente a los poderes fácticos (aquellos que configuran los procesos de producción y comunicación de significados y redes sociales), las del deterioro ambiental y perdurabilidad de los entornos naturales que garantizan la supervivencia, las que involucran la participación del talento ciudadano en la construcción de lo público; y, aquellas que tienen que ver con la condición humana, la cultura, el sujeto y su proyecto de vida (Larrea, s/r, p. 15).

Por otro lado, el análisis teleológico nos ha permitido identificar las grandes finalidades de la universidad a las que todo proyecto investigativo debe responder. Este debe contribuir a la construcción comunitaria del conocimiento desde la vida y para la vida; al procesamiento de la ciencia, la educación y la cultura, conforme a las exigencias de las sociedades y los anhelos superiores del ser humano; a la formación del intelecto para la búsqueda de la verdad íntegra; a crear los saberes y competencias a través de los cuales se desarrollan las personas y las sociedades; en definitiva, a responder al anhelo de

perfeccionamiento humano y de búsqueda de plenitud como atributo espiritual superior (Pacheco, 2008).

Por otro lado, el proceso de elaboración del presente modelo nos ha posibilitado el adentrarnos en el conocimiento de los grandes desafíos que la universidad debe afrontar en pleno siglo XXI, tales como: definir el marco epistemológico sobre el cual se piensa a sí misma, el fortalecimiento de la investigación científica, la aplicación del método científico en función de la búsqueda de soluciones a problemas concretos de la vida; fomentar el espíritu crítico y la capacidad creativa; transferir los conocimientos con enfoque de equidad e inclusión que beneficie a los sectores más vulnerables de la sociedad; asumir la responsabilidad de formar a los docentes para que sean actores y protagonistas del mejoramiento de la educación universitaria y de la transformación social; pronunciarse con la suficiente autoridad y responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales; replantear la problemática del capitalismo desde un nuevo horizonte paradigmático que articule naturaleza, ser humano y sociedad.

El abordaje de la universidad desde la inspiración católica nos ha permitido constatar su aporte en la formación integral del ser humano desde un equilibrio entre el saber científico y la experiencia de fe que conduce a un compromiso transformador de la realidad. En este sentido, la universidad de inspiración católica, sin abandonar la rigurosidad académica y el profundo respeto a las libertades individuales, propone una visión del hombre, del mundo y de Dios desde los valores del Reino proclamados por Jesús a través del diálogo interdisciplinario, entendido como un elemento primordial que posibilita el enriquecimiento del saber y el respeto del método de cada disciplina. Se trata de “una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento” (Carvajal, 2010, p. 4).

Así mismo esta investigación nos ha permitido tener una panorámica de la situación de la universidad ecuatoriana, cuyo proceso histórico se lo puede resumir en cuatro momentos: la universidad en la época colonial bajo la tutela de las comunidades religiosas; la universidad en el período republicano, que con la revolución liberal se tornó pública, laica y gratuita; la universidad particular o privada, cuyo auge se dio a mediados del siglo

XX; la universidad pública y privada en proceso de cambios estructurales promovidos por el actual régimen.

Esta universidad ecuatoriana, a lo largo de este proceso histórico ha alcanzado algunos logros que deben ser potencializados: se ha desarrollado dentro de un marco de estado de derecho; ha permitido una mayor inclusión de estudiantes; tiene una aceptable gestión, planificación, oferta académica, situación jurídica y vinculación con la sociedad; mayor apoyo económico del estado; y mejoramiento de la calidad de educación a través del proceso de evaluación promovido por el CEAACES.

De igual forma hemos constatado la presencia de algunas debilidades de la universidad ecuatoriana que deben ser superadas: incremento del cuerpo docente a tiempo parcial que no permite constituir una verdadera comunidad científica; deficiencia en la formación docente a nivel de posgrados; salarios bajos que obligan al docente a multiplicar su trabajo en otras entidades; ausencia mayoritaria de investigación como eje fundamental del quehacer universitario; mercantilización de la educación a través de la proliferación de universidades privadas; carencia de planificaciones integradas al Plan Nacional de desarrollo; oferta académica caótica que responde más al clientelismo y posicionamiento en el mercado.

A partir de estas y otras debilidades, hemos identificado algunos desafíos que la universidad ecuatoriana, con políticas y planes de mejoramiento, debe afrontar para construir nuevos escenarios y ser protagonista del cambio social. Entre ellos, responder a las demandas sociales de formación en base a estudios del mercado laboral; ampliar la cobertura; redefinir la oferta académica desde la pertinencia de las carreras y la currícula; formar docentes investigadores; vincularse a los proceso de integración regional y mundial.

Particularmente, la Universidad Politécnica Salesiana, está desafiada a retomar la atención prioritaria a los pueblos y nacionalidades indígenas, afro-ecuatorianos y grupos montubios, priorizando la formación de los docentes en los niveles de maestría y doctorado, aplicando estudios de demanda social que recojan realmente las necesidades y requerimientos de los futuros maestrantes.

Por otro lado, hemos dado respuesta a la segunda pregunta relacionada con los aspectos conceptuales, diagnósticos y metodológicos que se deben tener en cuenta para formular un modelo de estudio de demanda social para posgrados en educación. Se ha podido constatar que el Modelo Pedagógico de la Universidad Politécnica Salesiana, fundamentado en la pedagogía crítica, el constructivismo y el Sistema Preventivo, orienta la elaboración de esta propuesta de modelo ya que presenta al ser humano como sujeto transformador y constructor de aprendizajes significativos, desde una visión preventiva e integral de la persona. En este mismo acápite se puede apreciar el aporte de la teoría del Capital Humano, que en ningún momento se contrapone a lo antes mencionado sino que por el contrario brinda elementos complementarios para comprender que las personas buscan permanentemente mejorar sus condiciones de vida a través de una mayor cualificación educativa y de mejoras en el campo laboral y salarial, considerando estos esfuerzos más como inversiones que como gastos, lo que redundará en beneficios en el mediano y largo plazo; particularmente esta teoría no se contradice con las visiones holísticas ya que el componente material y económico constituyen una de las grandes dimensiones¹ del ser humano.

La formulación del modelo de estudio nos ha permitido también realizar una aproximación conceptual y diagnóstica de los posgrados, cuyo eje dorsal es la investigación y la innovación, más allá de lo estrictamente profesionalizante. La investigación se constituye en un pilar fundamental para la producción de conocimiento, tecnología y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. Este ejercicio investigativo tiene que estar articulado con los grandes objetivos de desarrollo del país, formulados en el PNBV y de la región.

Se ha podido evidenciar que los programas de posgrado en nuestro país surgieron con limitaciones al no haberse articulado a la planificación del estado y no haber respondido a las demandas de la sociedad. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, la demanda de formación para cuarto nivel ha estado siempre presente. Diversos sectores de la sociedad han requerido y continúan exigiendo mayor calidad en los programas de posgrado. Así, la sociedad, los sectores productivos y el Estado vienen exigiendo que la

¹ Consultar a Emmanuel Mounier, Víctor Frankl, Juan Vecchi; autores que destacan la pluridimensionalidad de la persona.

universidad aporte significativamente con investigación científica y tecnológica, cualificación del talento humano y desarrollo de la cultura.

En particular, hemos identificado que los docentes del sistema educativo nacional constituyen un universo amplio de potenciales demandantes para formación de cuarto nivel, ya que según datos del Ministerio de Educación, al 2010 los educadores del sistema educativo nacional ascienden a 214.000, de los cuales solamente un 6.2 % han realizado estudios de posgrado.

Algo interesante que ha ofrecido el presente camino investigativo es la posibilidad de realizar una breve aproximación al marco jurídico en el campo de la educación superior. Hemos logrado identificar la normativa legal que en sus postulados expresa la preocupación por la cualificación de los ecuatorianos en todos los niveles educativos. El acercamiento a la Constitución Política del Ecuador, al Plan Nacional para el Buen Vivir, a la Ley Orgánica de Educación Superior, al Reglamento de Régimen Académico, nos permite asegurar que el país cuenta con un marco jurídico que garantiza y exige a las instituciones educativas propuestas de formación de calidad. Además, se ha podido también revisar la normativa de la Universidad Politécnica Salesiana, como: La Carta de Navegación, el Estatuto de la Universidad Politécnica Salesiana, el Reglamento Interno de Régimen Académico y el Reglamento Transitorio de la Unidad de Posgrados, que explicitan en sus formulaciones el compromiso por la innovación y la excelencia en los posgrados.

Finalmente, hemos dado respuesta a la tercera pregunta relacionada con el tipo de modelo que se requiere para conocer la demanda social para posgrados en educación. Como resultado de este camino investigativo, hemos logrado señalar una propuesta concreta de modelo en la que se indica los antecedentes, la justificación, los objetivos, el procedimiento para la delimitación de la población y la obtención de la muestra, que para el presente caso se ha considerado a los docentes de las instituciones educativas salesianas del Ecuador. También esta propuesta de modelo contiene las variables con sus respectivos parámetros e indicadores en los que se sustenta el sondeo de la demanda social, las mismas que posibilitan, por un lado, conocer las características socioeconómicas, individuales y profesionales de los candidatos, y por otro lado, recoger los requerimientos que el futuro maestrante tiene sobre la institución universitaria. De igual forma, hemos conseguido

formular el cuestionario y el guión de la entrevista a ser utilizados para obtener información de los docentes que aspiran a seguir un posgrado en educación. Finalmente, se indica los pasos a seguir para la recolección, codificación y análisis de los datos que se obtengan con la aplicación de los instrumentos.

Como resultado final de este recorrido teórico, metodológico y operativo hemos llegado a la conclusión de que definitivamente es necesario contar con un modelo de estudio que permita conocer la demanda social para posgrados en todas las áreas. Una institución de educación superior no puede seguir ofertando maestrías sin un previo estudio y análisis de las necesidades reales de la sociedad. Esto implica que la Universidad Politécnica Salesiana debe establecer como política institucional, la posibilidad de constituirse en una comunidad científica que respalde, avalice y sustente los programas de posgrado, los cuales evidentemente deben estar centrados en la investigación e innovación, articulados a los procesos locales, nacionales y regionales, que realmente contribuyan a la solución de las necesidades y problemas del país.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Acosta, A. (2012). *Breve historia económica del Ecuador*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Alvarez, J. (2010). *Constructivismo y sistema preventivo. Una relectura cualitativa de la obra maestra de Don Bosco*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Arrién, J. B. (1996). *Calidad y acreditación: exigencias a la universidad*. Documento de trabajo. Unesco.
- Báez, J. (2012). *Investigación cualitativa*. México D.F., México: Alfaomega Grupo Editor S.A.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, España: CEAC, S.A.
- Bellini, L. (2009). *II Congreso Internacional: universidad, desarrollo y cooperación. Conferencia inaugural*. Cuenca, Ecuador: Abya-Yala.
- CELAM, (1968). *II Conferencia General del Episcopado latinoamericano. Medellín: Iglesia y liberación humana*: Cuenca, Ecuador: Editorial Don Bosco.
- CELAM. (1979). *III Conferencia General del Episcopado latinoamericano. Puebla: La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*. Quito, Ecuador: CEE.
- CELAM. (2007). *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Aparecida, documento conclusivo*. Quito, Ecuador: CEE.

- Chamizo, J. (2010). *Una tipología de los modelos para la enseñanza de las ciencias*. México D. F., México: Eureka.
- Chávez, P. (2003). *Identidad de las instituciones salesianas de educación superior*. Roma, Italia: Editrice S.D.B.
- Coello, T., Hurtado, O., Luna, L., León, J., Lucio, P., Ayala. et al. (1994). *Universidad, estado y sociedad*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- CONUEP-EB/PRODEC. (1993). *Relación entre Estado y Universidad*. Quito, Ecuador.
- Correa, R. (2009). *II Congreso Internacional: universidad, desarrollo y cooperación. Desarrollo y cambio social*. Cuenca, Ecuador: Abya-Yala.
- Creamer, M. (2010) *¿Cómo trabajar el pensamiento crítico en el aula?* Quito, Ecuador: Grupo Santillana S. A.
- Creamer, P. (2011). *Obra Salesiana en el Ecuador*. Quito, Ecuador: Archivo histórico Inspectorial Salesiano.
- Crespo, C. (2012). *Educación y buen vivir. Buen Vivir: Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación*. Quito, Ecuador: Contrato Social por la Educación.
- Davýdov, V. (s/f). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea S.A. de ediciones.
- De la Dehesa, G. & Krugman, P. (2007). *Comprender la globalización*. Madrid, España: Alianza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Quito, Ecuador.

- De Souza, B. (1999). *El Cambio de Época. El Modo Emergente de Generación de Conocimiento y los Papeles Cambiantes de la Investigación y Extensión en la Academia del Siglo XXI*. “I Conferencia Interamericana de educación superior agrícola y rural”. Ciudad de Panamá, Panamá: IICA.
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México D. F., México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico*. Santafé de Bogotá, Colombia: Fundación Alberto Merani.
- Díaz, M., Escalona, M., Castro, D., León, A. & Ramírez, M. (2013). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: Trillas.
- Dicasterio para la Pastoral Juvenil Salesiana, (2014). *La Pastoral Juvenil Salesiana. Cuadro de referencia*. Roma, Italia. Editorial S.D.B.
- Duderstadt, J. (2010). *Una universidad para el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad de Palermo.
- Farfán, M. (2014). *La Inspectoría salesiana del Ecuador en el sexenio 2008-2014: realidad y desafíos*. Quito, Ecuador: Inspectoría Salesiana “Sagrado Corazón de Jesús”.
- Garcés, H. (2000). *Investigación científica*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- García, J. & Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Gates, Z. (2010) *¿Cómo trabajar el área de lengua y literatura según el nuevo referente curricular? Aplicación práctica de la actualización y fortalecimiento curricular del Ministerio de Educación*. Quito, Ecuador: Santillana.

- Gómez, H. (2000). *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Santafé de Bogotá, Colombia: PNUD.TM Editores.
- Gonzalez, P. & Laxe, J. (2002). *El mundo actual: situación y alternativas*. México D. F., México: Editores Siglo XXI.
- Graells, P. (2000). *La cultura de la sociedad de la información. Aportaciones de las TICS*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB.
- Grasa, R. (2009). *II Congreso Internacional: universidad, desarrollo y cooperación. La universidad, un espacio diferente*. Cuenca, Ecuador: Abya-yala.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México, D. F., México: Mc Graw Hill.
- Herrera, S. (1997). *Globalización y desarrollo mundial*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Herrero, L. (1992). *Medio ambiente y desarrollo alternativo: gestión racional de los recursos para una sociedad perdurable*: IEPALA Editorial.
- Jaramillo, M. (2009). *II Congreso Internacional: universidad, desarrollo y cooperación. La universidad, un espacio diferente*. Cuenca, Ecuador: Abya-yala.
- Jaramillo, M. (2012). *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. Quito, Ecuador: Contrato Social por la Educación.
- Kaplan, R. & Saccuzzo, D. (2006). *Pruebas psicológicas. Principios, aplicaciones y temas*. México D. F., México: Editorial Thomson.

- Krainer, A. (2012). *Educación, interculturalidad y ambiente. Experiencias prácticas en centros educativos en Ecuador*. Quito, Ecuador: Flacso.
- Lanz, R. (2003). *La universidad se reforma*. Caracas, Venezuela. Tomo III.
- Larrea, C. (2004). *Pobreza, dolarización y crisis en el Ecuador*. Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.
- Lerma, H. (2011). *Metodología de la investigación. Propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá, Colombia: Eco Ediciones.
- Llano, A. (2000). *La hora de la sociedad de la inteligencia*. Navarra, España: Difusiones y promociones editoriales.
- Macías, W. (2010). *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación superior en Iberoamérica, informe 2010*. Quito, Ecuador: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Martínez, H. & Ávila, E. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: Cengage Learning Editores S.A.
- Mayor, F. (1995). *Documento de Política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. UNESCO.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Medina, J. (2006). *Desafíos de la educación*. Serie Educación y Desarrollo Social. Quito, Ecuador.
- Merchán, H. (2010). *Evaluación de la calidad de la educación superior*. Simposio permanente sobre la universidad, Quito, Ecuador: PUCE, Facultad de economía.

- Minteguiaga, A. & Prieto C. (2013). *Los actores del cambio en la reinvencción de la universidad ecuatoriana*. Quito, Ecuador.
- Mojica, F. (1999), *La educación Superior Latinoamericana frente a las reglas de juego del siglo XXI*. Quito, Ecuador: UTE.
- Münch, L. & Ángeles, E. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. México D. F., México: Trillas.
- Newman, J. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Navarra, España: EUNSA.
- Peraza, F. (2001). *El sistema preventivo de Don Bosco*. Quito, Ecuador: Centro Salesiano Regional de Formación Permanente.
- Pérez, G. (1996). *Metodología de la investigación educacional*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Plata, L. (2006). *La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social*. Universidad de la Sabana.
- Porta, J. & Lladonosa, M. (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pulido, O. (2012). *Educación y buen vivir. Reflexiones sobre su construcción*. Quito, Ecuador: Contrato Social por la Educación.
- Saavedra, M. (2001). *Elaboración de tesis profesionales*. México D. F., México: Editorial Pax.
- Salas, M. (2005). *Economía de la educación*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

- Salazar, P., Borja, I. & Enríquez, F. (2011). *Educiudadanía. Acompañando al Plan Decenal de Educación. Del Sistema de observación a la construcción de propuestas ciudadanas*. Quito, Ecuador: Grupo Faro.
- Santos, E. (2011). *Historia de la Universidad en el Ecuador, sus principales hitos*. Simposio permanente sobre la Universidad, No. 3, Quito, Ecuador: PUCE: Facultad de Economía.
- Santrock, J. (2004). *Psicología de la Educación*. México D. F., México: McGraw-Hill.
- Torre, J. (2002). *Calidad y equidad en la educación universitaria católica*. Madrid, España: Editorial Comillas.
- Torres, M. & Trápaga, M. (2010). *Responsabilidad social de la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- UNESCO. (1998). *Educación superior para una nueva sociedad: la visión de los estudiantes*. París, Francia
- UNESCO. (2005). *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Vázquez, L. & Saltos, N. (2012). *Ecuador su realidad*. Quito, Ecuador: Fundación Peralta.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.
- Zorrilla, S. (2009). *Introducción a la metodología de la investigación*. México D. F., Mexico: Ediciones Cal y Arena.

Tesis

Cañabate, A. (1998). *La demanda de educación superior en el Sistema Público Catalán. Un modelo estructural de previsión de la demanda universitaria pública presencial en Cataluña* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España.

Mancheno, M. (2008). *Caracterización de la demanda económica de la PUCE. Una herramienta en la toma de decisiones* (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.

Revistas

Almenara, J. (2005). *Las TICs y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones*. Rev. Educ. Super, 34(3), 77-100.

Aronson, P. (2007). *El retorno de la teoría del capital humano. Fundamentos en humanidades*, (16), 9-26.

Bozu, Z. & Canto, P. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria.

Carvajal, Y. (2010). *Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación*. Revista Luna Azul, (31), 156-69.

Casas, M. (2005). *Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 2 - Nº 2.

Dabat, A. (2002). *Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo*. Basave, Jorge, et. al., Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI, México D. F., México: Porrúa.

- Ellacuría, I. (1980). *Universidad y política*. Revista Estudios Centroamericanos, 807-824.
- Fernández, B., Pardo, L., & Salamanca, K. (2014). *El buen vivir en Ecuador: ¿Marketing político o proyecto en disputa?* Un diálogo con Alberto Acosta. Íconos-Revista de Ciencias Sociales, (48), 1021-117.
- Himmel, E. (2002). *Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior*. Calidad de la Educación, (17), 91-107.
- Martín, M., (2003). *Familia y Educación. Últimos avances en intervención en el ámbito educativo*, 39. Salamanca, España.
- Morles, A. (2003). *Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente*. Lectura y Vida, 24(3), 28-39.
- Ordoñez, P. (2010). *El Presidente Rafael Correa y su política de redención*. Ecuador Debate, (80), 77-94.
- Solé, I. & Coll, C. (1993). *Los profesores y la concepción constructivista*. El Constructivismo en el aula. (1), 7-23.
- Tibocha, A. & Jassir, M. (2008). *La revolución democrática de Rafael Correa*. Análisis Político, (64), 22-39.
- Velasco, S. & Puebla, M. (2006). *La demanda de educación superior: un análisis microeconómico con datos de corte transversal*. Revista de educación, (339), 637-660.
- Walsh, C. (2004). *Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización*. "Geopolitics of knowledge, interculturality and decolonization", Boletín ICCI-ARY Rimay, Year, 6.
- Walsh, C. (2013). *Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, 15(1-2), 61-74.

Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVII*. Revista de estudios políticos, (12), 223-225.

Documentos de archivo

Farfán, M. (2006), Informe Institucional 2003-2006, Vicerrectorado UPS –Quito, Ecuador.

Registro oficial, (1994). Ley de creación de la Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador

UPS, (2013). Documentos de archivo. Coordinación de posgrados. Quito, Ecuador.

UPS, (2014). Modelo Educativo de la Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador.

UPS, (2014). La UPS en cifras. Secretaría Técnica de Estadística, Cuenca, Ecuador.

Juan Pablo II, (1988). Carta Apostólica *Iuvenum Patris*. Roma, Italia.

Entrevistas

Acosta, A. (2014). Entrevista en Radio Visión, programa “Buenos Días” con Diego Oquendo, Quito – Ecuador

Díaz, H. (2014). Entrevista-diálogo, Dirección de la Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa de la Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador.

Sitios web

INEC, (2014). *Ecuador en cifras*. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.com/cifras-inec/main.html>.

INEC, (2010). *Censo 2010*. Recuperado de <http://www.eluniverso.com/2011/09/02/1/1356/poblacion-pais-joven-mestizadice-censo-inec.html>.

PUCE, (2013). *Breve reseña histórica*. Recuperado de: <http://www.puce.edu.ec/portal/content/Breve%20Rese%C3%B1a%20Hist%C3%B3rica/172?link=oln30.redirect>).

ANEXOS

ANEXO 1



ENCUESTA DE DEMANDA SOCIAL PARA POSGRADOS

Instrucciones:

El objetivo de esta encuesta es conocer la acogida y los requerimientos de los docentes que aspiran a realizar posgrados en educación en la Universidad Politécnica salesiana. Se le solicita la mayor objetividad posible en sus respuestas. El tiempo máximo para responder a este cuestionario es de 15 minutos.

Todas las preguntas tienen cinco opciones de respuesta, de las cuales debe elegir la opción con la que usted se siente más identificado.

A cada categoría de la escala se le asigna un valor numérico, que oscila entre 5 para indicar el mayor grado de satisfacción y 1 para indicar el mayor grado de insatisfacción. En las preguntas cuyas categorías tienen literales, usted debe priorizar una opción.

1. ¿Le gustaría realizar un posgrado en educación?

5. Definitivamente sí	
4. Probablemente sí	
3. Indeciso	

2. Probablemente no	
1. Definitivamente no	

2. ¿Cuenta usted con financiamiento propio para realizar un posgrado en educación?

5. Totalmente de acuerdo	
4. De acuerdo	
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	
2. En desacuerdo	
1. Totalmente en desacuerdo	

3. El crédito educativo es una forma de financiar posgrados en educación, ¿acudiría usted a esta posibilidad de financiamiento?

5. Definitivamente sí	
4. Probablemente sí	
3. Indeciso	
2. Probablemente no	
1. Definitivamente no	

4. En caso de no contar con los recursos económicos necesarios, ¿gestionaría usted una beca para estudiar una maestría en educación?

5. Totalmente de acuerdo	
4. De acuerdo	
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	
2. En desacuerdo	
1. Totalmente en desacuerdo	

5. Para seguir un posgrado en educación, el factor tiempo juega un papel fundamental. ¿Cuántas horas de estudio dedicaría usted a esta actividad? (Priorice una opción).

a) Menos de una hora diaria	
b) Una hora diaria	
c) Dos horas diarias	
d) Tres horas diarias	
e) Más de tres horas diarias	

6. ¿Qué es lo que más le motiva a usted para realizar un posgrado en educación? (Priorice una opción).

a) Mejorar sus condiciones de vida	
b) Crecimiento y realización personal	
c) Aportar científicamente desde la investigación	
d) Obtener el título de cuarto nivel	
e) Otros (especifique)	

7. El ser educador es una vocación en la vida. ¿Por cuál de los siguientes enunciados optaría usted al momento de realizar un posgrado en educación? (Priorice una opción).

a) Compromiso con la educación	
b) Convicción de ser educador	
c) Compartir con los educandos	
d) Cualificación de su acción docente	
e) Otros (especifique)	

8. Cuando usted investiga, ¿lo hace a partir de la reflexión de su acción docente?

5. Definitivamente sí	
4. Probablemente sí	
3. Indeciso	
2. Probablemente no	
1. Definitivamente no	

9. Cuando usted investiga, ¿lo hace con el afán de buscar y proponer soluciones a los problemas educativos?

5. Totalmente de acuerdo	
4. De acuerdo	
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	
2. En desacuerdo	
1. Totalmente en desacuerdo	

10. ¿Cuál de los siguientes productos académicos, fruto de su investigación, es el que más ha escrito usted (Priorice una opción).

a) Ensayos	
b) Monografías	
c) Artículos	
d) Libros	
e) Otros (especifique)	

11. A lo largo de su trayectoria profesional y académica, ¿ha desarrollado usted el hábito de escritura académica?

5. Definitivamente sí	
4. Probablemente sí	
3. Indeciso	
2. Probablemente no	
1. Definitivamente no	

12. ¿Cuánto tiempo dedica usted a la escritura de textos académicos y científicos? (Priorice una opción).

a) Ninguna hora diaria	
b) Media hora diaria	
c) Una hora diaria	
d) Dos horas diarias	
e) Más de dos horas diarias	

13. A lo largo de su trayectoria profesional y académica, ¿ha desarrollado usted el hábito de lectura académica?

5. Definitivamente sí	
4. Probablemente sí	
3. Indeciso	
2. Probablemente no	
1. Definitivamente no	

14. ¿Cuánto tiempo dedica usted a la lectura de textos académicos y científicos? (Priorice una opción).

a) Ninguna hora diaria	
b) Media hora diaria	
c) Una hora diaria	
d) Dos horas diarias	
e) Más de dos horas diarias	

15. El aspirante a realizar una maestría en educación debe tener un pensamiento crítico para su trabajo de investigación. ¿Cuál de las siguientes categorías ha aplicado más en su ejercicio docente? (Priorice una opción).

a) Análisis	
b) Inferencia	
c) Interpretación	
d) Abducción	
e) Deducción	

16. ¿Cree usted estar lo suficientemente capacitado para el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) en su quehacer educativo?

5. Totalmente de acuerdo	
4. De acuerdo	
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	
2. En desacuerdo	
1. Totalmente en desacuerdo	

17. ¿Conoce usted ofertas de las universidades ecuatorianas sobre posgrados en educación?

5. Definitivamente sí	
4. Probablemente sí	
3. Indeciso	
2. Probablemente no	
1. Definitivamente no	

Si su respuesta es positiva, mencione cuál es dicha oferta de posgrado

18. En el ámbito educativo, ¿sobre qué mención en particular le gustaría estudiar un posgrado? (Priorice una opción).

a) Gestión educativa	
b) Educación intercultural	
c) Diseño curricular	
d) Educación especial	
e) Otros (especifique)	

19. ¿En qué tipo de modalidad le gustaría estudiar una maestría en educación? (Priorice una opción).

a) Presencial	
b) Semipresencial	
c) A distancia	
d) Virtual	
e) Otros (especifique)	

20. ¿Considera usted que los programas de posgrado en educación que ofertan las universidades del país son de calidad?

5. Totalmente de acuerdo	
4. De acuerdo	
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	
2. En desacuerdo	
1. Totalmente en desacuerdo	

21. En cuál de las siguientes universidades le gustaría seguir un posgrado en educación? (Priorice una opción).

a) Universidad Andina Simón Bolívar	
b) Universidad Técnica Particular de Loja	
c) Universidad Central del Ecuador	
d) Universidad Politécnica Salesiana	
e) Otras	

Se agradece su valiosa participación en esta investigación.

F:

ANEXO 2



GUIÓN DE LA ENTREVISTA

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico): _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Inicio	¿Cuál es su nombre?
	¿Cuál es su nivel de formación?
	¿Qué cargo tiene?
	¿Cuántos años trabaja en esta institución?
	¿Cómo se ha sentido usted en esta institución?
	¿Cuáles han sido sus experiencias como educador y gestor educativo?
Desarrollo	¿Ha realizado usted un posgrado?, ¿en qué área?, ¿en dónde y hace qué tiempo?
	¿Cómo financió o financiaría usted su posgrado?
	Su institución, ¿tiene políticas que apoyan la formación de sus docentes en posgrados?
	¿Conoce el número de docentes de su institución que han realizado estudios de posgrado en educación?
	¿Por qué cree usted que es necesario realizar un posgrado en educación?

	¿Cuál debería ser el perfil de un candidato a realizar un posgrado?
	¿Conoce usted de ofertas de posgrados en educación?
	¿A qué universidad vincularía usted a sus docentes para que se formen en un posgrado en educación?
	¿Cuál es el aporte de un posgrado en educación en el mejoramiento de la calidad educativa?
Conclusión	¿A qué cree usted que se debe el bajo porcentaje de profesionales con posgrado en educación?
	¿Qué se debería hacer para motivar a los docentes a realizar estudios de posgrado en educación, considerando las nuevas exigencias de los organismos estatales que regulan la educación?
	¿Qué le ha parecido el diálogo y los temas abordados en esta entrevista?