



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

**“LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES (AS)
DE PÁRVULOS EN UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN METROPOLITANA”**

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
PARVULARIA CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN COMUNITARIA E INGLÉS

"PROYECTO MYS 02/2011, APROBADO Y FINANCIADO
POR LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN"

PROFESORA GUÍA: Graciela Ezzatti

INTEGRANTES: Natalia Contreras Contreras

Natalie Delzo Riquelme

Melanie Gallardo Rivas

Magdalena Herrera Contreras

Julia Rodríguez Hidalgo

SANTIAGO, MARZO DE 2012



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

**“LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES (AS)
DE PÁRVULOS EN UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN METROPOLITANA”**

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
PARVULARIA CON MENCIÓN EDUCACIÓN COMUNITARIA E INGLÉS

"PROYECTO MYS 02/2011, APROBADO Y FINANCIADO
POR LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN"

PROFESORA GUÍA: Graciela Ezzatti

INTEGRANTES: Natalia Contreras Contreras
Natalie Delzo Riquelme
Melanie Gallardo Rivas
Magdalena Herrera Contreras
Julia Rodríguez Hidalgo

SANTIAGO, MARZO DE 2012

DEDICATORIA

Esta investigación está dedicada a todas las Universidades de la Región Metropolitana que participaron y contribuyeron significativamente en este estudio, especialmente a los (as) docentes formadores (as) de Educadoras de Párvulos y también al equipo de investigadoras por su esfuerzo, trabajo y dedicación constante en la realización de este seminario de título.

Haciendo una mención especial al docente Eduardo Fernández del departamento de Educación Parvularia, por su apoyo incondicional y conocimientos compartidos para la realización de este seminario de título.

AGRADECIMIENTOS

El primer agradecimiento va dirigido hacia mi mamá Margarita, que me dio la oportunidad de estudiar, impulsándome desde pequeña a esforzarme para ser la mejor persona y la mejor profesional. Sin su apoyo incondicional durante los buenos y malos momentos nada de esto podría ser posible. Todo lo que soy y lo que he logrado se lo debo a ella. Te quiero mucho.

También debo agradecer a toda mi familia (abuelo, tías, tíos y primos) por la paciencia que me tuvieron durante todos estos años y por darme ánimos de continuar. Ahora me verán más seguido en reuniones familiares.

Otro pilar importante de agradecer son Alejandra y Dagoberto, quienes a pesar de la distancia siempre me ofrecieron su apoyo y consejo en momentos de incertidumbre, así como compartieron mis alegrías. Los quiero un montón.

Mi equipo de trabajo de seminario de título, igualmente merece un apartado en mis agradecimientos. Fue un agrado haber compartido toda mi formación inicial docente con una persona leal, honesta, caritativa y humana como Magdalena. Del mismo modo fue genial unirme a Natalie, Julia y Melanie posteriormente, quienes se convirtieron en grandes compañeras que tuve la suerte de conocer. Realmente fue un gusto poder formar un equipo con ustedes (porque no somos un mero grupo armado al azar).

Finalmente agradezco a todos aquellos profesores y profesoras que durante mi formación profesional me guiaron a convertirme en quien soy. Gracias por esas reuniones en sus oficinas donde pudimos charlar abiertamente sobre los distintos temas relacionados con la educación. Esa instancia de atención individual me permitió reflexionar, cuestionarme, plantearme preguntas y aprender cosas que no se habrían dado en un aula con clases convencionales.

Natalia Contreras

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que me acompañaron a lo largo de mi proceso de formación profesional y mi vida.

A Dios por darme la oportunidad de despertar día a día, acompañarme en este camino, dándome la sabiduría y fuerza necesaria para enfrentar las diversas situaciones a las cuales me he visto enfrentada para alcanzar mis sueños y metas.

En especial quisiera agradecerles a mis padres por estar conmigo en cada momento y por haber forjado en mí ciertos valores humanos esenciales como la responsabilidad, compromiso, esfuerzo y perseverancia para triunfar en la vida, aspectos fundamentales que se reflejaron en este proceso y me permitieron enfrentar las diversas adversidades. Además por valorar mi esfuerzo y forma de proceder frente al logro de mis metas. Así como también, por ser un apoyo incondicional en la elección de esta carrera y es a ellos a quien debo este triunfo profesional y a la persona que soy hoy en día.

Agradecer a mi madre, la persona más importante en mi vida, por ser mi confidente y haberme acompañado en cada momento, confiando en todas mis potencialidades, ayudándome a creer en sí misma y a descubrir mis fortalezas para enfrentarme a las diversas situaciones de la vida. A mi padre, por haber forjado en mí el valor del esfuerzo y compromiso por el trabajo, valores esenciales que han sido reflejados en mi forma de llevar a cabo cada acción vinculada con la formación profesional. A mi hermano, por la paciencia y su ayuda, pudiendo compartir e intercambiar conocimientos y saberes en algunas áreas. Y a mi novio por su amor incondicional, ayuda y apoyo en este proceso, otorgándome palabras significativas y la fuerza necesaria para enfrentar cada momento.

A mis compañeras y amigas que fueron parte de ésta investigación, en donde cada una se encontró en el momento preciso, formando un excelente equipo de trabajo.

Natalie Delzo.

AGRADECIMIENTOS

Porque me has rodeado de personas valiosas que no solo fortalecieron mi espíritu en momentos de tormenta, sino que me amaron tal cual Tú me creaste, y me permitiste amarles también...

Porque en los momentos más difíciles y complejos, allí estuviste, conmigo...

Porque cuando me sentí cansada y sin ganas de continuar, me tomaste en tus brazos, me acariciaste y renovaste mis fuerzas...

Porque a pesar de todo, me amaste (y me amas) y me otorgaste lo necesario para alcanzar aquello a lo que me has llamado y que quema mi corazón...

Sin ti, ¿Qué sería de mí?...

Dios, agradezco todo lo que has regalado a mi vida, hasta el más mínimo de los detalles... en especial, por haberme permitido llegar a esta parte del proceso y comenzar ahora a vivir y disfrutar de una hermosa y desafiante nueva etapa de vida.

Por todo esto y más,

Gracias Infinitas...

Melanie Gallardo

AGRADECIMIENTOS

El haber llegado a esta instancia ha sido posible gracias a Dios que ha estado siempre a mi lado, y lo mas importante de mi vida, mi amada familia, que juntos hemos luchado para alcanzar cada uno de nuestros objetivos, es ahora cuando vemos coronado el mas importante logro de nuestra vida familiar, “el obtener mi titulo profesional”.

Si madre mía, he logrado obtener este titulo profesional gracias a su apoyo incondicional y sacrificios incalculables que usted ha hecho por nosotros, mi hermano y yo. Madre soy una profesional, gracias.

No puedo dejar de lado a mi padre que con su orgullo incalculable de tener esta hija profesional vocifera a viva voz cada día como muestra de su amor hacia mi, gracias papá.

Hermano, sé que gracias a tu incondicionalidad he podido seguir a delante con esta complicada misión, siempre dándome el aliento para continuar y no desfallecer, gracias hermanito.

También todo ha sido posible gracia a ti amor, cada día entregándome las fuerzas y palabras necesarias para lograr esta gran meta como profesional, ha sido un apoyo mutuo, gracias amor.

Mi gran familia, abuelos, tíos y primos, también han sido un lindo apoyo para terminar este proceso, gracias.

Y finalmente gracias a mis amigas que juntas hemos podido lograr este fruto, a pesar de toda adversidad, amigas las adoro.

Por eso hoy puedo con orgullo, gratitud y con mi mano extendida dar gracias también a aquellas personas que han partido, hoy puedo decir Misión cumplida

Magdalena Herrera

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que me gustaría agradecer. En primer lugar a mis padres Julia y Manuel, por confiar en todo momento en mí y brindarme las posibilidades para estudiar, son un pilar fundamental en todo lo que me he propuesto hacer, gracias a ustedes pude estudiar y llegar a ser la persona que soy hasta hoy.

A mis hermanos Marcelo y Javier por acompañarme durante este proceso, en especial a mi hermano Javier por darme hace dos años la posibilidad de convertirme en la tía de la niña más maravillosa Constanza, quien me entrega cada día amor y cariño sin condiciones, siendo un motivo más para sentirme orgullosa de la carrera que escogí.

Quiero agradecer también a mi pilar fundamental hace ya algunos años, mi novio Rodrigo, quien ha estado conmigo en las buenas y en las malas, entregándome amor, cariño y apoyo, siendo él la persona que más confía en mí y con la que deseo compartir todos los días de mi vida.

A mi equipo de seminario, personas que se han convertido en unas grandes amigas, siendo un apoyo fundamental en este camino universitario, hemos logrado nuestra meta juntas y confié en que seguiremos unidas en el transcurso de la vida.

Agradecer a todos los profesores que estuvieron presentes en mi formación, siendo ellos una parte fundamental en mi proceso educativo. Y finalmente a DIOS por permitirme llegar hasta estas instancias, donde me siento con la plena convicción de que todo el esfuerzo valió la pena y que hoy soy la profesional que me propuse ser.

Julia Rodríguez

RESUMEN

Esta investigación presenta un estudio de tipo cuantitativo realizado en la región Metropolitana, dado que, surge el problema de la inexistencia de información sistematizada acerca de las competencias que presentan los (as) docentes formadores de Educadoras (es) de Párvulos, por lo que el objetivo es *Caracterizar académica y profesionalmente al personal contratado por instituciones de educación superior de la Región Metropolitana para el ejercicio de la docencia en la formación de Educadoras (es) de Párvulos en la educación superior (Universidades estatales, privadas y privadas con financiamiento estatal)*. El paradigma que orienta esta investigación es positivista con un diseño metodológico no experimental/transversal de tipo exploratorio/descriptivo. El universo se focaliza en la oferta académica del año 2011 para el ingreso a la carrera de Educación Parvularia correspondiente a 294 y el tamaño de la muestra es de 118 docentes. El instrumento de recopilación de información es una encuesta que contempla aspectos generales y una escala de Lickert en relación a las competencias personales, profesionales y prácticas pedagógicas. Para la validación se diseñó una prueba piloto del instrumento sometida a una evaluación de expertos. El procedimiento de análisis se realizó en un programa estadístico informático SPSS. A partir de los resultados obtenidos se establece que los (as) docentes Formadores (as) presentan un perfil docente de nivel avanzado, dado que, cumplen con la totalidad de las competencias necesarias para ejercer su rol en la educación superior.

Palabras claves: Educación superior, competencias, Docente formador, formación Educadoras de Párvulos, perfil docente.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁG.
INTRODUCCIÓN	3
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.1 <i>Antecedentes Generales</i>	7
1.2 <i>Justificación</i>	16
1.3 <i>Problema</i>	20
1.4 <i>Hipótesis</i>	20
1.5 <i>Objetivos</i>	21
1.5.1 <i>Objetivo General</i>	21
1.5.2 <i>Objetivo Especifico</i>	21
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	22
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO	54
3.1 <i>Paradigma de Investigación</i>	54
3.2 <i>Tipo de Investigación</i>	55
3.3 <i>Diseño de Investigación</i>	56
3.4 <i>Universo</i>	57
3.5 <i>Tipo de muestra</i>	58
3.6 <i>Muestra</i>	59
3.7 <i>Recolección de información</i>	62
3.8 <i>Trabajo de campo</i>	63
3.9 <i>Tabulación y presentación de resultados</i>	64
CAPITULO IV: PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	65
4.1 <i>Análisis tabla de frecuencia y gráficos</i>	65
4.2 <i>Análisis tabla de contingencia</i>	175
4.3 <i>Elaboración de indicadores de competencias</i>	188

	16
<i>4.4 Elaboración de indicador general de competencia</i>	192
DISCUSIONES	194
CONCLUSIONES	201
BIBLIOGRAFÍA	225
BIBLIOWEB	229
ANEXOS	236
<i>Anexo 1</i>	222
<i>Anexo 2</i>	231
<i>Anexo 3</i>	238

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el proyecto propuesto a concurso DIUMCE por la profesora Dra. Graciela Ezzatti, teniendo como colaborador al Sociólogo Sr. Eduardo Fernández, titulado: “El ejercicio de la docencia en Instituciones de Educación superior en la formación de Educadores (as) de Párvulos en Universidades públicas y privadas e Institutos profesionales de la Región Metropolitana”.

Es preciso señalar que el área temática a abordar se centra en conocer la actividad docente en la formación de Educadores (as) de Párvulos en universidades estatales, privadas con financiamiento estatal y privadas de la Región Metropolitana, dado que, es en este sector del país donde se localiza el mayor número de Instituciones de Educación Superior.

En primer lugar, se revisó la información recopilada desde la página web del Ministerio de Educación de Chile (2011), donde se evidencia que la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia se dicta en 37 sedes universitarias de la Región Metropolitana. (Ver anexo 1)

Los antecedentes revisados llevaron a reflexionar y plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuál es el perfil profesional y académico de los (as) docentes que ejercen en la formación inicial de los (as) Educadores (as) de Párvulos egresados (as)? y, ¿Cuáles son las características principales y/o competencias claves y básicas que declaran poseer para ejercer tal rol? Por tal razón, el objetivo general que se planteó para la investigación fue *“Caracterizar académica y profesionalmente al personal contratado por instituciones de educación superior de la Región Metropolitana para el ejercicio de la docencia en la formación de Educadoras (es) de Párvulos en la educación superior (Universidades estatales, privadas con financiamiento estatal y privadas)”*.

Posteriormente, se identificó el perfil docente que está marcado predominantemente por la visión Europea, principalmente Española, donde algunas investigaciones de diversas universidades postulan una serie de características que apuntan a que los (as) docentes universitarios respondan a demandas sociales, políticas y económicas del país, pero de manera constructiva y efectiva, de modo que, las labores pedagógicas que ellos (as) realizan se adapten a tales necesidades presentes en el contexto.

En el caso particular de Chile, se evidenció que no existen investigaciones que clarifiquen el perfil actual de los (as) docentes, pero hacia mediados del 2005 algunas universidades estatales comienzan a abordar el tema de investigación, destacando la relevancia de la actividad docente y sus competencias pedagógicas en relación a la calidad de las mismas, tanto en las aulas como en las diferentes instituciones en que los (las) docentes se desempeñan.

En el primer capítulo se exponen los antecedentes generales de la investigación, los cuales incluyen información recopilada tanto a nivel nacional como internacional respecto a la actividad docente en la formación de Educadores (as) de Párvulos que se realiza en las diferentes universidades de la Región Metropolitana. A su vez, se señalan una serie de investigaciones y estudios de distintas Instituciones de educación superior realizados principalmente en la Comunidad Europea, los cuales otorgaron insumos necesarios para esta investigación.

El capítulo continúa con la justificación, orientada desde un enfoque educativo, así como con aportes en relación a lo investigativo y social. En él se explica el por qué se ha llegado a establecer la inexistencia de información sistematizada que se refiere a la actividad docente en la formación de Educadores (as) de Párvulos de las distintas universidades y, cómo ello ha llevado a desconocer cuáles son las competencias, intereses y/o experiencia académica que poseen estos (as) profesionales.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico, donde se evidencia una revisión de diversos artículos y estudios a nivel internacional y nacional en relación a la temática desde la perspectiva de distintos autores.

En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico de la investigación, el cual se sustenta en diversos autores. En él se declaró el paradigma positivista nombrando sus principales características. Posterior a ello, se especifica el tipo de investigación que es cuantitativa, pues, con ella se pudo recopilar datos numéricos sobre las variables. Luego, se continúa con el diseño investigativo que corresponde a transeccional, dado que, la investigación y la muestra ocurren en un tiempo único determinado, sin haber un seguimiento de ésta. A su vez, el diseño es también de tipo exploratorio/descriptivo, puesto que, al existir escasa información de la temática, se indagó sobre cuál es el perfil de los (as) docentes que forman Educadores (as) de Párvulos en las universidades de la Región Metropolitana, a modo de esclarecerlo y dar respuesta a la temática de la investigación.

Al final del capítulo se da cuenta del tipo de muestra que se utilizó, la cual es probabilística, ya que, otorgó a todos los elementos de la población la misma posibilidad de ser escogidos. A su vez, es estratificada, seleccionándose así aquellos aspectos que conformaron los sujetos en estudio, de acuerdo a unidades de análisis. Para la recopilación de información se realizó una encuesta, la cual contempló dos ítems, uno orientado a los antecedentes generales y otro correspondiente a una escala de Lickert que integra las competencias personales, profesionales y prácticas pedagógicas de los (as) docentes formadores. Para la validación del instrumento, se decidió someterlo a una evaluación de expertos, los cuales realizaron sugerencias y comentarios.

En cuanto al trabajo de campo, se estableció contacto con las diversas universidades de la región Metropolitana, específicamente con los (as) Directores (as) de la carrera de Educación Parvularia. Posteriormente se prosiguió a contactar al personal docente, dando a conocer la investigación y la forma en que podían participar de ésta.

En el cuarto capítulo se desarrolla el procedimiento de análisis de la información, el cual fue realizado con el programa estadístico informático llamado Statistical Package for the Social Sciences 18 (SPSS), donde se diseñó una base de datos con toda la información obtenida de las encuestas, siendo representada en gráficos con un comentario pertinente de los resultados.

Luego, se presentan algunos temas de discusión realizados en base a los resultados obtenidos en la investigación, contrastados con datos externos que permitieron reflexionar sobre éstos, donde se establece una relación directa con el problema e hipótesis del estudio investigativo.

Posteriormente se presentan las conclusiones a las que se ha llegado con la investigación y que pretenden responder a los propósitos y objetivos planteados para el desarrollo de la misma.

Para finalizar, se presenta la sección de anexos, la cual contempla el Listado de Universidades con la Oferta Académica 2011 (MINEDUC), el Instrumento Aplicado y la Ficha de Evaluación de Expertos.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes Generales

La actividad Docente a nivel internacional está determinada por el perfil del docente universitario, lo que establecerá la calidad de la docencia que se imparta en las diversas instituciones universitarias, donde Europa lidera en las investigaciones, publicaciones y documentación en función a éste perfil, principalmente España y sus diversas universidades de habla hispana adscritas en la nueva era del siglo XXI donde *“se plantean una serie de cambios constantes en el mundo en cuanto a la sociedad, política, economía, tecnología, educación y trabajo”* (Peters, 2000), por ende, son diferentes los retos planteados en el viejo continente, donde es la Convergencia Europea ¹ la que propone definir un perfil docente *“transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a los cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos”* (Bozu y Canto. 2009:90), determinándose por tanto un perfil docente basado en competencias que respondan a las necesidades emergentes presentes en el contexto actual y mundial.

A comienzos del siglo XXI en América Latina se destaca una formación docente muy debilitada, donde en el encuentro N°25 de PREAL ² en el año 2002 se afirma que *“la formación docente y la formación de formadores se encuentran en un estado bastante deficitario que se evidencia en los documentos escritos sobre este tema y en muchos estudios empíricos que señalan que los docentes son conscientes de su insuficiente preparación... esta carencia va de la mano de la ausencia de políticas de formación de formadores”* (Vaillant, 2002:5)

¹Modelo Educativo a nivel metodológico que propone la incorporación de nuevas formas de aprender y enseñar en las instituciones universitarias. Se pretende un aprendizaje autogestionado por el alumnado, autorizado por el profesorado, centrado en los procesos que se desarrollan de forma cooperativa por el grupo y que integran el diseño de nuevas estrategias didácticas e instrumentos alternativos de evaluación. (De Miguel, 2006)

² Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Ya en el año 2005, se destaca la importancia que se le otorga a la docencia universitaria en Latinoamérica, definiéndose los roles y actividades de estos docentes, donde diversas universidades de distintas naciones como Argentina, México, Chile entre otras, destacan la relevancia del docente universitario, su actividad y las competencias pedagógicas que deben prevalecer para la calidad de sus acciones en el interior de las aulas y en las diversas instituciones educativas en las cuales se encuentren ejerciendo dicha profesión.

Por tanto, las competencias con que los (as) docentes deben cumplir en sus actividades diarias se centran en competencias profesionales que promuevan el desarrollo de éstas en sus estudiantes, respondiendo a las necesidades educativas del Siglo XXI, considerándose además las perspectivas de los (as) estudiantes en cuanto al rol docente en función a los datos otorgados por éstos mismos, vinculados a la relación social que el docente tenga con sus estudiantes y colegas, así como también a la actitud que deben tener los profesores universitarios, donde la importancia se centra en el trato humano – pedagógico al impartir sus clases, ya que, ésta actitud será la que determinará la realidad en el aula, siendo los (as) docentes capaces de comprender y entender a sus estudiantes. Por otra parte, éstos últimos dan relevancia al dominio que el (la) docente posee sobre el área de estudio que se impartirá, siendo por tanto, una serie de competencias las que éste debe cumplir, tales como, administrativas, relaciones sociales, una actitud positiva hacia sus estudiantes, con disponibilidad para atender a interrogantes, dominio del tema o clase que impartirá, así como otras de índole educativas – pedagógicas (planificación, evaluación, preparación de clases, investigación, entre otras).

A nivel internacional se evidencia interés en la temática, ya que, son múltiples las investigaciones, publicaciones, escritos y documentos alusivos a la temática del rol y actividad de los docentes universitarios, tales como:

- *“Un nuevo perfil del profesor universitario”*, que se basa en diversas interrogantes respecto a la formación de los profesionales universitarios, donde por medio de una indagación se logra un perfil del docente como investigador,

considerándose además uno creado por parte de los mismos estudiantes hacia sus docentes. Dicha investigación corresponde al año 2004 de los autores, Zulma Cataldi y Fernando J. Lage de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- *“El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”* de Zola Bozu y Pedro José Canto, quienes dejan muy en claro que tal artículo es una recolección de información y reflexión en función a las competencias profesionales de los docentes universitarios para satisfacer las necesidades emergentes en el Siglo XXI. Dicho artículo fue publicado en la Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. En el año 2009 siendo el volumen N°2. Universidad de Barcelona (España) y Universidad Autónoma de Yucatán (México)

- *“La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional”*, del año 2001, escrito por Ana García-Valcárcel, en Madrid – España, hace hincapié a los diversos roles y funciones de los profesores universitarios, destacando las actividades que realizan a gusto, la relación que tienen con la investigación, la forma y fondo de sus planificaciones y evaluaciones, además de la metodología utilizada para ejercer la docencia y el grado de reflexión de sus prácticas, para llegar finalmente a la formación y profesionalización que han tenido estos profesores para llegar a ejercer la docencia universitaria.

- También en eventos como el *Congreso Internacional sobre profesores principiantes e inserción Profesional a la Docencia*, realizado en Sevilla del 25 al 27 de julio de 2008 donde el tema principal está basado en *“El perfil del profesor universitario, desde la perspectiva de los estudiantes”*, que por medio de un documento escrito por Karina Olmedo y Sofía Peinado, se da a conocer la perspectiva de los estudiantes, quienes le dan importancia a las características que debe cumplir el docente universitario, tales como, *“la necesidad de hacer exposiciones claras, el respeto y la puntualidad como aspectos positivos en los profesores y también se encuentran algunos*

negativos, que es necesario informar en planes de formación a profesores” (Olmedo y Peinado, 2008:1).

Existen también otros documentos con similares características a los ya señalados, que mencionan el rol del docente universitario y sus características actuales. Entre ellos se destacan textos tales como, *“Evaluación, selección y promoción del profesor universitario”* (De la Orden, 1990), *“La formación permanente del profesor universitario”* (Cano y Revuelta, 1999), *“El profesor Universitario. Reflexiones acerca de la esencia del docente universitario en la sociedad actual”* (Martínez y Ferraro de Velo, 2009), *“Formación Inicial para la docencia universitaria”* (Sánchez, 2002), *“Retos en la Docencia Universitaria del Siglo XXI”* (Quezada, 2006)

Por tanto, se evidencia en los textos e investigaciones un interés internacional por determinar un perfil del docente universitario, los cuales establecen los parámetros de la actividad de los (as) profesores (as) universitarios, centrándolos principalmente en el cumplimiento de ciertas competencias³ que favorezcan la calidad de la docencia, dándosele relevancia al saber pedagógico, a las investigaciones que constantemente deben realizar los (as) docentes universitarios y competencias en el ámbito conductual, valores personales, *diseño y planificación de la docencia, organización del ambiente de trabajo, incorporación de tecnologías, metodologías didácticas, atención personal a los estudiantes, estrategias de coordinación con sus colegas y sistemas de evaluación adecuados.* (Zabalza, 2006).

A nivel nacional existe una preocupación constante por parte de los gobiernos chilenos a partir de la Reforma Educacional (1990). En el artículo *“Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis”* del autor Donoso, hace referencia al problema de la equidad y calidad de la educación que recibe la población chilena en el contexto actual, como forma de

³ Entendiéndose competencia como: *“un saber desenvolverse complejo, resultante de la integración, de la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común”.* (Lasnier, 2000, p. 32).

responder a las demandas, requerimientos y cambios que se van generando en la sociedad chilena y a nivel mundial, en el marco de la globalización económica, el desarrollo de la tecnología en las comunicaciones y la inserción en la sociedad del conocimiento, así como tantos otros.

La profesión docente cobra real importancia en lo que respecta al cumplimiento de su misión y expectativas sociales en relación a la educación de niños(as), jóvenes y adultos insertos en el contexto educativo chileno. De acuerdo a ello, el Estado a través del Ministerio de Educación de Chile debería ser el responsable de cautelar y garantizar que las instituciones formadoras cumplan con todos los requerimientos y herramientas necesarias para llevar a cabo su misión en lo que respecta al ámbito de la educación. Junto con ello, sería importante que se considerase el valor actual que presenta la realización de la prueba Inicia ⁴en su segunda versión (2010) en nuestro país, la cual está dirigida a los (as) estudiantes de pedagogía básica y la carrera de Educación Parvularia, con el fin de evaluar las condiciones de egreso.

Es por ello, que *“desde fines del año 1997 se puso en marcha en Chile un plan de Fortalecimiento de la Profesión Docente, uno de los cuatro ámbitos contemplados por la Reforma Educacional”*. (Catalán, 2011: 1), a cargo de Beatrice Avalos, *“bajo los auspicios del Ministerio de Educación, un proyecto de mejora de la formación docente en 17 universidades de Chile (1997-2002)”*. (Avalos, 2002:1). Junto con ello, diversas Instituciones Universitarias a lo largo de nuestro país comenzaron a realizar diversas investigaciones en función a la actividad y rol docente en general, para llegar de manera particular a los docentes formadores de Educadores/as de Párvulos. De acuerdo a ello, se presenta el caso de la Universidad de la Serena, la cual en relación a los planes de estudios de la carrera de Educación Parvularia pretende generar cambios con el fin de mejorar y contribuir con la formación inicial de profesores (as), respondiendo a lo estipulado en la Reforma Educacional chilena 1990.

⁴ La **Evaluación Inicia** se aplica a egresados de programas de formación inicial docente. Se compone de una batería de pruebas orientadas a evaluar los conocimientos disciplinarios y pedagógicos como también habilidades generales de los estudiantes egresados o que están cursando el último semestre de carreras de Pedagogía en Educación Básica y en Educación Parvularia en las diversas instituciones formadoras del país. (CPEIP, 2011)

El año 1999 se establece en nuestro país una *“actividad que se enmarca dentro del ciclo de discusiones denominada ‘Desafíos de la Política Educacional’, que UNICEF ha desarrollado como un modo de contribuir a fortalecer, mejorar o corregir algunos aspectos relevantes de la Reforma Educativa Chilena”*. (UNICEF, 2000:5). Es importante destacar que esta actividad tiene como propósito que diferentes expertos en el área de la educación presenten sus diversas posturas de manera constructiva, a modo de difundir sus conocimientos e intereses en el área frente a diversos puntos relevantes del cambio educativo que se está generando a partir de la Reforma Educativa en curso, durante dicho período.

De acuerdo a lo señalado, en esta fase se comienzan a realizar una serie de cambios y transformaciones en el ámbito de la educación, los cuales presentan directa relación con la profesión docente en cuanto a los nuevos conocimientos, habilidades, capacidades y prácticas que deberían adquirir y presentar para ejercer su profesión.

En relación a lo planteado, en el contexto educacional chileno los (as) docentes cobran real importancia, pero tal situación de relevancia no alude a su desempeño o labor como profesional realizada al interior de las aulas, sino más bien, cuando se está en presencia de algún problema en el sistema educativo el cual requiere de la aplicación de nuevas reformas.

Teniendo en consideración los aspectos mencionados sobre la actividad docente en Chile, en Julio del año 2001 se efectúa en nuestro país (Región Metropolitana), *“la 46ª Asamblea Mundial del Consejo Internacional de Educación para la Enseñanza (...), eligió como tema general la reforma de la formación docente desde el punto de vista de los desafíos involucrados en el cambio.(...) Más concretamente, se propuso examinar el proceso de cambio en la formación docente y sus dificultades, informar sobre las innovaciones y considerar los efectos de las políticas referidas a la responsabilidad docente y el control de calidad. (Avalos, 2002:2),* pues en esta asamblea se lleva a cabo un conjunto de

debates políticos y reflexiones en relación a iniciativas para generar nuevas prácticas docentes.

Considerando tales antecedentes en relación a la actividad docente en Chile, es que podemos establecer que en esta materia se han presentado diversos desafíos en el ámbito de la profesionalización, debido a las demandas sociales, políticas y económicas que esta situación presenta en la sociedad chilena actual.

Frente a lo planteado y en función al tema de investigación, surgen variadas interrogantes relacionadas a la actividad docente en las diversas universidades, pero esta vez asociadas a un contexto específico referido a las características académicas, profesionales y personales (virtudes – actitudes) de los (as) profesionales que desempeñan la actividad docente en la formación de Educadores (as) de Párvulos. Dentro de ellas se encuentran ¿Cuál es el rol del docente universitario como formador de Educadores(as) de Párvulos en las diversas instituciones públicas y privadas?, ¿Cuál es el perfil del docente universitario como formador de Educadores (as) de Párvulos? ¿Qué competencias pedagógicas debe presentar un docente universitario como formador de Educadores (as) de Párvulos? ¿De qué manera influye la actividad de los (las) docentes en la formación de Educadores (as) de párvulos en universidades públicas y privadas? De acuerdo a tales interrogantes, se presentan diversos textos, artículos, estudios e investigaciones nacionales en relación al perfil docente universitario desde un plano más bien general, pero no así vinculado a la actividad docente en la formación de Educadores (as) de Párvulos.

En relación a este último punto, Juan Eduardo García – Huidobro, Ex Director del Departamento de Educación y profesor de la Universidad Alberto Hurtado (2006), señala en su investigación la temática de la *Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile*, donde se da cuenta de un panorama general en relación a diversos aspectos vinculados a la carrera de Educación Parvularia, aludiendo al contexto social educativo de los (as) niños (as), las características y limitaciones de la formación, ofertas, estudio exhaustivo de las

mallas curriculares y sus contenidos en aquellas universidades estatales y privadas donde se imparte la carrera, opiniones de expertos, entre otros.

De acuerdo a ello, es importante destacar que la perspectiva educativa a nivel nacional es brindar una educación de calidad y equidad para todos (as). En relación a esta situación surgen cuestionamientos vinculados a la formación que reciben los (as) Educadores (as) de Párvulos. Considerando lo planteado, es importante mencionar que son escasos o bien no existen mayores antecedentes e información en relación a la formación de Educadores (as) de Párvulos, en función a la actividad docente, donde se presentan algunos documentos y estudios de investigación relevantes en nuestro país que hacen referencia a este tema como:

“El Informe Brunner (1995) o el Informe de la OECD (2004), por ejemplo, si bien la formación de los profesores aparece como un tema crítico, no hay ninguna mención especial a la formación de las educadoras(es) de párvulos”. (García – Huidobro, 2006: 2), pues este último informe da cuenta de una descripción detallada de la carrera docente y sobre la formación de profesores (as) en el área de la Educación, así como también da cuenta de la visión y concepción que se presenta en relación a la aplicación de la reforma educacional desarrollada en nuestro país.

Es importante señalar que a lo largo de dicha investigación, se da cuenta de ciertos aspectos, así como también factores que influyen en la formación que reciben los (as) estudiantes de Educación Parvularia en algunas universidades de la Región Metropolitana, los cuales deben ser considerados por los (as) docentes formadores (as), dado que, influye en el perfil que puedan presentar en dichos contextos universitarios, tales como: la diversidad de ofertas de universidades, así como los contenidos de las mallas curriculares, la heterogeneidad en el proceso y el tipo de formación. Es por ello que la formación y el proceso de enseñanza – aprendizaje que lleven a cabo los (as) docentes formadores (as) deben responder a las demandas sociales y culturales.

Junto con ello, surgen nuevos antecedentes relevantes y que dan respuesta a dichos aspectos de la investigación como lo es *“la debilidad de algunos formadores, debido a que quien dicta las asignaturas no siempre es un especialista. Así, es frecuente que en esta carrera realicen docencia Educadoras que no siempre cuentan con especialización disciplinaria en el área, por ejemplo, literatura u otras”*. (García – Huidobro, 2006:16). Otro aspecto que surge en relación a los (as) docentes (as), son escasas investigaciones sobre la formación de estudiantes de Educación Parvularia en las diversas universidades del país.

Asimismo, se puede mencionar que en los últimos años la educación superior ha presentado diversos cambios y transformaciones en su contexto educativo generadas por la Reforma Educacional chilena. Las exigencias van cambiando de acuerdo a las demandas sociales y laborales, las cuales invitan a los (as) docentes universitarios a ampliar su campo de conocimiento, actualizándose en la disciplina que desempeña. Junto con ello, uno de los informes del Ministerio de Educación dio a conocer que la mayor parte de los (as) profesores universitarios (as) pertenecientes a las universidades tradicionales cuentan con Pos-títulos, mientras que sólo 9,1% presenta el grado de doctorado. Tales antecedentes se presentan en el informe OCDE 2004, donde se especifica que en *“dichas instituciones hay 3.656 doctores y 4.676 magísteres. En las privadas hay 1.280 doctores y 3.026 Máster. (...) Es decir, el 27,7% de los académicos cuenta con un posgrado”*. (Peralta, 2010).

Existen investigaciones en relación a la actividad docente a nivel de universidades públicas, específicamente en la Región Metropolitana, pero no así vinculadas a la formación de Educadores (as) de Párvulos. Independiente de aquello, podemos mencionar el artículo de la jornada docencia universitaria (2005) *“Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario”*, publicado en Río de Janeiro por el profesor Patricio Montero, en el año donde se da cuenta de las demandas educacionales que implican modificaciones en la docencia universitaria, aludiendo a aspectos vinculados al rol docente, competencias, modelo de enseñanza, perfil docente, profesionalización, entre otros. Para

comprender dicha investigación, *“La Universidad de Santiago de Chile está avanzando en plasmar una estrategia de mejoramiento docente que pretende afectar tanto las decisiones de políticas institucionales como los roles de los docentes en sus aulas, talleres y laboratorios”*. (Montero, 2007:9).

Ahora bien, es posible dar cuenta que a nivel país existe una preocupación por la actividad docente en la formación de Educadoras (es) de Párvulos, respondiendo al proceso de renovación de las políticas educacionales presentes en la reforma, pero aún así, no se presentan investigaciones y datos concretos en relación al tema de investigación, por ende, no es posible establecer un mayor conocimiento y comprensión de la actividad docente en la formación de Educadores (as) de Párvulos, ya que, no se evidencia información suficiente en relación a esta materia.

1.2 Justificación

Luego de la búsqueda de información realizada, se evidenció que no existen estudios específicos sobre la temática de esta investigación. Si bien hay documentos que mencionan algunos aspectos sobre el tema, ninguno de ellos detalla o profundiza en la formación de Educadores (as) de Párvulos de las distintas universidades estatales, privadas con financiamiento estatal y privadas.

Lo anterior ha generado un escaso conocimiento y comprensión de las competencias, intereses y/o experiencia académica que poseen estos (as) docentes. Esta realidad nos lleva a desconocer cuál es el verdadero perfil profesional y académico de aquellos (as) docentes que forman a éstos egresados (as) y cuáles son los elementos y/o competencias claves y básicas que ellos (as) deben poseer para que se les permita ejercer tal rol en las diversas instituciones universitarias, lo cual determina la gran importancia que tiene esta investigación en el quehacer educativo, puesto que, los resultados otorgados indudablemente podrían ser tomados en consideración en el ejercicio de la docencia universitaria, entregando así una caracterización académica y profesional de los docentes que

forman a Educadores (as) de Párvulos tanto en universidades estatales como privadas, lo que facilitaría la posibilidad de realizar cambios que eventualmente se pueden proyectar a futuro, respondiendo a su vez a demandas sociales referidas al área de la educación.

Cabe destacar, que dentro de la formación que se entrega a los (as) estudiantes de Educación Parvularia, en el texto “*Formación Inicial de Educadores (as) de Párvulos*” de García-Huidobro se destacan áreas relacionadas con las políticas educativas, cultura y sociedad, historia social y las neurociencias, entre otras, por lo mismo, esta investigación contribuirá notablemente a dar a conocer si realmente los (as) docentes que imparten estos saberes y conocimientos son especialistas en la disciplina que enseñan. Es por esto, que se necesita conocer a cabalidad la especialidad de cada docente y a su vez la asignatura que imparten, para así tener plena convicción en los conocimientos que transmiten a los (as) estudiantes. Por tal razón, es que esta investigación puede ser un aporte importante en las diversas áreas de estudio (psicologías, filosofía, sociología, entre otras), dado que, si bien el tema central es la actividad docente en Educación Parvularia, se entrelazan otras carreras pedagógicas que de igual forma se podrán ver interesadas en los resultados, puesto que, los (as) docentes en todo ámbito educativo deben demostrar su desempeño profesional, convencidos plenamente de que están haciendo uso de sus conocimientos y capacidades en el área que se desempeñan, pretendiendo dar además una posible explicación válida en torno a la calidad de educación que se entrega en las distintas universidades estatales y privadas que imparten diversas carreras profesionales.

Es preciso, dar a conocer la importancia trascendental que recae en la formación docente, ya que, en los últimos años las (os) Educadoras (es) de Párvulos se ha visto cuestionada debido al gran impacto mediático que han generado variadas situaciones ocurridas en distintos contextos educativos, dejando en evidencia el grado de responsabilidad de los (as) Educadores (as) de Párvulos en cada una de estas situaciones, por tanto, los resultados de esta

investigación pueden llegar a explicar y/o entender los factores que están influyendo en la ocurrencia de estos fenómenos y en la responsabilidad que recae en los (as) profesionales de la educación, pudiendo ser determinante el proceso de formación que han recibido los (as) estudiantes de Educación Parvularia por parte de los (as) docentes de las distintas universidades tanto estatales como privadas.

Desde el punto de vista metodológico, los datos se recopilarán y analizarán sobre variables cuantificables (de nivel de medición intervalar y ordinal), permitiendo así entregar datos numéricos, a partir de una base de datos formulada y creada para la investigación, dado que, claramente no existen antecedentes que nos permitan utilizar parte de los datos de investigaciones ya realizadas. Por este mismo motivo es posible efectuar la proporción de datos e información relevante que pueda ser utilizada en futuras investigaciones que se pretendan llevar a cabo dentro del ámbito educativo, porque los resultados que se obtengan, eventualmente servirán de referencia para elaborar una posterior investigación. Además la ejecución de esta indagación otorgará la posibilidad de generar una recuperación de los datos acerca de los (as) profesionales y la función pedagógica del personal contratado para la formación de las futuras (os) Educadoras (es) de Párvulos, abriendo nuevas líneas investigativas en torno a la disciplina y/o área abordada.

La investigación, en términos de implicaciones prácticas, otorga una caracterización de la actividad docente de los (as) formadores (as) de Educadores (as) de Párvulos en universidades estatales, privadas con financiamiento estatal y privadas de la Región Metropolitana, pudiéndose identificar las competencias de éstos (as) respecto a conocimientos, rol y experiencia práctica, entre otros, lo que permite vislumbrar el perfil del docente universitario en diversos aspectos, evidenciándose las fortalezas, virtudes y/o falencias de éstos (as) que afectan directamente en la formación y posterior incidencia en la calidad de educación que otorgarán las Educadoras (es) de Párvulos a los niños y niñas.

El aporte para el futuro de esta investigación tiene relación con caracterizar al actual docente universitario formador (a) de Educadores (as) de Párvulos, información con la cual será posible establecer posteriormente el perfil que éste debe poseer, lo que permitirá a las universidades tanto públicas como privadas evaluar y reevaluar los requisitos y/o exigencias en las postulaciones a trabajos y contrataciones de docentes, ya que, tal como se mencionaba anteriormente, a la luz de eventos donde se pone en duda la ética, el rol y el actuar de los (as) Educadores/as de Párvulos, caracterizar al docente universitario formador de éstas (os), permite identificar las posibles carencias, defectos y fallas en la formación inicial docente que se está impartiendo en las diversas instituciones a causa de dicho factor.

Por tanto, es relevante realizar esta investigación, ya que, con la información recopilada se podrá visualizar el problema y con ello será posible efectuar cambios en las demandas y competencias exigidas en los antecedentes requeridos para los currículos vitae, como características personales (ética, posturas pedagógicas, etc.) que se deben tener en consideración a la hora de contratar docentes universitarios, lo que de forma indirecta, permite mejorar la calidad de la educación, puesto que, si tenemos buenos docentes universitarios, éstos (as) formarán buenos (as) Educadores (as) de Párvulos, lo que en un futuro significa una educación de mayor calidad para los niños y niñas de todo el país.

La contribución de este estudio puede ser de importancia para la caracterización de docentes en general, es decir, no sólo de aquellos que forman Educadores (as) de Párvulos, sino todos los docentes universitarios, puesto que, para educar es necesario que ellos (as) cuenten con las mismas herramientas y/o conocimientos, pudiendo adecuarlas a su área o disciplina específica.

1.3 Problema

Debido a la escasa información existente, emergen la preocupación y necesidad de conocer y describir quiénes son los (as) académicos que trabajan en las distintas universidades (estatales, privadas con financiamiento estatal y privadas) como formadores (as) de Educadoras (es) de Párvulos. Esto, porque surgen Interrogantes sobre las competencias necesarias para desempeñar la labor docente como formadores (as) eficaces de Educadores (as) de Párvulos. En otras palabras, se pretende conocer si los formadores (as) están o no capacitados para cumplir y desempeñar una labor docente de calidad en la formación de Educadoras (es) de Párvulos.

Por tal razón, surge la necesidad de responder la siguiente pregunta ¿Cuál es el perfil del (la) docente universitario (a) como formador (a) de Educadoras (es) de Párvulos en las diversas instituciones estatales, privadas con financiamiento estatal y privadas de la región metropolitana?

1.4 Hipótesis

Al poseer los docentes competencias básicas demostrables, mejor será la formación de los (as) Educadores (as) de Párvulos.

Esto depende además de los atributos y limitaciones de los (as) docentes, puesto que, deben responder a las demandas y enfoques de las diversas universidades en las cuales se desempeñan y a su vez a las nuevas necesidades emergentes presentes en el contexto actual de la educación chilena.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Caracterizar académica y profesionalmente al personal contratado por instituciones de educación superior de la Región Metropolitana para el ejercicio de la docencia en la formación de Educadores (as) de Párvulos en Universidades estatales, privadas con financiamiento estatal y privadas.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar las competencias profesionales (Conocimientos, Habilidades y Destrezas) reconocidas por profesionales contratados por instituciones de educación superior para el ejercicio de la docencia en la formación de Educadoras (es) de Párvulos.
- Identificar las competencias personales (Roles, Actitudes y Valores) reconocidas por profesionales contratados por instituciones de educación superior para el ejercicio de la docencia en la formación de Educadoras (es) de Párvulos.
- Identificar competencias de tipo prácticas pedagógicas de los profesionales contratados por instituciones de educación superior para en el ejercicio de la docencia en la formación de Educadoras (es) de Párvulos.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

A partir de la revisión de diversas fuentes bibliográficas, investigaciones, estudios y artículos en relación al tema de investigación, es posible definir varios términos esenciales para sustentar el presente estudio, exponiendo y analizando las diferentes referencias teóricas y planteamientos de distintos autores que dan cuenta en sus publicaciones acerca de la actividad docente en la formación de Educadores (as) de Párvulos.

Por tanto, es preciso señalar los términos que se utilizaron durante la investigación y los significados que a éstos se les otorgarán de modo que exista claridad al respecto y, con ello, se permita un mayor acercamiento hacia el propósito de ésta, que apunta a descubrir cuál es el perfil profesional y académico de los (as) docentes que trabajan en la formación de los (as) Educadores (as) de Párvulos y cuáles son los elementos y/o competencias claves y básicas que éstos (as) poseen para ejercer su rol como profesionales de la educación.

Perspectiva de la educación desde la teoría sociológica del capital humano

Para sustentar este marco referencial se recurrirá a la teoría sociológica del capital humano⁵, debido a que es considerada uno de los postulados con mayor influencia en el ámbito educativo de los últimos años. Dicho enfoque tiene como *“idea básica de considerar a la educación y la formación como inversiones que realizan individuos racionales, con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos... donde el agente económico (individuo) en el momento de tomar decisión de invertir o no en su educación (seguir estudiando o no) arbitra, entre los beneficios que obtendrá en el futuro si sigue formándose y los costos de inversión”* (Gérald, 2007).

A partir de lo señalado, las revoluciones de la información y conocimiento producidas entre los años 1950 – 1960 y 1980, en función a la teoría del capital humano, se establece que *“pese a su origen y desarrollo se vincula a un momento*

⁵Impulsado por Gary Stanley Becker en el libro *“Capital Human”* publicado en 1964

histórico específico, vuelve a utilizarse como estrategia teórica para el análisis de los nexos entre la educación y las diversas esferas sociales, específicamente las concernientes a la producción y el trabajo". (Aronson, 2007:10). Frente a ello, autores como Theodor Schultz y Gary Becker, dentro de sus planteamientos en relación a las acciones educativas, señalan que *"la teoría del capital humano irrumpió vigorosamente, produciendo un cambio conceptual cuyos efectos se tradujeron en la ampliación de las expectativas depositadas en el sistema educativo"*. (Aronson, 2007:10).

A partir de ello se incorpora en una primera etapa otro factor vinculado a la estructura social, dado que, se considera que la educación promueve y contribuye a la movilidad social, propiciando un mayor estatus entre las personas. En la segunda etapa en tanto, no se alude a dicha movilidad, sino que más bien a un desarrollo a nivel cognitivo que contribuya al desarrollo de las personas.

También se puede dar cuenta de dos modelos que tienen directa relación con la educación y el crecimiento. El primero, da a conocer que *"el proceso de acumulación de capital humano es congruente al del capital físico: es costoso y sustrae tiempo a la producción pero representa una inversión remunerativa"* (Elías; Fernández, 2002:4). El segundo, *"se describe el crecimiento originado por el stock de capital humano, lo que afecta la habilidad de un país para innovar y alcanzar a los países más avanzados"* (Elías; Fernández, 2002:4), por tanto, se puede decir que ambos se basan principalmente en las tasas de crecimiento que tiene un país, postulando además que el capital humano acumulado genera las aptitudes necesarias para enfrentarse a los cambios de la sociedad.

De ahí que estos modelos también dan a conocer *"la forma en que la educación posibilita que todo el proceso de producción se beneficie con las externalidades que una sociedad genera con mayor nivel de educación"*. (Elías; Fernández, 2002:2), esto implica que las personas que reciben educación formal se muestran con mayores capacidades para desempeñarse en determinadas actividades, lo que a su vez genera mano de obra considerablemente más

eficiente, puesto que, realizan su trabajo acorde a los requerimientos del sistema laboral y, por ende, se convierten en personas más productivas, evidenciándose así un alto nivel del capital humano.

Al hacer referencia a la educación, surge entonces la preocupación por la calidad de ésta, que debe responder no sólo a las necesidades sociales actuales, sino también, a la eficacia de las personas que capacita, los planes, programas que propone para ello, la infraestructura que dispone y también a la cantidad, la cual debe guardar relación con los logros alcanzados por medio de la calidad educativa.

Respecto a esto último, en el estudio *“Capital Humano y Educación: ¿La calidad importa?”* (Elías y Fernández, 2002) se expone que el logro de la calidad educativa puede medirse a través de varios indicadores que permiten obtener información cuantitativa y cualitativa. Sobre esto las autoras, citando a Calero Martínez (1999), señalan que, tales indicadores se pueden clasificar de acuerdo a múltiples criterios, entre los cuales se mencionan: de insumo, de proceso, de producto y de resultado.

En cuanto a la cantidad de tiempo, el documento mencionado señala que la calidad educativa obtenida en un año escolar, es distinta en un país y otro, de una escuela a otra, etc., puesto que, si las circunstancias varían, también lo hace la calidad. Además, es preciso considerar que los sistemas educativos también cambian entre los países en términos de estructura organizacional, recursos, preparación docente, cantidad de estudiantes que ingresan, gastos por alumno, condiciones educativas de aula, cantidad de días de clases realizados anualmente, etc. Todo ello deja de manifiesto la complejidad de establecer un solo parámetro de medición para evaluar la calidad con un criterio universal, pero sí se propone claramente la necesidad de alcanzarla.

Por otra parte, el mismo estudio señala que la calidad de la educación sumada a la cantidad, son elementos importantes al momento de analizar la relación del capital humano y el crecimiento económico. De ahí que el estudio permite inferir que a medida que el nivel de ingreso en el ámbito escolar aumenta, la calidad educativa también lo hace, por tanto, el crecimiento económico del país puede también aumentar positiva y favorablemente. Asimismo, es preciso destacar la idea de que al mejorar la calidad en la educación, tanto en el fondo como en la forma, se puede lograr estudiantes que aporten efectiva y eficazmente al crecimiento económico del país con todas sus habilidades y capacidades, las que serán retribución de la inversión realizada para la formación y capacitación de los mismos.

Hacia la visión del Docente universitario actual

Para comprender el tema de esta investigación, resulta esencial conocer y comprender lo que significa el concepto de docencia. Desde la perspectiva de Marta Souto, citada por Pablo Vian (1998) se postula, *“como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc.”*.

Considerando tal visión de docencia, otros autores como Quezada, el cual cita a Bartha (1997) postula dicho concepto *“como un proceso organizado, intencional y sistemático que orienta los procesos de enseñanza -aprendizaje, exigiendo en el profesor el dominio de su especialidad, así como el conocimiento de las estrategias, técnicas y recursos psicopedagógicos que promuevan la interacción didáctica y los aprendizajes significativos en los usuarios”*. (Quezada, 2011: 4).

Por esto, es posible establecer que la docencia universitaria alude a un proceso integral, puesto que, incorpora elementos propios que influyen en la actividad docente, incluyendo aspectos vinculados a las competencias

pedagógicas, enseñanza, teoría y práctica, así como otros más amplios relacionados al área del conocimiento de los profesionales que se desempeñan como docentes en las diversas instituciones de educación superior.

Es importante además, hacer referencia a la docencia universitaria como un proceso complejo, debido a que desempeñarse como profesional de la educación se encuentra asociado a dos aspectos claves, que a su vez se presentan interrelacionados dentro de la actividad docente. Uno de ellos corresponde a *“la identidad profesional y el del escenario”* (Vain, 1998:6), considerando este último concepto como la institución o contexto en el cual este profesional desempeña su labor o función como docente. La relación que se establece entre ambos términos alude principalmente a que cada docente debe presentar una identidad propia que lo haga sentir parte de su labor como profesional, asociando tal aspecto a su vocación, en la cual se verán reflejadas todas las competencias profesionales y académicas que éste presente.

Es necesario señalar que entre los años 1980 y 1990, en América Latina ⁶se reconoció que la función del *“Docente universitario implica, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la sala de clases, un conjunto complejo de procesos y acciones que incluyen: la formulación de políticas docentes, la definición de concepciones curriculares, la definición de los perfiles profesionales y del campo ocupacional de los egresados, la selección de los estudiantes, la evaluación y supervisión de los aprendizajes y del proceso educativo en su conjunto”*. (Bello, 2000:5).

Como se ha mencionado, el concepto de docente universitario es un término amplio, dado que, se incorporan aspectos tales como: el perfil, las funciones y roles que desempeñan éstos en las instituciones formadoras, atribuyendo éstas últimas a las demandas sociales, políticas, económicas y culturales que necesita la sociedad en el contexto actual del país, debido a que, se responde a los cambios formulados en la Reforma Educacional de Chile.

⁶ CINDA, 1988. *Pedagogía universitaria en América Latina. Conceptualización de la función docente universitaria*. Santiago.

Se plantea en una de las investigaciones de Carlos Tünnermann Bernheim que *“el profesor universitario es fundamentalmente un diseñador de métodos de aprendizaje, un suscitador de situaciones o ambientes de aprendizaje, capaz de trabajar en equipo con sus alumnos y con otros profesores”*. (Tünnermann Bernheim, 2011: 14). Desde la perspectiva del autor, es posible visualizar una connotación de docente desde el punto de vista pedagógico, considerando aspectos relevantes del proceso de enseñanza – aprendizaje, con el fin de contribuir y propiciar aprendizajes significativos en los(as) estudiantes de educación superior desde una perspectiva actual del aprendizaje, estableciéndose una relación horizontal de retroalimentación, en cuanto al intercambio de conocimiento nuevo entre el (la) docente universitario y los (as) estudiantes.

La docencia universitaria ha presentado diversos cambios a lo largo de los años, pues como bien se ha mencionado, las modificaciones responden al nuevo siglo XXI. Es por ello, que existe un cambio de énfasis en la actividad docente, dado que, las demandas educacionales pretenden responder a la formación de jóvenes universitarios, que sean capaces de actuar y accionar desde el desarrollo de sus competencias vinculadas al área profesional. Es por esta razón que *“La docencia universitaria debe estar vinculada con un proceso de transformación multidimensional que le permita al estudiante contar con un conjunto de atributos personales (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y disposiciones) para desempeñarse exitosamente en las funciones o tareas de su rol profesional o de trabajo académico”*. (Montero, 2007: 343).

A partir de los cambios surgidos en el contexto educativo, el docente universitario debería ir modificando su forma de enseñar a los (as) estudiantes en el contexto actual de la educación chilena, puesto que, modificaría la forma de enseñar, es decir, pasaría de transmitir conocimientos teóricos y académicos hacia una construcción propia de los (as) estudiantes, ya que, de esa manera éstos podrían desarrollar nuevas competencias que les permitirían ampliar su

campo de conocimiento, siendo un proceso permanente de aprendizajes significativos.

Profesionalización docente

La actividad docente es un aspecto relevante en la Educación, es por esta razón que la función y rol que desempeñan estos (as) profesionales son esenciales para procurar la equidad y calidad en el ámbito educativo de las diversas instituciones de educación superior. Es por ello que surgen las preguntas: ¿Ser docente es ser profesional?, ¿Qué es profesionalización docente? Para comprender qué se entiende por este término “*El concepto «profesionalización», tal y como lo entienden los partidarios del enfoque, implica tanto la mejora del status del cuerpo (colectivo) cuanto la mejora de la práctica profesional individualmente considerada. Se sustenta en el supuesto de que existe un cuerpo específico de conocimiento sistemático en el que se fundamenta la práctica o el ejercicio de la profesión. Y, por tanto, se relaciona con el grado de conocimientos —competencia teórica—que poseen los profesionales*”. (Martín, 1991:198).

A su vez, la profesionalización deriva del concepto de profesión el cual es definido por Ferres (2002) en relación a un estudio realizado por otros autores, en donde se concibe la profesión “*como el conjunto de las características de ocupación, vocación, organización de sus miembros (de prestigio, de estudio y ocupacional), formación, orientación del servicio y autonomía*”. (García, 2002: 71).

De acuerdo a las perspectivas de los autores en relación a ambos conceptos, es posible establecer que el término de profesionalización se encuentra asociado al grado de conocimiento y especialización de acuerdo al área en la cual se desempeña el (la) profesional, considerando para ello ciertas características que lo condicionan en relación al conocimiento y desarrollo de sus competencias teóricas, las cuales son llevadas a la práctica en el ejercicio de su profesión como docente del área de la educación.

Es importante comprender que la profesionalización es un proceso de elevadas exigencias, el cual contribuye significativamente al desarrollo social, por ende, garantiza la calidad de la profesión docente en las diversas instituciones universitarias en donde se desempeñan como profesionales. Considerando tal aspecto, *“La profesionalización del docente universitario es el resultado de un proceso de formación continua que exige no solo una elevada preparación teórica en las disciplinas y asignaturas que imparte, sino también en las cuestiones de la Didáctica de la Educación Superior, que le permitan actualizar su práctica docente y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario”*(Ortiz Torres. Mariño Sánchez, 2011: 1).

A partir de lo señalado, es importante considerar la formación de manera permanente y continua para los (as) docentes universitarios que se desempeñan en las diversas instituciones, puesto que, son ellos (as) los que preparan y educan a los (as) estudiantes para el posterior desempeño de su profesión. Por otra parte, las universidades requieren de profesionales capacitados para el ejercicio de la actividad docente de manera de contribuir y promover la calidad de la enseñanza en los (as) estudiantes, preparándolos no sólo en el ejercicio científico de la profesión, sino que también para responder satisfactoriamente a las demandas y necesidades sociales que se requieren en el contexto actual.

La profesionalización de la actividad docente va más allá de un proceso de mecanización de la enseñanza y transmisión de conocimientos hacia los (as) estudiantes, puesto que, se sustenta en un proceso reflexivo – crítico, en el cual se promueve la participación activa de éstos (as) procurando la construcción de conocimiento nuevo desde ambas partes. Según *“Benedito (1991) reconoce en la profesionalización docente tres variables fundamentales:*

Preparación	Autonomía	Autocrítica de servicio
<i>Competencia y eficiencia en la actividad docente.</i>	<i>Un espacio laboral y social propio.</i>	<i>Prestigio profesional.</i>
<i>Sentido artístico de la vida.</i>	<i>Control interprofesional.</i>	<i>Función de organización de la cultura</i>
<i>Un saber sistemático y global (un saber profesional).</i>	<i>Aplicación a una entidad colectiva profesional.</i>	<i>El trabajo en equipo.</i>
<i>Uso de un lenguaje técnico y específico.</i>	<i>Responsabilidad de una tarea profesional.</i>	
<i>Participación en investigaciones didácticas.</i>	<i>La estabilidad laboral.</i>	
<i>Formación continua.</i>	<i>La capacidad de evaluar.</i>	
	<i>La autocrítica profesional.</i>	

Fuente: Iglesias León, et al, 2011

En base a lo señalado, es posible establecer que la profesionalización docente presenta una estrecha relación con la formación continua y permanente de los (as) profesionales de la educación, dado que, este proceso se encuentra asociado a la preparación de los docentes, así como a la adquisición y reestructuración de habilidades y conocimientos en su desempeño.

Dentro de la formación permanente de los docentes universitarios se encuentran diversos modelos, según el “estudio elaborado por Spark y Loucks-Horsley (1990) en lo referente a la formación permanente, pueden agruparse en cinco modelos que sirven de punto de referencia:

- *Formación orientada individualmente: Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos maestros y profesores son los que planifican y siguen las actividades de formación que creen puedan facilitar su aprendizaje.*

- *El modelo de observación -evaluación: Este modelo se caracteriza por dirigirse a responder a la necesidad del docente, de saber cómo está afrontando la práctica diaria para aprender de ella.*

- *El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza. Este modelo tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución y tratan con todo ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza.*

- *El modelo de entrenamiento. En este modelo, los objetivos, el contenido y el programa lo establecen la administración o los formadores, aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa.*

- *El modelo indagativo o de investigación. Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza; puede ser una actividad individual o hecha en grupos pequeños o llevada a cabo por todo el claustro de un institución". (Iglesias León, et al, 2011:6-7).*

Considerando dichos modelos de formación dentro de la profesionalización docente, se podrá contribuir significativamente con un proceso educativo de calidad en lo que respecta a la enseñanza – aprendizaje de los (as) estudiantes de educación superior.

Perfil del Docente Universitario

El proceso de formación en la profesionalización docente implica a su vez un cambio en el perfil docente con que se pretende realizar tal proceso. Para ello, es necesario conocer qué se comprende por los conceptos de perfil y docente, respectivamente.

En primer lugar, y según la Real Academia Española (2001), perfil se define como "*Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo*".

En la Revista Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Venezuela, el artículo “*El perfil del educador*” (2011) de Izarra y otros autores, señala que existen diferentes tipos de perfil, entre los que destacan:

Perfil Personal: este involucra todas aquellas características y actitudes propias del educador (a) como son creatividad, honestidad, optimismo, perseverancia, responsabilidad, ética, entre otras;

Perfil Ocupacional: es aquel donde se pone en práctica todo lo aprendido desde los inicios de la carrera docente. Por ejemplo, ser facilitador (a) de los aprendizajes, investigador (a), planificador (a), evaluador (a), entre otras;

Perfil de la Especialidad: incluye todos aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permiten realizar un eficaz desempeño como especialista de un área particular del conocimiento;

Perfil Prospectivo: es aquel donde se integran todos los conocimientos que le mantienen actualizado (a) e informado (a) de su especialidad, lo que le permite estar atento y asimilar los cambios actuales de la sociedad.

En segundo lugar, la Real Academia Española (2001) define docente como: “*Perteneciente o relativo a la enseñanza*”. Por tanto, se puede establecer que el perfil docente instituye una serie de características particulares que los (as) educadores (as) deben poseer para adjudicarse el rol de agente que educa y enseña.

En resumen, se comprende por perfil docente al conjunto de habilidades, actitudes, cualidades, competencias, tanto personales como profesionales, que posee un (a) educador (a) y que le permiten desempeñarse eficazmente en las labores educativas.

Todo lo anterior nos permite inferir que los términos de perfil docente, si bien pueden pensarse como una serie de factores simples de describir e identificar, implica en sí mismo una sucesión de requerimientos específicos y primordiales que el (la) docente actual debe procurar poseer y/o alcanzar para

poder desempeñarse como agente educador de manera de responder a las necesidades de la sociedad en que está inserto (a).

Rol del Docente Universitario

El docente universitario debe desempeñar un rol significativo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, con el fin de responder a los requerimientos del siglo XXI, donde se hace hincapié en cómo la globalización y mundialización ha afectado la Educación en todos sus niveles y estamentos. El Informe Delors “dice que *‘la globalización es el fenómeno más dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas’*. *La Educación para el siglo XXI debe enseñarnos a vivir juntos en la ‘aldea planetaria’ y a desear esa convivencia*” (Tünnermann, 2011:3).

Por consiguiente, el rol que deben cumplir los (as) docentes también se ha visto modificado en varios aspectos, haciéndose mención a la utilización e incorporación de tecnologías TIC y la importancia que éstas tienen en el mundo actual. Es decir, cumplir un papel con mayor interdisciplinariedad, donde los conocimientos sean integrales y combinados con las competencias, que les permitan desempeñarse mejor en el contexto actual de la educación. Asimismo, se hace referencia a un nuevo Rol docente con nuevos espacios del ejercicio profesional, pues los (as) profesores (as) universitarios (as) ya no realizan clases solo en aulas y de forma presencial, sino que se han incorporado a modalidades no presenciales comúnmente realizadas por y para personas que viven a grandes distancias y en lugares poco accesibles, en los cuales deben aplicar otro tipo de mediación y estrategias para generar aprendizajes.

Por tanto, tal como dice Tünnermann, el cambio producido por la globalización “*exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables*” (Tünnermann, 2011:9), lo que conduce a replantear y reconsiderar los

métodos de aprendizaje, mediación, evaluación, didáctica, entre otros, utilizados por los (as) docentes. Esto, guía a cambiar las prácticas pedagógicas de un paradigma conductista a uno constructivista, donde el acento está en el aprendizaje y no en la enseñanza, en la formación de competencias que le permita a los (as) estudiantes resolver problemáticas, siendo parte del rol del docente mediar entre el educando y el conocimiento. En su artículo en la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado *“El componente educativo en el rol del profesor universitario”*, Martín Rodríguez (1999) menciona la importancia de generar un cambio en la visión del rol docente como un mero transmisor de información en un generador de aprendizajes, donde el foco no es la transmisión de conocimientos, porque *“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.”* (Freire, 1998:10).

Tomando en consideración lo planteado, se puede establecer la necesidad de que los (as) docentes continúen sus estudios luego de haberse titulado, puesto que, las exigencias cambian constantemente y los saberes de hoy, pueden ser refutados por los saberes del mañana.

Si bien no hay un rol docente completamente definido para la actualidad y considerado en las diferentes Universidades, se reconoce la necesidad de reformular cuál debiera ser el rol de los docentes en el siglo XXI, apuntando no solo a las necesidades actuales, sino tomando en consideración también lo que en un futuro será requerido por parte de los (las) docentes en todos los ciclos y especialmente en los (as) docentes universitarios, pues, como menciona el informe de Jacques Delors a la UNESCO *“La Educación Encierra un Tesoro”* (1995), la Educación y el Desarrollo van de la mano, pues uno da pie para el otro.

Desarrollo del conocimiento pedagógico en los Docentes Universitarios

El rol docente implica poseer el conocimiento pedagógico necesario para desempeñarse y, es aquí donde surge la necesidad de definir qué se comprende por tales términos.

La Real Academia Española (2001) describe el “conocimiento” como la *“acción el efecto de conocer”*. Ésta última palabra, conocer, proviene del latín *cognoscĕre* que significa *“Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas”* y *“Entender, advertir, saber, echar de ver”*. En otras palabras es posible establecer que el conocimiento implica que la persona haga uso de sus habilidades y facultades intelectuales para conocer aquello que le interesa o llama su atención, por ende, que lo lleven a indagar y reflexionar sobre ello.

Respecto al término “pedagógico”, el mismo documento lo define como: *“(...) expuesto con claridad que sirve para educar o enseñar”*. En otras palabras, podemos decir que lo pedagógico se entiende como la forma en que alguien explica o expone algo y lo entendible que ello resulta para otros.

Sobre este mismo concepto, Susan Francis Salazar (2005), en su documento *“El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente”*, hace referencia a Lee S. Shulman, quien entre los años 1986 y 1987 introduce el término Conocimiento pedagógico del contenido, planteando que el (la) docente involucra todos aquellos saberes que le permiten hacer entendible el contenido que pretende entregar, lo que incluye *“...las más poderosas formas de representación [...], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros [...] además la comprensión de qué hace un aprendizaje de tópico específico fácil o difícil (Shulman, 1986:9)”*.

Lo anterior entonces, deja de manifiesto que las habilidades comunicativas y de conocimiento que posea el docente, son claves al momento de desarrollar la labor educativa que su rol le exige.

Por esto, resulta tremendamente relevante no sólo los conocimientos que el docente posea de la disciplina que enseña, sino también la forma en que la imparte y cómo logra desarrollar mayores habilidades para hacerla cada vez más entendible a sus estudiantes, favoreciendo así, la propia construcción de conocimientos y aprendizajes de sus estudiantes.

Competencias pedagógicas y profesionales del Docente universitario

Respecto de las competencias de los (as) docentes, es relevante de considerar en su desempeño como profesional de la educación, el desarrollo de competencias pedagógicas y profesionales. Considerando la significancia del docente universitario, es que María Begoña Rumbo (2000) lo concibe como aquel docente e investigador que reflexiona sobre y desde su práctica educativa, lo que ayuda a mejorarla en función de las necesidades contextuales donde se desenvuelve como profesional de la educación. Por ende, es necesario dejar claro que este (a) docente universitario (a) que se encuentra inserto (a) en una realidad social diferente, ha de cumplir con ciertas competencias, puesto que, *“el docente universitario debe ser competente desde una concepción humanista de la educación, lo que 1.- significa no solo ser un conocedor de la ciencia que explica, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología y la pedagogía contemporánea”* (González V. 2000).

Considerando entonces al docente como un profesional competente, es posible establecer que en el contexto actual diversas instituciones de educación superior siguen una línea de formación universitaria sustentada en el desarrollo de competencias. Frente a ello, el enfoque de educación basado en competencias se encuentra presente desde hace años, dado que, tiene su origen en el siglo XX en Estados Unidos en los años setenta a partir de los trabajos de McClelland (1958, 1973, 1985, 1987) en la Universidad de Harvard.

En dicho país algunas universidades comenzaron a realizar diversos estudios, específicamente con estudiantes de ingeniería que se encontraban en periodo de práctica. Para llevar a cabo la investigación se nombró al profesor David McClelland, profesor de la universidad de Harvard experto en motivación. En dichos estudios, *“el análisis buscaba detectar las características presentes en las personas a seleccionar, que podrían predecir el éxito de su desempeño laboral (...) se llegó a la conclusión que un buen desempeño en el puesto de trabajo está más relacionado con características propias de las personas, a sus competencias, que a aspectos como conocimientos y habilidades”*. (Larraín U., González F, 2011:1). Es por ello, que con el transcurso de los años, el concepto de competencia no solo se incorporó en la economía, sino que además en la educación.

De acuerdo a lo señalado, en función a la importancia de las competencias docentes y profesionales, es necesario tener una conceptualización general de lo que se entiende por el término competencia.

Es así como se han determinado y establecido una serie de significados desde la perspectiva de diversos autores, entre los que se destaca que una competencia es la *“capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos”* (Perrenoud; 2002:7).

Según Larraín y González (2011) señalan que *“la competencia es un saber con conciencia. Es un saber en acción, un saber cuyo sentido no es “describir” la realidad, sino “modificarla”, no definir problemas sino solucionarlos; un saber el qué, pero también un saber el cómo. Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanentes modificación que deben resolver los problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica”*. (Larraín y González, 2011: 6).

Otra acepción de competencia alude a *“una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y*

responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Proyecto Tunning, Op. Cit. En: Aristimuño; 2005). Por otro lado, se puede afirmar que “La competencia no se refiere a un desempeño puntual. Es la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos o no prescriptos” (Catalano, Avolio de Cols y Sladogna; 2004: 39).

Por otro lado, es preciso señalar que la competencia de una persona puede ser analizada en base a los factores que la determinan. Según Martínez-Espinoza y Martínez Anguita consideran ciertos factores, tales como:

1. *Los conocimientos: Se refieren a la capacidad del individuo para identificar, reconocer, describir y relacionar objetos -concretos o abstractos- en el ámbito de su trabajo. Dicho conocimiento está construido a partir del bagaje de conceptos e imágenes que ha acumulado la persona en su memoria.*

2. *Las habilidades intelectuales: Se refieren a la capacidad del individuo para aplicar los conocimientos y el juicio en la ejecución de sus funciones y la solución de los problemas del trabajo. Las habilidades intelectuales se refieren al saber hacer.*

3. *Las habilidades sicomotoras: Se refieren a la capacidad del individuo para realizar movimientos rápidos, seguros y precisos en el trabajo, mediante una acción combinada de facultades físicas, sensoriales y mentales. Las habilidades sicomotoras se refieren a las destrezas operativas del trabajador.*

4. *Las habilidades interpersonales: Se refieren a la capacidad del individuo para interactuar con otras personas en el trabajo, a fin de comunicarse, persuadir, entretener, supervisar, enseñar, negociar o aconsejar. Estas habilidades suponen atributos de personalidad favorables y el dominio de técnicas de comunicación que pueden ser desarrolladas y aprendidas a través de la capacitación. También se las suele llamar competencias sociales.*

5. *La disposición anímica: Tiene que ver con los factores que influyen en el estado afectivo y la voluntad de trabajo de las personas; entre estos se incluyen las 10 actitudes, las creencias, la percepción de equidad, los valores y la motivación con relación a las condiciones del trabajo. Cuando las personas enfrentan exigencias en el trabajo que colisionan fuertemente con los factores de su disposición anímica se generan reacciones psicológicas propias de los estados de estrés laboral que, no sólo erosionan su disposición en el trabajo, sino que pueden tener efectos fisiológicos y psicológicos graves en el individuo. No está demás resumir diciendo que la disposición anímica es la raíz emocional de la conducta del trabajador en la empresa.*

6. *Los rasgos de personalidad relevantes: El concepto de personalidad ha sido objeto de múltiples definiciones a lo largo de la historia; según las definiciones más modernas, se entiende que la personalidad es un conjunto dinámico y organizado de características neuropsicológicas que posee un individuo y que influyen de manera única en sus cogniciones, sentimientos y comportamientos. Así, puede decirse que la personalidad determina patrones de sentimiento y comportamiento que son característicos de cada individuo, los que permiten predecir una cierta regularidad en su forma de sentir y actuar ante determinadas situaciones. La personalidad está determinada por condiciones neuropsicológicas complejas, profundamente arraigadas y fuertemente estables en cada individuo, por lo que el poder de la capacitación para modificarla es limitado o nulo. Los rasgos de personalidad no son positivos o negativos en sí, sino que su importancia como factores de competencia laboral debe ser evaluada en función del trabajo que deba realizar la persona; por ejemplo, una personalidad que expresa un alto sentido crítico puede ser positiva para un editor de libros, pero negativa para una persona que ocupa una posición de liderazgo. La personalidad tiene diversas dimensiones (o rasgos), dentro de las cuales se inscriben comportamientos humanos típicos. (Martínez- Espinoza; Martínez Anguita. 2009: 9 -10).*

Por tanto, dicho término tiene que relacionarse de alguna forma con lo profesional, dado que, las competencias profesionales nacen a partir de las laborales, las cuales *“son las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo”*. (Larraín U., González F, 2011: 8). Es así, como Rodríguez afirma que la competencia profesional se define como *“un conjunto interrelacionado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que hace posible desempeños flexibles, creativos y competitivos en un campo profesional específico y que impulsa el mejoramiento continuo del ser, del saber y del hacer.”* (Rodríguez; 2005)

Desde la perspectiva de otros autores *“La competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados”*. (Forgas J.; 2003. Op. Cit. En: Cejas Yanes y Castaño Oliva)

Además, es importante realizar una agrupación entre las competencias, tal como lo propone Echeverría (2001, 2005) *“a partir de aquellas que son de acción profesional y que están conformadas por cuatro tipos de saberes: Saber técnico: Consiste en poseer los conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar como persona experta los contenidos y las tareas acordes a la propia actividad laboral.*

- *Saber metodológico: Se refiere a saber aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.*

- *Saber participativo: Se describe como el estar atento a la evolución de la sociedad, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la*

comunicación y cooperación con los demás y a demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.

- Saber personal: Consiste en tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las propias frustraciones.”

Por esto, si el docente universitario posee competencias profesionales, también debiese cumplir con las pedagógicas, que constituyen una útil herramienta que aporta significativamente en la formación integral de los (as) estudiantes, ya que, los conduce por una evolución del saber, considerando que la competencia pedagógica se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores que regulan y controlan de manera consciente el saber aprender, el saber hacer y el saber ser de los actores del conocimiento. Es así como Cecilia Braslavsky (1999), estudiosa del tema de las competencias pedagógicas, considera cinco competencias que deben formarse en los profesores: competencia pedagógica – didáctica, la institucional, productiva, interactiva y especificadora. Considerando que *“toda competencia involucra, al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho”* (Braslavsky, 1999).

Es preciso destacar que existen diversas formas de clasificar las competencias, de ellas se han considerado las expuestas por Valdez, Senra, Rey y Darin (2007) citando a diversos autores:

1) Básicas, genéricas y específicas

Las competencias básicas: describen los comportamientos elementales que se deberán mostrar y que están asociados a conocimientos de índole formativa. Las competencias genéricas: describen los comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva, como son la capacidad de trabajar en equipo, de planear, programar y entrenar, que son comunes a una gran cantidad de ocupaciones y las competencias específicas: identifica comportamientos asociados a conocimientos

de índole técnico, vinculados a un cierto lenguaje tecnológico y a una función productiva determinada. (Conocer, 2001; Mertens, 1997)

2) *Conceptual, técnica, humana:*

Aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

La competencia conceptual (analizar, comprender, actuar de manera sistemática), integrando el saber (conocimientos), la competencia técnica (métodos, procesos, procedimientos, técnicas de una especialidad), integrando el saber-hacer (procedimientos, destrezas, habilidades y competencia humana (en las relaciones intra e interpersonales), integrando el saber ser y saber estar (actitudes, valores y normas). (Tejada, 1999).

3) *Técnica, metodológica, social, participativa:*

Aquel que sabe relacionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo. Aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. Posee competencia participativa aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades. (Punk, referenciado en Tejada, 1999).

En función a lo planteado, se puede inferir que las competencias del docente universitario deben responder a ciertas orientaciones, así como afirma Rodríguez Espinar (2003), tales como:

- *Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar. No es cuestión de saber mucho de todo (sabio), ni mucho de un tema (especialista), sino el conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar en el*

que se inserta la enseñanza, a fin de poder no sólo estar al día (up-to-date) de los temas relevantes, sino ofrecer los criterios de validación del conocimiento que se difunde.

- Ser reflexivo, e investigar e indagar sobre su propia práctica docente. Debería establecer la conexión entre la generación de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje).

- Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículum, no tanto como actividad en solitario, sino en colaboración con los equipos y unidades de docencia.

- Estar motivado por la innovación docente; es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios.

- Saber ser facilitador del aprendizaje, y tomar en consideración no sólo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal, y manejarla para generar un clima de motivación por un aprendizaje de calidad. (Rodríguez, 2005)

Considerando las diferentes concepciones de competencia, los factores que incidieron en la conformación de éstas, su clasificación y las orientaciones que deben tener las competencias de un docente universitario, también es posible encontrar diversos enfoques de este concepto donde *“puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Es por ello que antes de implementar el enfoque de competencias en una determinada institución educativa, debe haber una construcción participativa del modelo pedagógico dentro del marco del proyecto educativo institucional. Para ello es necesario considerar la filosofía institucional respecto a qué persona formar, como también las diversas contribuciones de la pedagogía, los referentes legales y la cultura. Esto se constituye en la base para llevar a cabo el diseño curricular por competencias, y orientar tanto los procesos didácticos como de evaluación”* (Tobón 2008:8).

Por ello, es de gran importancia considerar el enfoque de las competencias según el paradigma educacional bajo el cual las diferentes instituciones de educación superior deciden realizar sus acciones pedagógicas. A continuación, Tobón presenta un cuadro con el enfoque, su definición, la epistemología y metodología a modo de comprenderlas mejor desde lo teórico y su aplicación práctica.

Concepción de las competencias en los diferentes enfoques

ENFOQUE	DEFINICIÓN	EPISTEMOLOGÍA	METODOLOGÍA CURRICULAR
1. Enfoque conductual	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.</i>	<i>Empírico-analítica Neo-positivista</i>	<i>-Entrevistas - Observación y registro de conducta -Análisis de casos</i>
2. Enfoque Funcionalista	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.</i>	<i>Funcionalismo</i>	<i>Método del análisis funcional</i>
3. Enfoque Constructivista	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: habilidades, conocimientos y</i>	<i>Constructivismo</i>	<i>ETED (Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica)</i>

	destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.		
4. Enfoque complejo	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.</i>	<i>Pensamiento complejo</i>	<i>-Análisis de procesos - Investigación acción pedagógica</i>

Fuente: Tobón 2008

En definitiva, al hacer mención al concepto de competencias, es complejo seleccionar una sola acepción, pues es amplia la gama de autores y documentos que buscan un consenso para llegar a las teorías y enfoques. En cuanto a ello, es importante que se establezca una relación entre las competencias con la educación superior, específicamente con el docente universitario, ya que, es un término externo y principalmente del área comercial y de negocios, por ende, sirve para responder a las necesidades del siglo XXI que no tan solo se ven reflejadas en el área del comercio, sino que también en la educación.

Aludiendo al ámbito de la educación, específicamente a la formación universitaria por competencias, es que se debe comprender que *“Un sistema de formación profesional es un arreglo organizativo en el que diferentes actores concurren con ofertas de formación coordinadas en cuanto a su pertinencia, contenido, nivel y calidad; de modo que, en conjunto, logren un efecto mayor en la elevación de la empleabilidad de los trabajadores al que se lograría actuando separadamente”*. (CINTERFOR, 2000:1). Considerando aquello, los programas educativos basados en competencias deben responder con ciertas características que los identifica como tal, entre ellas se encuentran:

- *Enfocar el desempeño laboral y no los contenidos de los cursos.*
- *Mejorar la relevancia de lo que se aprende.*
- *Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.*
- *Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo.*
- *Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.*
- *Favorecer la autonomía de los individuos.*
- *Transformar el papel de los docentes hacia una concepción de facilitar y provocar.* (CINTERFOR, 2000:4).

Considerando lo planteado, es necesario mencionar la perspectiva de los programas educativos en relación a la formación basada en competencias, puesto que, ésta implica un proceso amplio y complejo en el que se deben generar cambios fundamentales en la formación de profesionales, ya sea en aspectos vinculados a la didáctica, metodología, actitudes, formas de promover la participación y cooperación, las cuales inviten a los (as) estudiantes universitarios a contribuir con una postura crítico – reflexiva ante los cambios emergentes.

Lo planteado anteriormente se debe principalmente a que el proceso educativo, es decir, la relación docente – estudiantes no es unidireccional, puesto que ambos agentes pueden contribuir en el proceso de formación profesional. Es por ello, que *“desde esta visión holística e integral se plantea que la formación promovida por la institución educativa, en este caso la universidad, no sólo debe*

diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino que más bien partir de la formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes y valores) considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden dentro del contexto". (Larraín y González, 2011: 5).

De acuerdo a lo señalado, se puede establecer que la Formación por competencias conlleva un sinnúmero de factores que la vuelven compleja de efectuarse, ya sea desde la definición, pasando por los tipos de competencias, hasta los cambios micro y macro que con ellas deben realizarse.

En este aspecto, María E. Irigoín, Coordinadora de Autoevaluación, Vicerrectora Académica de la Universidad de Chile, en "Desafíos de la Formación por Competencias", presentado en el "Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por Competencias" (Colombia, 2005), manifiesta planteamientos interesantes sobre el tema, entre los cuales se señala que *"La formación por competencias está probando ser una herramienta válida para la concreción de lo que el informe Déléors (1996) plantea como los cuatro pilares del aprendizaje del siglo XXI: conocer y aprender a aprender, saber hacer, saber ser y saber vivir en paz con los demás (cultura de paz).*

Además, se establece otro aliciente de la formación por competencias en la cual se menciona que *"La condición de conocimiento en construcción que tiene la formación por competencias permite contar con conceptos y herramientas, a la vez que disponer de un campo amplio de exploración en que la educación superior tiene una oportunidad excelente de contribuir y crear para mejorar y/o modificar lo que se estime conveniente". (Irigoín, 2005:4).*

Si bien los desafíos de la formación por competencias son bastantes, la autora plantea que estos se podrían englobar en uno mayor *"...consistente en cómo aprovechar la incorporación de la formación por competencias para atender los siguientes propósitos: a) Analizar y eventualmente actualizar la identidad y misión institucional e incorporar una formación por competencias a la medida de*

la propia identidad; b) Reconocer la necesidad de una renovación curricular y el papel de las competencias en ella; c) Aprovechar la riqueza metodológica de la formación por competencias para un mejoramiento de la gestión; d) Mantener una mirada atenta a la evolución de las competencias dentro y fuera del ámbito educativo y preocuparse de su desarrollo y proyecciones (Irigoín, 2005:2).

Con ello, define entonces cuatro aspectos importantes para la formación por competencias: un desafío de marco conceptual, un desafío curricular, un desafío de gestión y un desafío de proyección.

Respecto al primer desafío, se señala que las instituciones de educación superior deben definir una postura clara respecto de la misión que ellas desempeñan y de la propia identidad como institución, de modo que, tanto en su misión como la identidad que los caracteriza puedan incorporar la formación por competencias que pretenden llevar a cabo.

En un segundo desafío curricular, la autora señala que es necesario realizar cambios importantes en el currículum, de manera que éstos le permitan a la institución llevar a cabo la formación que se propone, realizando para ello: un diseño curricular basado en competencias (a partir de un currículum vigente); establecer una evaluación de ellas (con cuáles trabajar); definir a qué tipo corresponden (específicas o técnicas); evaluar la práctica docente (para ello, la consigna mayor es que el docente pueda demostrar tales competencias y que no tenga mayor relevancia dónde ni cuándo las aprendió); evaluar las mismas (determinando quién/es evalúa, estableciendo criterios, etc.).

Un tercer desafío implica una mejora en la gestión. Tal mejora, debe considerar que las competencias deben estar presentes en toda la organización y no solo, como es la costumbre, en las metodologías de enseñanza que pretenden mejorar la formación de los(as) estudiantes.

En el cuarto y último desafío proyectivo, la autora señala: *“las instituciones de educación superior tienen que responder a requerimientos de la globalización, pero a la vez considerar su sentido de agentes de cambio”* (Irigoín, 2005:11). Con

ello, la intención es recalcar que las instituciones no deben quedarse viviendo del prestigio de antaño, sino que, deben actualizarse y avanzar hacia las demandas actuales y proyectarse hacia el futuro.

Habilidades y destrezas del Docente universitario

Si bien definir claramente las competencias es importante para la comprensión de la investigación, también es necesario considerar qué son las habilidades, las cuales son propias de todo ser humano, puesto que, si bien los (as) docentes deben adaptarse al contexto educativo en el que están insertos, las habilidades forman parte de un proceso personal y estarán presentes en la formación que lleven a cabo con los (as) estudiantes.

En primera instancia las habilidades son definidas como *“las facultades del ser humanos para construir, expresar y manejar el conocimiento”* (Ramirez de M; Sanabria y Aspee, 2006:28)

Ahora bien, sabiendo que las habilidades son facultades que todos los seres humanos poseen, es necesario hacer alusión a que en el contexto educativo, estas habilidades se tornan específicas y no son generalizadas, puesto que, están referidas netamente a este ámbito, donde la formación de los (as) estudiantes y el aprendizaje que se lleve a cabo en esta interacción son primordiales. Por esta razón, es preciso dar cuenta específicamente de las habilidades docentes, las cuales son entendidas como *“las capacidades que permite al docente promover en su labor un aprendizaje activo y significativo, además de motivación, mejorar la comunicación y relaciones afectivas”* (Gonzales, 2011: 3).

Considerando el concepto de habilidades docentes desde la perspectiva de los autores antes mencionados, ambos hablan de facultades y capacidades, entendiéndose como un proceso similar, ya que, se refiere a lo que es capaz de realizar una persona y en este caso específico el (la) docente, haciendo énfasis en lo que puede llegar a hacer en su labor educativa, integrando un componente

esencial que es el ámbito social, donde la comunicación y las relaciones afectivas forman parte importante de ésta.

Por tal razón y, en lo que respecta a las habilidades sociales, en el libro “Vivir con Otros” de Ana María Arón y Neva Milicic (1999) se extrae una cita de Combs y Slaby, donde plantean que la habilidad social es *“la habilidad para interactuar con otros en un contexto dado, de un modo específico, socialmente aceptable valorado, y que sea mutuamente beneficioso o primariamente beneficioso para los otros”* (Combs y Slaby, 1977: 162).

En lo anterior se denota claramente una definición integrada, donde se hace alusión principalmente al contexto, es decir, que es una habilidad adaptable, donde lo primordial es el beneficio de todas las personas que forman parte de ese contexto

Dentro de las habilidades sociales, las cuales específicamente son llevadas al ámbito educativo, Pulido Muñoz (2009) plantea las siguientes:

“La empatía, para conseguir una buena comunicación con el alumno/a el profesor/a debe saber ponerse en su lugar, así como tener siempre en cuenta su punto de vista.”

“Asertividad, hace referencia a la capacidad de decir lo que se piensa, de expresar los propios sentimientos, deseos y derecho, pero sin que esta expresión suponga la violación de los derechos de los demás.”

“Escucha activa, significa escuchar y entender la interacción desde el punto de vista del que habla. (Pulido, 2009:7)

De acuerdo a lo planteado por el autor, estas habilidades sociales se enmarcan además, dentro de las capacidades que deben tener los docentes, involucrándose las habilidades cognitivas, donde Sandra Schmidt (2006) contempla en su documento denominado “Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes” una cita de varios autores, dando a conocer que

las habilidades cognitivas *“son aquellas que permiten al individuo conocer, pensar, almacenar información, organizarla y transformarla hasta generar nuevos productos, realizar operaciones tales como establecer relaciones, formular generalizaciones, tomar determinaciones, resolver problemas y lograr aprendizajes perdurables y significativos”* (Gardner 1985, Rath y colb.1997, Ian francesco 2003), por esto, resultan indispensables dentro del proceso, puesto que, son el camino por el cual se podrán conseguir aprendizajes trascendentales, es decir, que permanezcan y perduren en el tiempo.

A partir del concepto de habilidades, se encuentra otro término muy relacionado, denominado destrezas, la cual *“se refiere a la ejecución práctica o desempeño que, por la continuidad con que se repite, se convierte en predisposición o hábito”* (Schmidt, 2006: 4).

Entendiendo que las destrezas en general, están netamente referidas a lo práctico, es decir, a las acciones que realiza el ser humano, es preciso dar cuenta que esta característica está presente en los (las) docentes y en el proceso de formación que llevan a cabo en su labor educativa, por esta razón, el definir el concepto de destrezas docentes podría propiciar su mayor entendimiento dentro del contexto educativo, siendo éstas un *“conjunto de conductas técnicas que realiza el profesor en el aula y que le permiten enseñar con mayor eficacia”* (Latiesa, Martos y Paniza, 2001: 313).

Por tanto, las destrezas docentes podrían ser representadas como una forma de llevar a cabo una acción, lo cual va a determinar el dominio de las habilidades que se presenten en el (la) docente, siempre recordando que el éxito de todo lo que ocurra dentro del ámbito educativo, va a depender indudablemente del contexto en el que se esté inserto, es decir, de las condiciones que se propicien para el aprendizaje y la predisposición de los (as) estudiantes, debido a que la técnica contribuye considerablemente al momento de realizar una acción, pero las situaciones que ocurran dentro de un ambiente educativo, se convertirán en un factor determinante en el proceso de formación docente.

Aptitudes y actitudes del docente universitario

A su vez, es preciso considerar las propias aptitudes y actitudes que presentan los (as) docentes, las cuales en conjunto con un sinnúmero de características que se pueden apreciar podrán contribuir al desarrollo de las distintas competencias que se esperan encontrar en un (a) formador (a). Haciendo referencia a las aptitudes, éstas se relacionan con las habilidades mentales y la capacidad para actuar y hacer. Ante esto, son divididas en aptitudes intelectivas y aptitudes procedimentales, siendo la primera definida como *“habilidades mentales que determinan el potencial de aprendizaje, también definidas como las capacidades para pensar y saber”* (lafrancesco, 2004, citado en Salas, 2011: 4) y las procedimentales *“se definen como las capacidades para actuar y hacer. Están relacionadas con los métodos técnicas, procesos y estrategias empleadas en el desempeño”* (Salas, 2011: 4).

Ahora bien, al referirnos a las actitudes, éstas pueden ser un aspecto subjetivo de observar y definir en los (as) docentes universitarios, por tanto, es necesario comprender que *“Actitud significa la tendencia individual dominante para reaccionar favorablemente o desfavorablemente frente a un objeto (persona o grupo de personas, instituciones o eventos). Las actitudes pueden ser positivas (valores) o negativas (prejuzgadas)”* (Suzana de Souza y Marcos Elia, 2011:2).

Considerando la definición anterior, es posible establecer que las actitudes de los(as) docentes podrían afectar en el proceso de aprendizaje de los (as) estudiantes, puesto que, éstas pueden ser positivas tanto como negativas, por lo que es preciso dictaminar cuáles deben ser las actitudes de los (as) docentes universitarios.

Valores del docente Universitario

Como ya se ha mencionado, existen muchas aristas respecto a las características de los (as) docentes universitarios que no han sido develadas, debido a que no se han realizado suficientes investigaciones al respecto, por tanto, tampoco ha sido posible establecer cuáles son los valores de los (as)

docentes universitarios, sin embargo, esto es mencionado brevemente y de forma anexa en algunos casos, como una característica importante que se debiera transmitir a los educandos. El Club de Roma hace alusión a ello como “*los valores son las enzimas del aprendizaje innovador*” (Tannermann 2011:14)

“El contenido de la educación, de ninguna manera, se presenta como algo ya hecho y acabado, sino como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a ser aprehendidos, a través del papel activo, crítico, reflexivo y creativo del propio educando.” (Kepowicz, 2007:53). Todas las características que deben ser aprehendidas por los educandos han de estar presentes en las prácticas de los (as) docentes universitarios con el propósito de inculcarlas.

A partir de la revisión bibliográfica es posible establecer que para determinar el perfil del docente universitario, se deben considerar conceptos y perspectivas de diversos autores, puesto que no existe una postura única en relación a la temática de estudio.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presentará el paradigma, el tipo y el diseño de investigación, así como el universo, el tipo de muestra, la recolección de información, el trabajo de campo y la tabulación de los datos utilizados en ésta investigación y, que conforman el marco metodológico de la misma.

3.1 Paradigma de Investigación

La investigación se sustenta en el paradigma de investigación de tipo positivista, siendo este *“el enfoque científico más tradicional, se apoya en el paradigma filosófico del positivismo del siglo XIX (Locke, Comte, Newton), reflejo de un pensamiento más amplio, denominado modernismo”*. (García, 2004:1).

Es preciso señalar que el paradigma positivista tiene su esencia en las ciencias naturales y la biología. Esto, porque los teóricos de esa época buscaban los hechos y causas de los fenómenos sociales independientes del grado de subjetividad de los individuos. Por tanto, *“El positivismo afirma que el método científico de las ciencias naturales es la única actividad válida para el conocimiento y que la ciencia busca hechos”*. (Martínez, 2004: 4). Esto se debe principalmente a que en esta investigación se pretende desarrollar un tipo de conocimiento sustentado en la comprobación de los resultados, de manera tal que sean medibles y comparables con otros hechos o causas, desde una perspectiva objetiva de la realidad.

Otros autores coinciden con lo planteado anteriormente, señalando que *“El paradigma positivista en la ciencia actual (también denominado paradigma cuantitativo, empírico-analítico o racionalista) es derivado de las investigaciones tradicionales en las ciencias naturales y factuales y se ha querido extrapolarlo a las ciencias sociales y humanas”*. (Notario, 1999:37).

Junto con ello, en el documento “Apuntes para un compendio sobre la metodología de la investigación científica” de Notario (1999) se señalan algunas características esenciales de considerar en la investigación, tales como:

- *Utiliza predominantemente técnicas cuantitativas.*
- *Aspira a ampliar el conocimiento teórico.*
- *Se orienta a la formulación y comprobación de hipótesis y teorías.*
- *Se propone establecer leyes y explicaciones generales por las que se rigen los fenómenos.*
- *Aspira a la precisión, al rigor, al control en el estudio de los fenómenos.*
- *Considera que el método modelo del conocimiento científico es el experimento.*
- *Defiende la vía hipotética-deductiva como válida para todas las ciencias.*

Fuente: Notario, 1999:37.

Considerando lo señalado anteriormente, la investigación se sustenta bajo la mirada de la realidad del positivismo, puesto que, se pretende obtener datos de la temática que se investigó, los cuales pueden ser fragmentados para su posterior análisis, dado que, dicho estudio está centrado en el tema de la actividad docente en la formación de Educadoras (es) de párvulos en universidades públicas y privadas y pretende dar cuenta de datos objetivos acerca de cuál es el perfil de los (as) docentes universitarios, bajo un enfoque en el cual predomina una metodología cuantitativa.

3.2 Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativa, en *“la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables. Estudia la asociación o relación entre variables cuantificables”* (Herrera, 2008:17). El hecho de realizar una investigación cuantitativa permitió examinar los datos sobre variables independientes y numéricas.

Cabe mencionar que *“el objetivo de este tipo de investigaciones es estudiar las propiedades y fenómenos cuantificables y sus relaciones de manera de facilitar*

una forma de establecer, formular, fortalecer y revisar una hipótesis” (Herrera, 2008:17), lo cual entregó mayores posibilidades para lograr identificar y describir la realidad de la actividad docente de manera más objetiva.

La recopilación y posterior análisis de los datos de forma cuantificable originó la generación de resultados exactos. Además, proporcionó la posibilidad de entregarle variables a la realidad en estudio, puesto que, *“la variabilización de la realidad, entonces, provee de una información en que la población queda representada, específicamente como unas selecciones o valores en una determinada variable”* (Canales, 2006:15) lo cual, también llevó a obtener datos y hechos ostensiblemente más objetivos.

Es posible destacar que los datos que se obtuvieron dependen en gran medida de los instrumentos que fueron utilizados en la recopilación de la información, puesto que, aquí se conjugan dos elementos esenciales que son la confiabilidad y la validez, *“la primera apunta a la eliminación de las distorsiones contingentes en la aplicación del instrumento y la validez, relación de correspondencia entre la medición y lo medido”* (Canales, 2006:16)

3.3 Diseño de Investigación

El diseño metodológico es no experimental, puesto que, el estudio no tiene como finalidad controlar la variable independiente, ya que, *“la variable independiente ya ha ocurrido cuando el investigador hace el estudio”* (Briones 2002:46). Además, hay que considerar que la investigación presenta en su mayoría variables independientes que, al unificarlas, se logra obtener una variable dependiente, por tanto, las investigadoras no crearon un ambiente con variables manipulables, sino que las describieron.

A su vez es transversal o transeccional, dado que, la investigación y la muestra se dan solo una vez en un periodo de tiempo, es decir, no hay un seguimiento del fenómeno. Los estudios transversales o transeccionales

“recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández 1991:154).

De la misma forma, la investigación es también de tipo exploratoria, ya que, lo que se busca es dilucidar cuál es el perfil de los (as) docentes que forman Educadores (as) de Párvulos en las Universidades de la Región Metropolitana, dado que, no hay información que permita generar una caracterización de éstos (as). Así, *“los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio”* (Hernández 1991:58), que es precisamente la situación que se manifiesta en esta investigación, dado que, luego de la revisión de literatura se observó que existen escasas investigaciones en el área.

Asimismo, el diseño es también descriptivo, ya que, los datos obtenidos en la investigación en relación a la aplicación de un instrumento tipo encuesta, permiten pasar de una investigación exploratoria a una descriptiva, puesto que, *“el análisis descriptivo cumple la función principal de caracterizar a un colectivo con una o más de esas expresiones de la variable analizada”* (Briones 2002:71).

3.4 Universo

El tamaño de universo tiene un total de 294 docentes que se desempeñan en programas de Educación Parvularia que pertenecen a diversas Universidades Estatales, Privadas y Privadas con financiamiento Estatal de la Región Metropolitana de la carrera de Educación Parvularia.

3.5 Tipo de muestra

En primera instancia, es necesario definir el concepto de muestra, como *“el conjunto de unidades de muestreo incluidas en la muestra mediante algún procedimiento de selección”* (Briones, 1995:55), considerándose además que las muestras deben ser representativas, solo *“cuando reproduce las distribuciones y los valores de las diferentes características de la población, con márgenes de error calculables”* (Briones, 1995: 83)

Por otra parte, se debe tener presente que existen dos tipos de muestra, la probabilística y la no probabilística. En el caso de ésta investigación, es de tipo probabilística, ya que, la muestra es un subconjunto donde todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos.

Considerando que la muestra permitió conocer la probabilidad que cada unidad de análisis sea integrada a ésta mediante una selección, se hace necesario además determinar el procedimiento que se utilizó para la selección del muestreo de la investigación, y éste es el que se denomina Muestreo Estratificado *puesto que “... determina los estratos que conforman una población de estudio para seleccionar y extraer de ellos la muestra. Se entiende por estrato todo subgrupo de unidades de análisis que difieren en las características que se van a analizar en una investigación”*. (Ávila, 2006:90)

“La base de la estratificación adopta diversos criterios como edad, sexo, ocupación, etc. Una modalidad muy precisa en este tipo de muestreo es el procedimiento de muestreo estratificado proporcional. Procedimiento de muestreo que permite seleccionar a las unidades de análisis que integrarán la muestra en proporción exacta al tamaño que tiene el estrato en la población”. (Ávila, 2006:90) Es decir, *“el estrato se encuentra representado en la muestra en proporción exacta a su frecuencia en la población total,”* (D´Ary, Jacobs y Razavieh, 1982:138).

“Los pasos a seguir para seleccionar una muestra proporcionalmente estratificada son:

- 1) Definir la población de estudio.*
- 2) Determinar el tamaño de muestra requerido.*
- 3) Establecer los estratos o subgrupos.*
- 4) Determinar la fracción total de muestreo por estrato dividiendo el tamaño del estrato entre el tamaño de la población de estudio.*
- 5) Multiplicar la fracción total de muestreo por estrato por el tamaño de la muestra para obtener la cantidad de unidades de análisis de cada estrato que se integrarán a la unidad muestral.*
- 6) Selección y extracción de la muestra aplicando el procedimiento de muestreo aleatorio simple.” (Ávila, 2006:91).*

3.6 Muestra

El tamaño para la muestra estratificada proporcional de una población finita, será determinada por el procedimiento de cálculo a través de un servicio web, que por medio de una herramienta llamada calculadora de muestra, determina el tamaño de la misma, siendo necesario ingresar algunos datos tales como, el margen de error, el nivel de confianza, el universo y el nivel de heterogeneidad del instrumentos.

A continuación se presentan los datos específicos utilizados en esta investigación.

Calculadora de muestras



Si necesitas conocer el número de entrevistas que tienes que realizar a una población (universo) dado, utiliza la siguiente calculadora:

Margen de Error que estarías dispuesto a aceptar: (5% suele ser lo habitual)	<input type="text" value="7"/> %	Menores márgenes de Error requieren mayores muestras. ¿Qué es el <u>margen de error</u> ?
Nivel de confianza (90%, 95%, o 99%)	<input type="text" value="95"/> %	Cuanto mayor sea el nivel de confianza mayor tendrá que ser la muestra. ¿Qué es el <u>nivel de confianza</u> ?
Tamaño del universo a encuestar:	<input type="text" value="294"/>	Número de personas que componen la población a la que se desea inferir los resultados.
Nivel de heterogeneidad (Suele ser 50%)	<input type="text" value="50"/> %	El nivel de heterogeneidad es lo diverso que sea el universo. Lo habitual suele ser 50%
El tamaño muestral recomendado es:	118	

Fuente: <http://www.solucionesnetquest.com/>

De tal universo (294) se determinaron estratos para cada una de las Instituciones donde se definieron de forma proporcional.

Universo	Amplitud en el universo	Carreras	Estratos 100%	Amplitud de los estratos en la muestra	N° de encuestas
294	20	Pontificia Universidad Católica de Chile	6,8	18	11
294	29	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	9,9	27	6
294	22	Universidad Autónoma	7,5	20	7
294	23	Universidad Católica Silva Henríquez	7,8	21	6
294	27	Universidad Central de Chile	9,2	25	3
294	30	Universidad de Chile	10,2	27	16
294	28	Universidad de los Andes	9,5	26	6
294	6	Universidad del Desarrollo	2,0	5	4
294	23	Universidad Diego Portales	7,8	21	3
294	20	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	6,8	18	8
294	27	Universidad Nacional Andrés Bello (vespertina)	9,2	25	3
294	7	Universidad Pedro de Valdivia	2,4	6	5
	294		Total	240	78

TAMAÑO DE LA MUESTRA	118
-----------------------------	-----

3.7 Recolección de información

- Descripción del instrumento:

Para recopilar la información necesaria, se elaboró una encuesta (ver anexo 2) para aplicar a los formadores (as) de Educadores (as) de Párvulos de las diferentes universidades que imparten la carrera en la región Metropolitana. El objetivo principal de éste, es recopilar aquella información referente a aquellos aspectos de la actividad docente enfocados a las competencias personales, profesionales y de práctica pedagógica que realizan actualmente los (as) docentes encuestados (as).

El instrumento consta de dos partes. En primer lugar, se encuentran los Antecedentes Personales, con los que se pretende obtener aquellos datos relevantes para caracterizar a los docentes encuestados. En segundo lugar, se encuentra la Aplicación de la Escala de Lickert la cual consta de 30 afirmaciones que se deben responder de acuerdo a las siguientes categorías: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. A su vez, el instrumento se encuentra dividido en tres grandes aspectos: competencias personales, profesionales y prácticas pedagógicas.

El tiempo estimado para contestar dicha encuesta, es de 10 minutos aproximadamente. Es importante señalar que es un instrumento de tipo personal, por ende, la información obtenida será de carácter confidencial, dado que, los resultados serán utilizados para fines investigativos del estudio en cuestión.

- **Validación del instrumento:**

Realización prueba piloto:

Respecto de la validación del instrumento, se determinó en primera instancia realizar una prueba piloto del mismo, aplicándolo a docentes de diferentes carreras impartidas en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. La población consultada para esta prueba fue de 16 docentes.

En segunda instancia, el instrumento fue sometido a la evaluación de tres expertos, algunos de ellos con grado académico de Magíster en Evaluación y otros que imparten esta asignatura en la carrera, quienes realizaron una serie de sugerencias y/o comentarios que permitieron mejorar el instrumento hasta su óptima condición para la aplicación final del mismo a la población perteneciente a la muestra determinada para la investigación. Los resultados de esta evaluación pueden ser revisados en la Ficha de Evaluación de Expertos (Ver anexo 3).

Finalmente, el instrumento ya optimizado se aplicó a 118 docentes de las diferentes casas de estudio que participaron de la investigación.

3.8.- Trabajo de campo

Luego de la validación del instrumento, se comenzó con la aplicación del mismo a la población estimada para la muestra. Se estableció contacto con las diferentes casas de estudio consideradas y concertaron citas con los (as) Directores (as) de la carrera de Educación Parvularia de las mismas. En dichas entrevistas se consiguió la autorización de los (as) Directores (as), por medio de la firma de un consentimiento informado, para consentir la participación de su casa de estudios y de todo el personal docente contratado para ejercer en esta carrera.

Una vez conseguidas las autorizaciones, se prosiguió a contactar al personal docente para presentarles la investigación y la forma en que ellos (as) podrían participar y colaborar, dándoles a escoger el medio por el cual consideraban más pertinente entregar su aporte (on-line o impreso). Luego de

esto, se concertaron los plazos estimados para el retiro (o envío, según el caso) del instrumento.

Es preciso señalar que algunas de las universidades consideradas en primera instancia, negaron su participación, por lo que fue necesario modificar el tamaño de la muestra ajustándolo a la realidad de las casas de estudio que sí decidieron colaborar y participar. Algunas de las razones para no participar que expresaron los Directores (as) de las carreras, fue encontrarse en procesos de finalización de semestre, lo que complicaba los tiempos de los (as) docentes ante las demandas de la fecha y la participación en la investigación.

3.9 Tabulación y presentación de resultados

Para llevar a cabo análisis estadístico de los datos obtenidos de la aplicación del instrumento, se utilizaron tablas de frecuencia así como tablas de contingencia, cuadros estadísticos, gráficos y comentarios en relación a cada uno de ellos, los cuales permitieron realizar un análisis más exhaustivo de la investigación.

CAPITULO IV: PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

A continuación se dará a conocer el procedimiento de análisis de la información obtenida, el cual se realizó con el programa estadístico informático llamado Statistical Package for the Social Sciences 18 (SPSS), utilizado principalmente en investigaciones de carácter social, que permitió diseñar una base de datos de gran tamaño a partir de los resultados obtenidos del instrumento aplicado (encuesta).

4.1 Análisis tabla de frecuencia y gráficos

Este análisis se realizó en función a las variables independientes, las cuales corresponden a cada interrogante del instrumento aplicado. Para ello se generaron tablas de frecuencias que evidencian la cantidad de veces que se repite el valor de la variable y en función a ello se realizaron representaciones gráficas con sus porcentajes correspondientes, para finalmente, efectuar un comentario alusivo a las distintas variables.

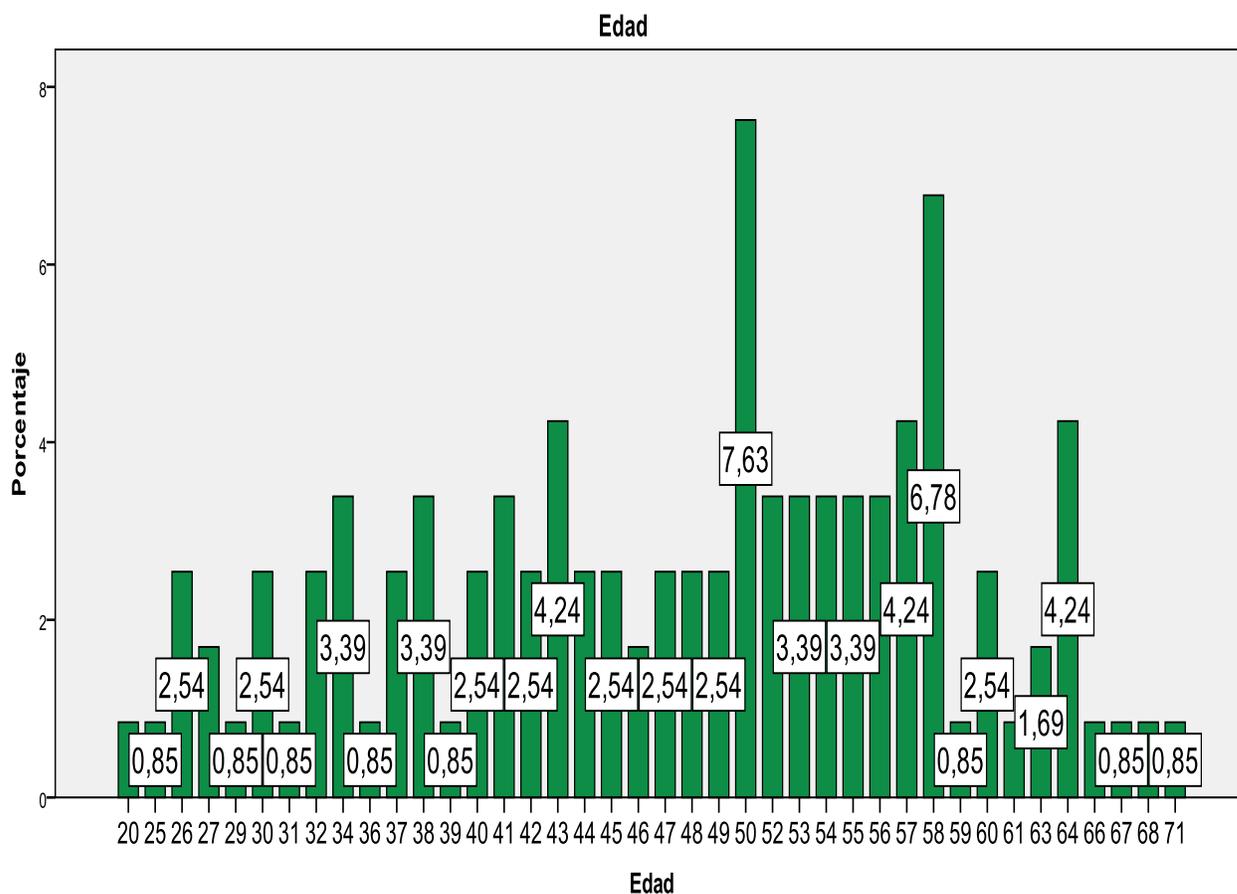
Para realizar dichos cálculos estadísticos se utilizaron las funciones de “analizar”, “estadístico descriptivo” y “frecuencias” en el programa SPSS.

EDAD

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	20	1	0,8	0,8	0,8
	25	1	0,8	0,8	1,7
	26	3	2,5	2,5	4,2
	27	2	1,7	1,7	5,9
	29	1	0,8	0,8	6,8
	30	3	2,5	2,5	9,3
	31	1	0,8	0,8	10,2
	32	3	2,5	2,5	12,7
	34	4	3,4	3,4	16,1
	36	1	0,8	0,8	16,9
	37	3	2,5	2,5	19,5
	38	4	3,4	3,4	22,9
	39	1	0,8	0,8	23,7
	40	3	2,5	2,5	26,3
	41	4	3,4	3,4	29,7
	42	3	2,5	2,5	32,2
	43	5	4,2	4,2	36,4
	44	3	2,5	2,5	39,0
	45	3	2,5	2,5	41,5
	46	2	1,7	1,7	43,2
	47	3	2,5	2,5	45,8
	48	3	2,5	2,5	48,3
	49	3	2,5	2,5	50,8
	50	9	7,6	7,6	58,5
	52	4	3,4	3,4	61,9
	53	4	3,4	3,4	65,3
	54	4	3,4	3,4	68,6
	55	4	3,4	3,4	72,0
	56	4	3,4	3,4	75,4
	57	5	4,2	4,2	79,7
58	8	6,8	6,8	86,4	
59	1	0,8	0,8	87,3	
60	3	2,5	2,5	89,8	
61	1	0,8	0,8	90,7	
63	2	1,7	1,7	92,4	
64	5	4,2	4,2	96,6	
66	1	0,8	0,8	97,5	
67	1	0,8	0,8	98,3	
68	1	0,8	0,8	99,2	
71	1	0,8	0,8	100,0	
	Total	118	100,0	100,0	

Estadísticos

N Válidos	118
Perdidos	0
Media	47,54
Desv. típ.	11,156

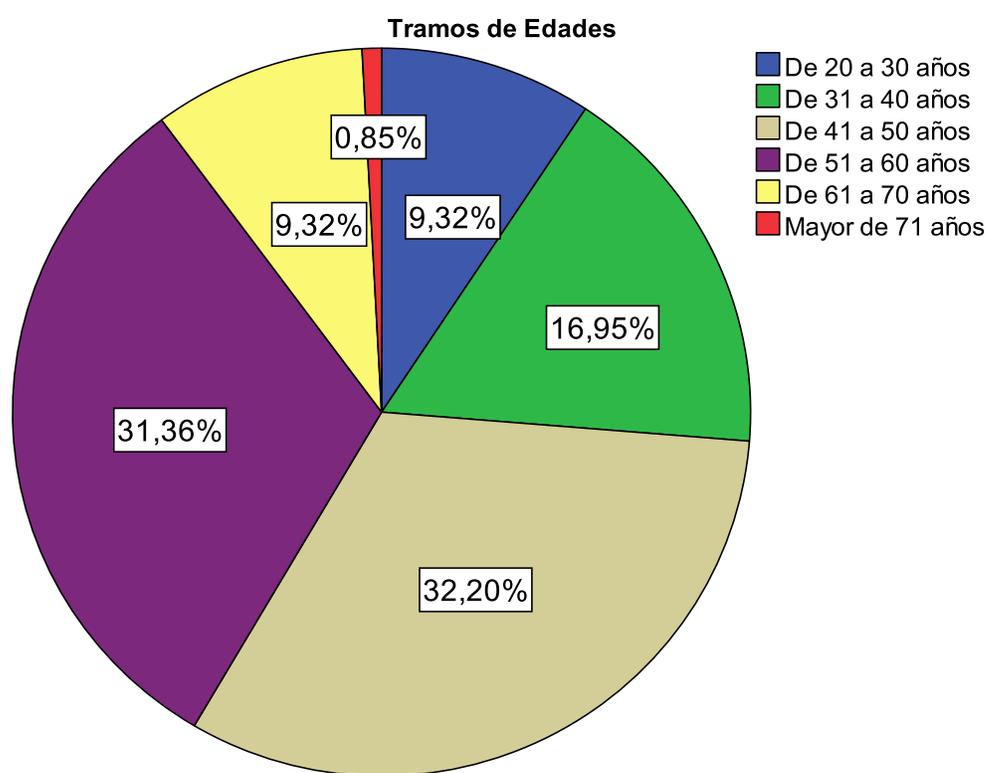


COMENTARIOS

Mediante la observación de la tabla de frecuencia y del gráfico, es posible evidenciar que la edad promedio de los docentes formadores de Educadores (as) de Párvulos de las Universidades de Santiago corresponde a los 47 años, por tanto, son adultos medios. Las edades que mostraron mayor porcentaje son los 50 años con un 7,6%; los 58 años con un 6,7%; los 64 años con 4,2% y los 43 años que presentaron el mismo porcentaje. Por ende, se puede decir que hay un alto porcentaje entre las edades de 43 y 64 años.

TRAMOS DE EDADES

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De 20 a 30 años	11	9,3	9,3	9,3
	De 31 a 40 años	20	16,9	16,9	26,3
	De 41 a 50 años	38	32,2	32,2	58,5
	De 51 a 60 años	37	31,4	31,4	89,8
	De 61 a 70 años	11	9,3	9,3	99,2
	Mayor de 71 años	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

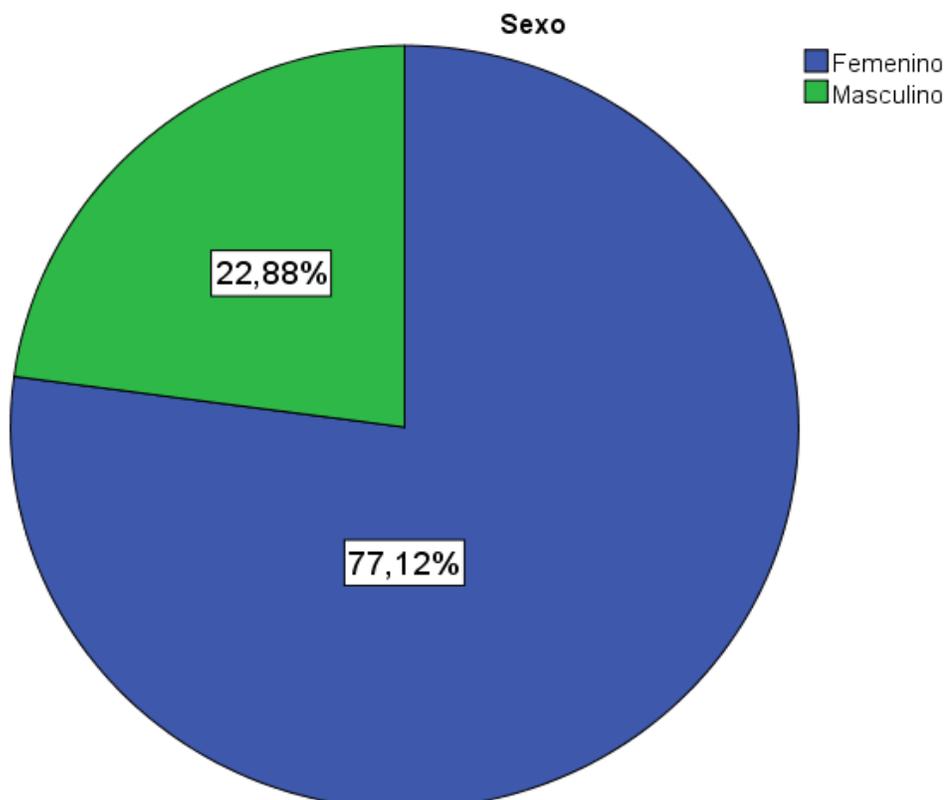


COMENTARIOS

Mediante la observación del gráfico y de la tabla de frecuencia, se puede constatar que los “tramos de edades” predominantes de los docentes son “de 41 a 50 años” con un 32,2% y “de 51 a 60 años” con un 31,3%. El tramo de edades para los docentes más jóvenes “de 20 a 30 años” se presentó con un 9,3%, el “de 31 a 40 años” muestra un 16,9%, mientras el tramo “de 61 a 70 años” dio 9,3%, teniendo el menor porcentaje el tramo de “mayor de 71 años” con un 0,8%. Por tanto, se puede estipular que las edades de los docentes varían en su mayoría entre los 41 y 60 años de edad con 63,5% del total.

SEXO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Femenino	91	77,1	77,1	77,1
	Masculino	27	22,9	22,9	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

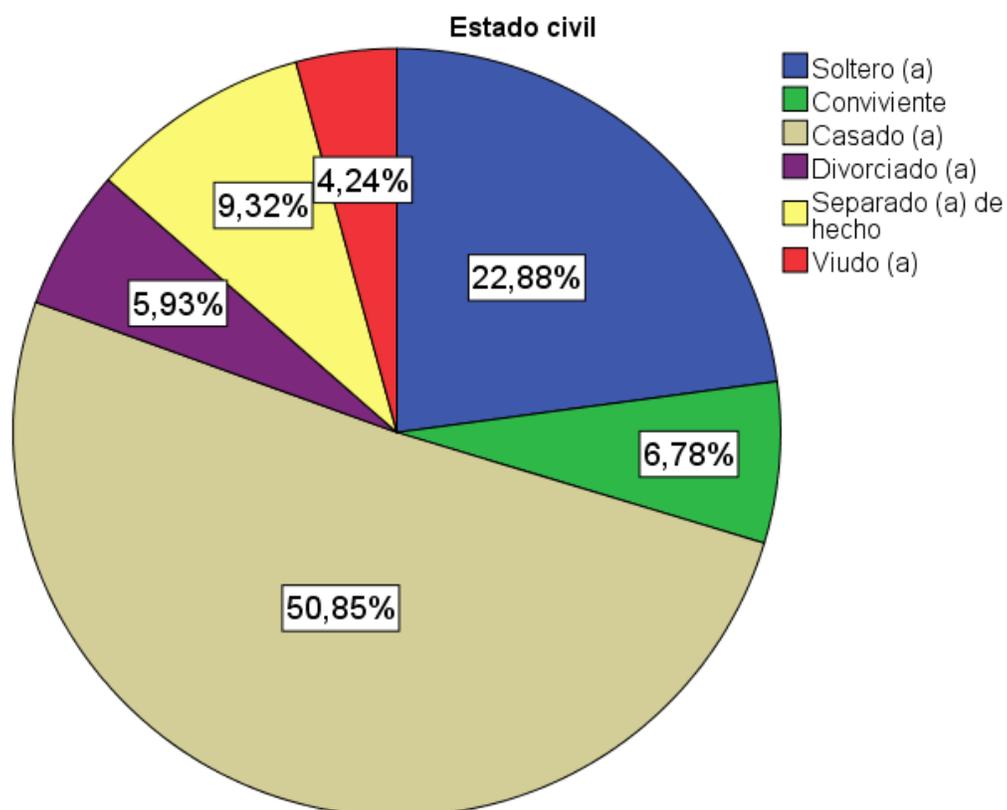


COMENTARIOS

En lo referente al sexo de los encuestados, se puede afirmar que la mayoría corresponde al género "femenino", liderando con un 77,1% del total, en tanto, el género "masculino" se presenta con un 22,8%. Esto indica que son las docentes mujeres las que predominan en la formación de Educadores (as) de Párvulos en las universidades estatales, privadas y privadas con financiamiento estatal de Santiago.

ESTADO CIVIL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Soltero (a)	27	22,9	22,9	22,9
	Conviviente	8	6,8	6,8	29,7
	Casado (a)	60	50,8	50,8	80,5
	Divorciado (a)	7	5,9	5,9	86,4
	Separado (a) de hecho	11	9,3	9,3	95,8
	Viudo (a)	5	4,2	4,2	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

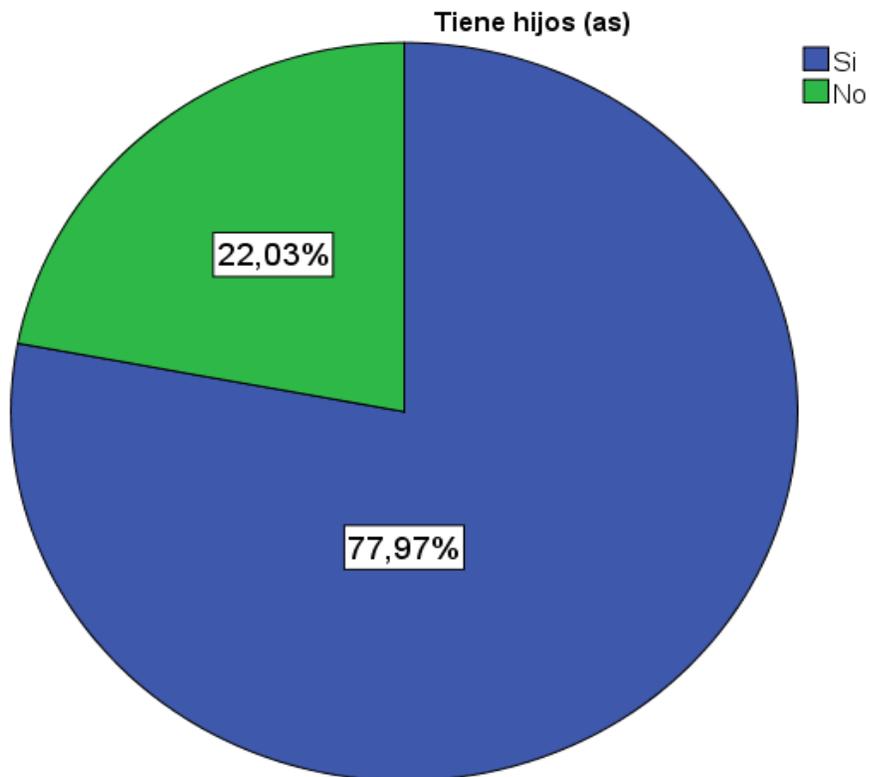


COMENTARIOS

A través de la observación del gráfico, se puede destacar que un 50,8% de los encuestados se encuentra “casado (a)”; un 22,8% está “soltero (a)”; 9,3% es “separado (a) de hecho”; 6,7% es “conviviente”; 5,9% está “divorciado (a)” y, un 4,2% es “viudo (a)”. En base a estos datos se puede decir que gran parte de los docentes está casado, pasando a tener una segunda mayoría el estado civil de soltero (a), aunque en menor medida.

TIENE HIJOS (AS)

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Si	92	78,0	78,0	78,0
	No	26	22,0	22,0	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

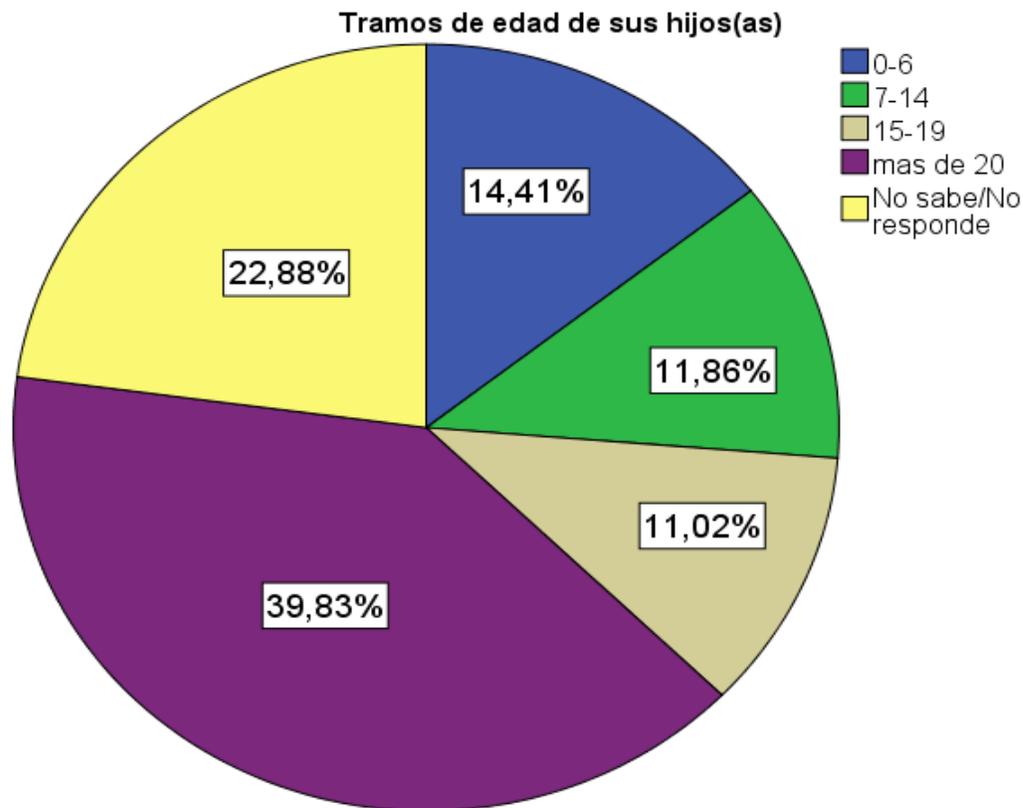


COMENTARIOS

Los datos plasmados en el gráfico y las tablas indican que un 77,9% de los docentes universitarios formadores de Educadores(as) de Párvulos tienen hijos (as), en tanto, un 22% no tiene hijos. Por tanto, se puede decir que la mayoría de la población de docentes ya ha formado una familia propia.

TRAMOS DE EDAD DE SUS HIJOS (AS)

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	0-6	17	14,4	14,4	14,4
	7-14	14	11,9	11,9	26,3
	15-19	13	11,0	11,0	37,3
	mas de 20	47	39,8	39,8	77,1
	No sabe/No responde	27	22,9	22,9	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

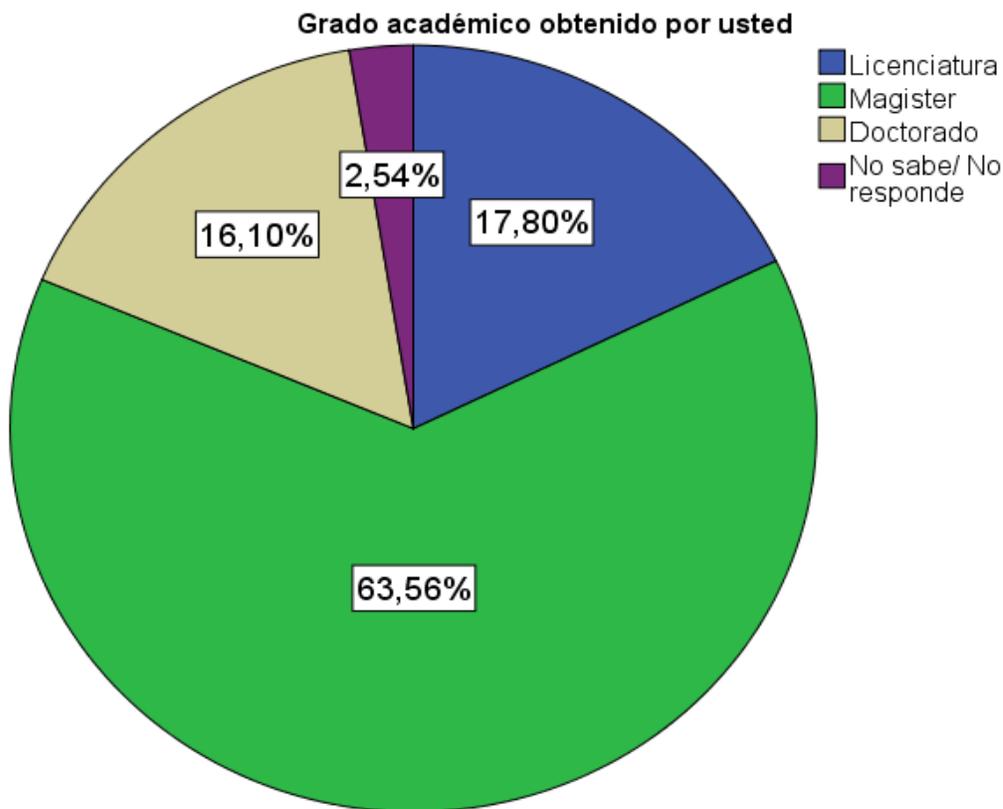


COMENTARIOS

Dentro de los encuestados que respondieron que tienen hijos (as), se puede decir que un 39,8% de los hijos (as) son “mayores de 20 años”; un 22,9% “no sabe o no responde” esta pregunta; un 14,4% tiene una edad entre “0 y 6 años”; un 11,9% tiene entre “7 y 14 años” y un 11% está en el rango de entre “15 y 19 años”. Se podría deducir que la mayoría de los docentes tienen hijos/as mayores de edad.

GRADO (S) ACADÉMICO (S) OBTENIDO (S) POR USTED

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Licenciatura	21	17,8	17,8	17,8
	Magister	75	63,6	63,6	81,4
	Doctorado	19	16,1	16,1	97,5
	No sabe/ No responde	3	2,5	2,5	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

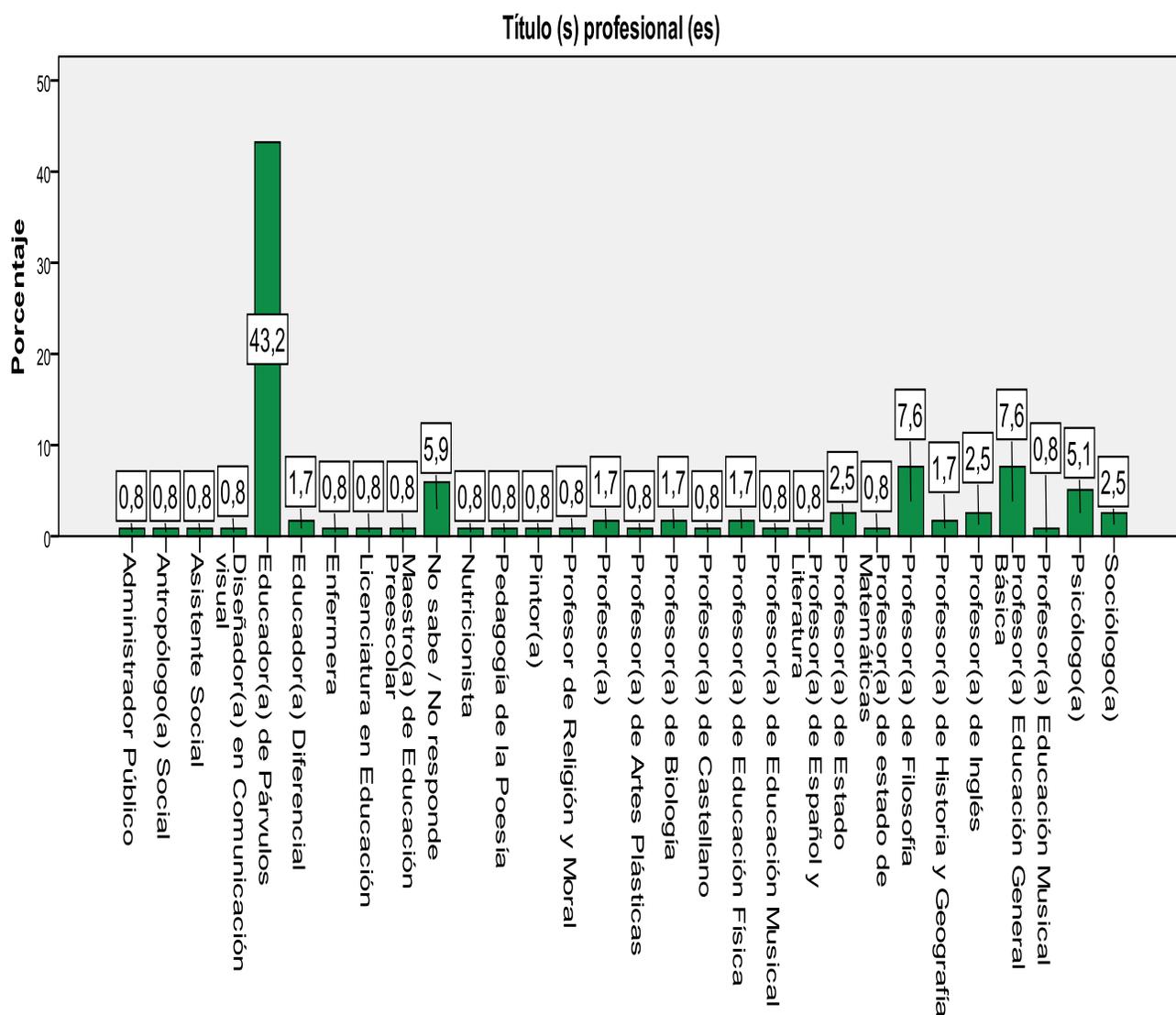


COMENTARIOS

Respecto a los “grados académicos obtenidos” por los docentes universitarios, se evidencia que la mayoría de ellos (as) tiene “Magíster” con un porcentaje del 63,6%; un 17,8% tiene “Licenciatura” y un 16,2% tiene “Doctorado”, siendo éste grado el que se presenta en minoría. Asimismo, un 2,5% de los encuestados respondió con la opción no sabe/no responde.

TÍTULO(S) PROFESIONAL(ES)

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Administrador Público	1	0,8	0,8	0,8
	Antropólogo(a) Social	1	0,8	0,8	1,7
	Asistente Social	1	0,8	0,8	2,5
	Diseñador(a) en Comunicación visual	1	0,8	0,8	3,4
	Educador(a) de Párvulos	51	43,2	43,2	46,6
	Educador(a) Diferencial	2	1,7	1,7	48,3
	Enfermera	1	0,8	0,8	49,2
	Licenciatura en Educación	1	0,8	0,8	50,0
	Maestro(a) de Educación Preescolar	1	0,8	0,8	50,8
	No sabe / No responde	7	5,9	5,9	56,8
	Nutricionista	1	0,8	0,8	57,6
	Pedagogía de la Poesía	1	0,8	0,8	58,5
	Pintor(a)	1	0,8	0,8	59,3
	Profesor de Religión y Moral	1	0,8	0,8	60,2
	Profesor(a)	2	1,7	1,7	61,9
	Profesor(a) de Artes Plásticas	1	0,8	0,8	62,7
	Profesor(a) de Biología	2	1,7	1,7	64,4
	Profesor(a) de Castellano	1	0,8	0,8	65,3
	Profesor(a) de Educación Física	2	1,7	1,7	66,9
	Profesor(a) de Educación Musical	1	0,8	0,8	67,8
	Profesor(a) de Español y Literatura	1	0,8	0,8	68,6
	Profesor(a) de Estado	3	2,5	2,5	71,2
	Profesor(a) de estado de Matemáticas	1	0,8	0,8	72,0
	Profesor(a) de Filosofía	9	7,6	7,6	79,7
	Profesor(a) de Historia y Geografía	2	1,7	1,7	81,4
	Profesor(a) de Inglés	3	2,5	2,5	83,9
	Profesor(a) Educación General Básica	9	7,6	7,6	91,5
	Profesor(a) Educación Musical	1	0,8	0,8	92,4
	Psicólogo(a)	6	5,1	5,1	97,5
	Sociólogo(a)	3	2,5	2,5	100,0
Total	118	100	100,0		



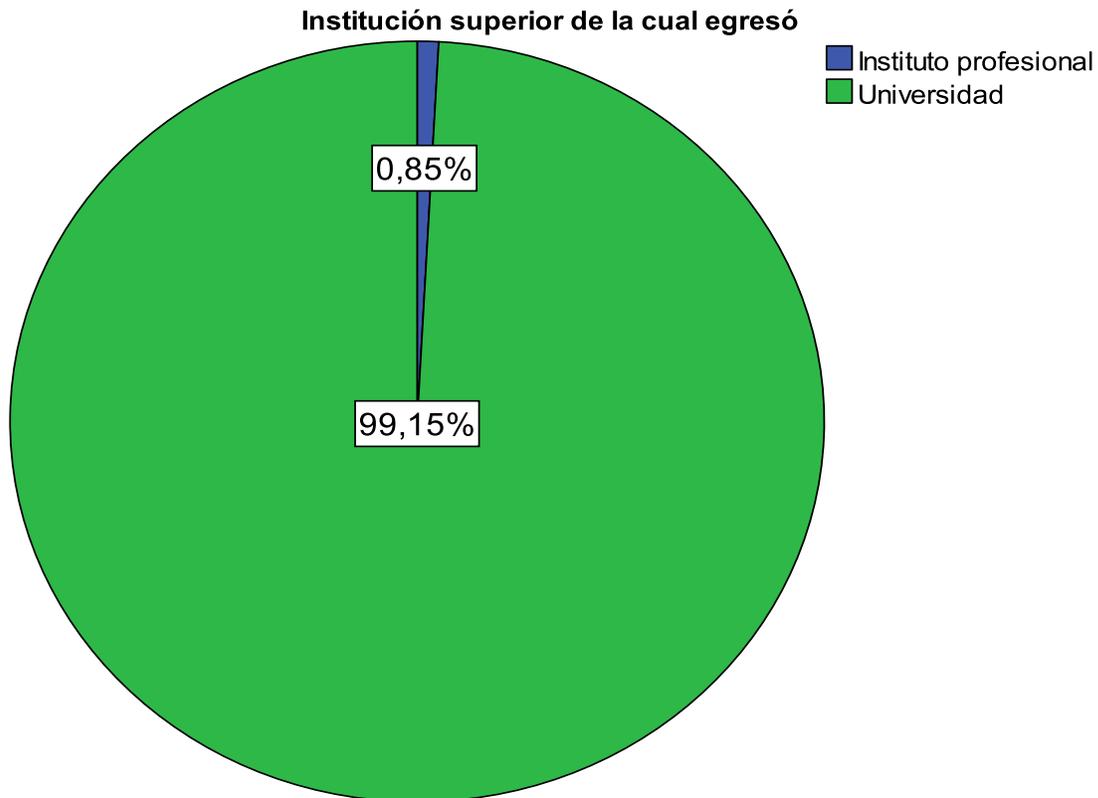
COMENTARIOS

Título (s) profesional (es)

Mediante la observación del gráfico y la tabla de frecuencia, se puede concluir que la mayoría de los docentes formadores tienen el título de “Educadores (as) de Párvulos”, presentando una mayoría contundente del 43,2%. Otros títulos que se presentan repetidamente pero en menor frecuencia son “Profesor (a) de filosofía” con un 7,6%; “Profesor (a) de Educación General Básica” con un 7,6% y “Psicólogo” con un 5,1%. Los otros títulos responden a una variedad de campos que van desde los Nutricionistas hasta Profesor (a) de religión y moral.

INSTITUCIÓN SUPERIOR DE LA CUAL EGRESÓ

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Instituto profesional	1	0,8	0,8	0,8
	Universidad	117	99,2	99,2	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

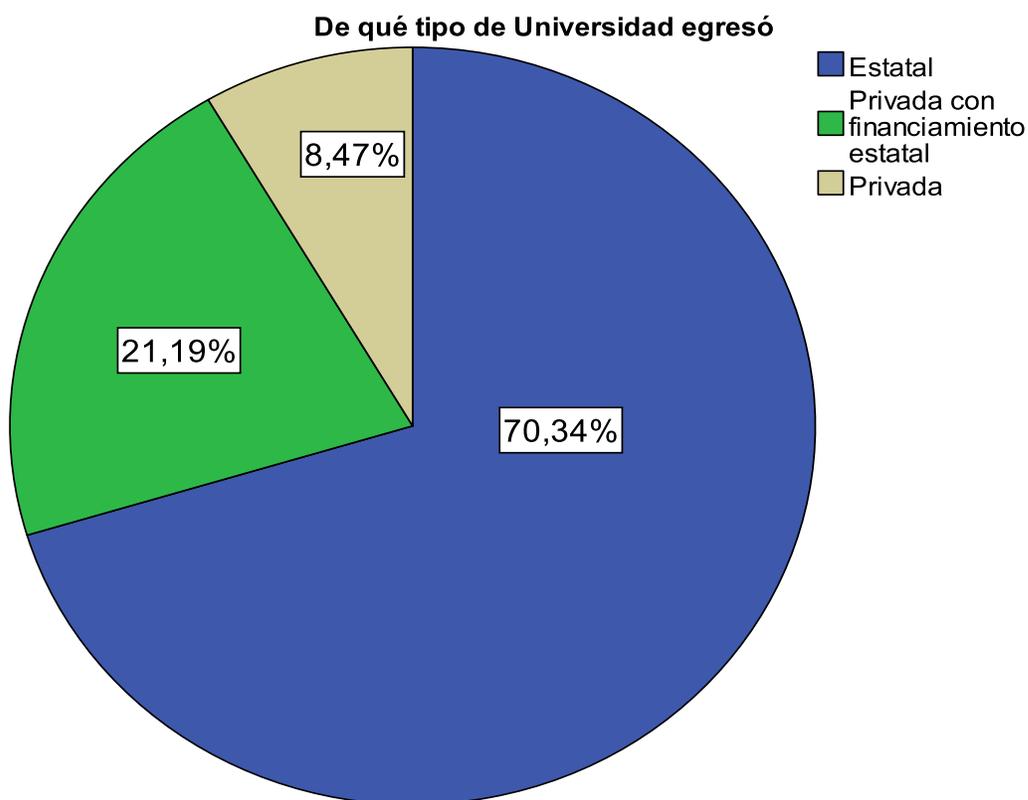


COMENTARIOS

En relación a la “Institución superior de egreso” de los encuestados, se evidencia una casi total mayoría que egresó de una “Universidad” con un 99,1%; mientras solo un 0,85% egresó de un “Instituto Profesional”. Por ende, se puede inferir que la mayoría optó por cursar sus estudios de educación superior en universidades.

DE QUÉ TIPO DE UNIVERSIDAD EGRESÓ

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Estatal	83	70,3	70,3	70,3
	Privada con financiamiento estatal	25	21,2	21,2	91,5
	Privada	10	8,5	8,5	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

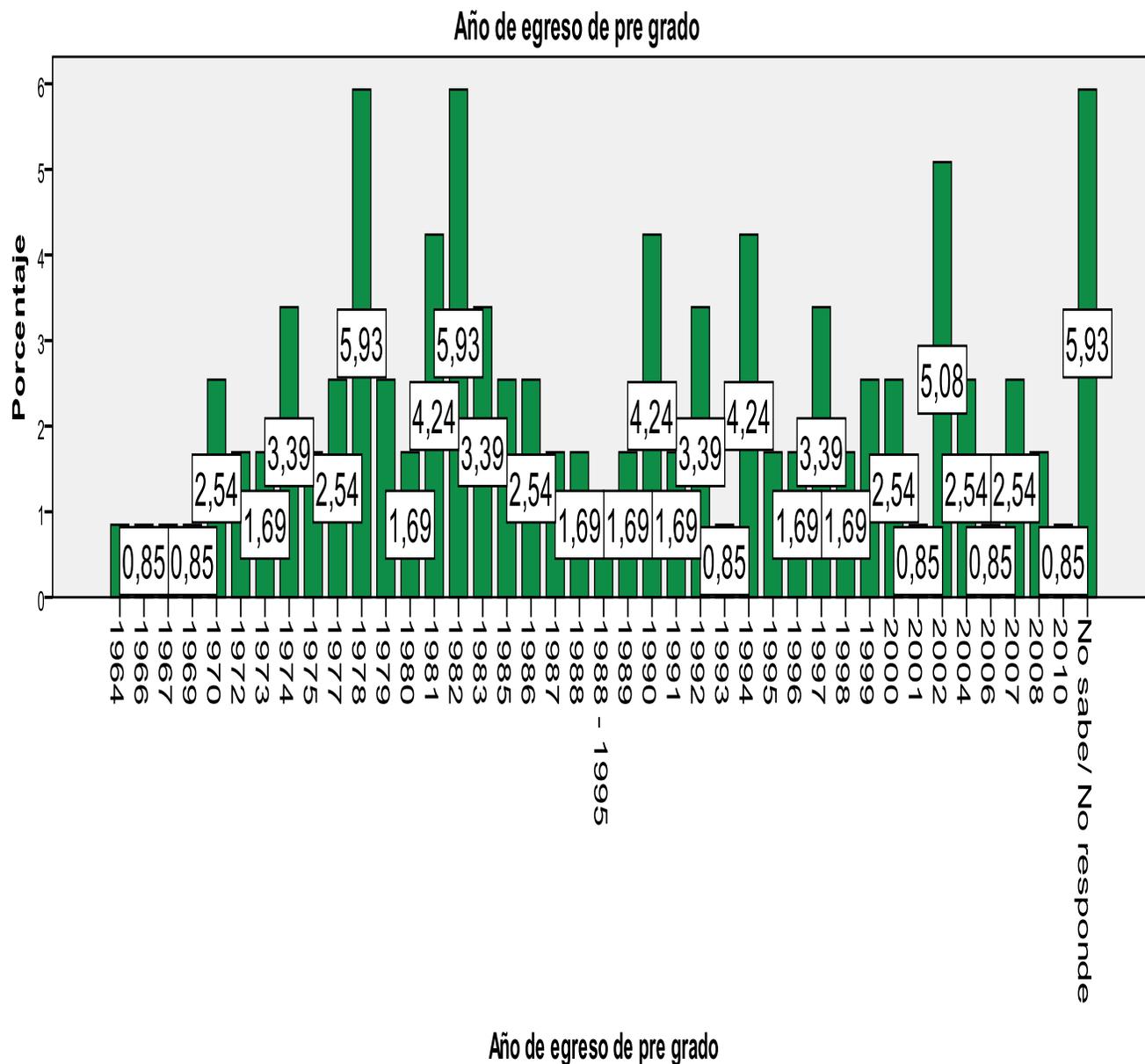


COMENTARIOS

Respecto al “tipo de Universidad de egreso” de los docentes universitarios encuestados, se puede decir que la mayoría, con un 70,3% corresponde a “Universidad Estatal”, un 21,1% a “Universidad Privada con Financiamiento Estatal” y un 8,4% a “Universidad Privada”, siendo ésta última la minoría.

AÑO DE EGRESO DE PREGRADO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	1964	1	0,8	0,8	0,8
	1966	1	0,8	0,8	1,7
	1967	1	0,8	0,8	2,5
	1969	1	0,8	0,8	3,4
	1970	3	2,5	2,5	5,9
	1972	2	1,7	1,7	7,6
	1973	2	1,7	1,7	9,3
	1974	4	3,4	3,4	12,7
	1975	2	1,7	1,7	14,4
	1977	3	2,5	2,5	16,9
	1978	7	5,9	5,9	22,9
	1979	3	2,5	2,5	25,4
	1980	2	1,7	1,7	27,1
	1981	5	4,2	4,2	31,4
	1982	7	5,9	5,9	37,3
	1983	4	3,4	3,4	40,7
	1985	3	2,5	2,5	43,2
	1986	3	2,5	2,5	45,8
	1987	2	1,7	1,7	47,5
	1988	2	1,7	1,7	49,2
	1988 - 1995	1	0,8	0,8	50,0
	1989	2	1,7	1,7	51,7
	1990	5	4,2	4,2	55,9
	1991	2	1,7	1,7	57,6
	1992	4	3,4	3,4	61,0
	1993	1	0,8	0,8	61,9
	1994	5	4,2	4,2	66,1
	1995	2	1,7	1,7	67,8
	1996	2	1,7	1,7	69,5
	1997	4	3,4	3,4	72,9
	1998	2	1,7	1,7	74,6
	1999	3	2,5	2,5	77,1
	2000	3	2,5	2,5	79,7
2001	1	0,8	0,8	80,5	
2002	6	5,1	5,1	85,6	
2004	3	2,5	2,5	88,1	
2006	1	0,8	0,8	89,0	
2007	3	2,5	2,5	91,5	
2008	2	1,7	1,7	93,2	
2010	1	0,8	0,8	94,1	
No sabe/ No responde	7	5,9	5,9	100,0	
Total	118	100,0	100,0		

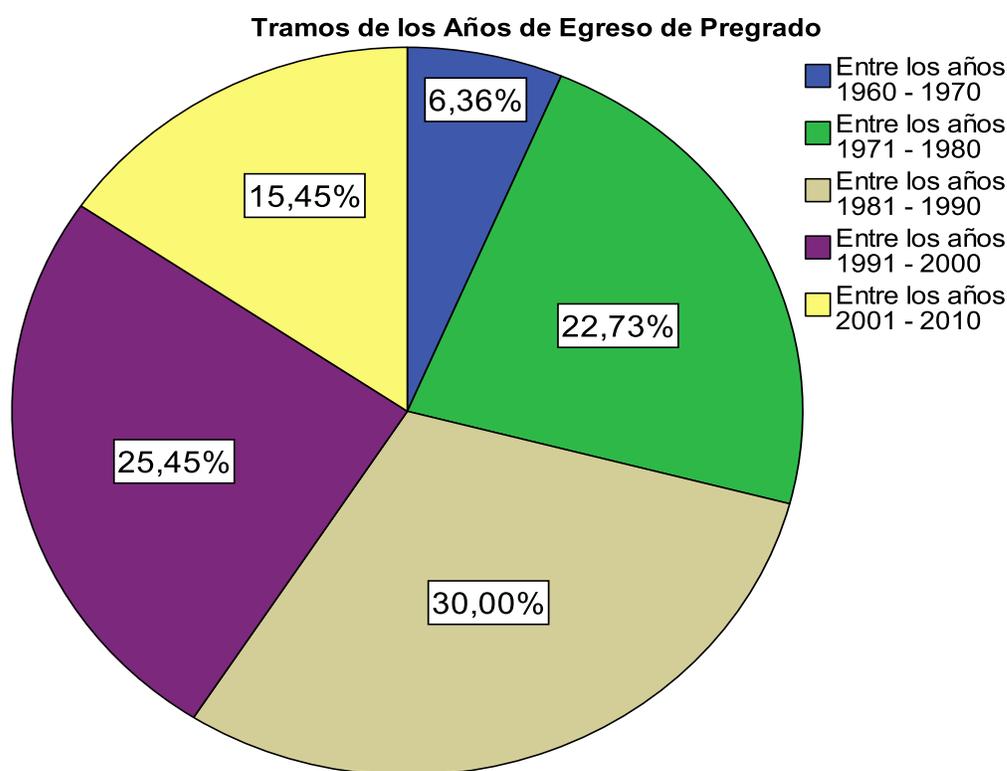


COMENTARIOS

Sobre el “año de egreso de pregrado” de los encuestados, se evidencia que data desde 1964 hasta el año 2010, habiendo una gran brecha generacional. Dentro de los porcentajes se puede destacar que hay tres mayorías de años de egreso. Un 5,9% egresó el año 1978, un 5,9% no sabe o no responde esta pregunta, un 5,1% egresó el año 2002.

TRAMOS DE LOS AÑOS DE EGRESO DE PREGRADO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Entre los años 1960 - 1970	7	5,9	6,4	6,4
	Entre los años 1971 - 1980	25	21,2	22,7	29,1
	Entre los años 1981 - 1990	33	28,0	30,0	59,1
	Entre los años 1991 - 2000	28	23,7	25,5	84,5
	Entre los años 2001 - 2010	17	14,4	15,5	100,0
	Total	110	93,2	100,0	
No Entrega datos		8	6,8		
Total		118	100,0		



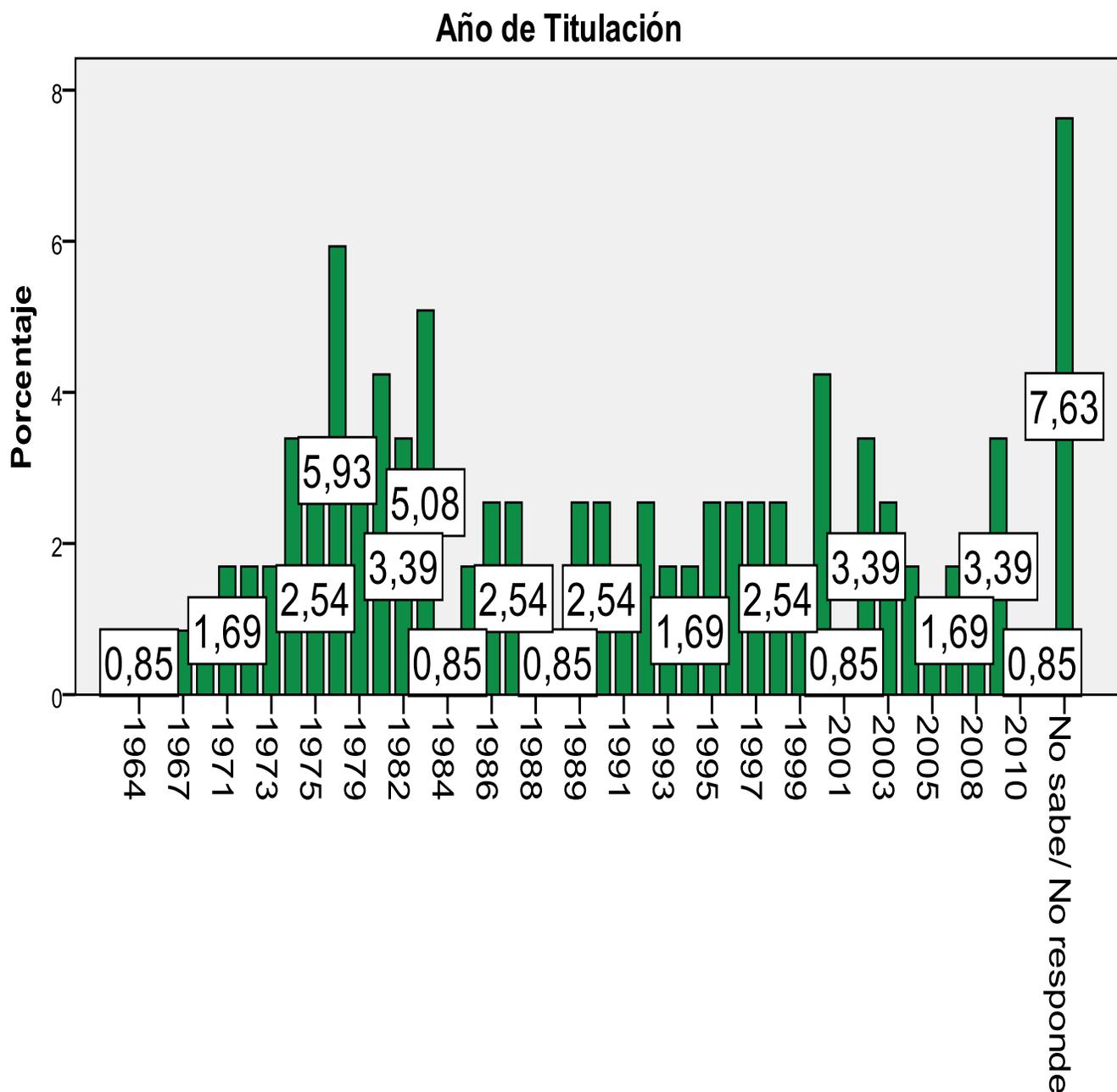
COMENTARIOS

Mediante la observación y análisis de la tabla y el gráfico, se visualiza que el “Tramo de los años de Egreso de Pregrado” de los docentes universitarios presenta tres grandes mayorías: “entre los años 1981 – 1990” con un 30%; “entre los años 1991 - 2000” con 25,4% y “entre los años 1971 – 1980” con 22,7%. Hubo un 15,4% que egresó de pregrado “Entre los años 2001 – 2010”, en tanto, un 6,3% lo hizo en el tramo “Entre 1960 – 1970”. Por ende, se puede inferir que la mayor parte de los docentes egresó de pregrado entre los años 1971 y 2000, ya que, la suma de los porcentajes da un total de 78,1%.

AÑO DE TITULACIÓN

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	1964	1	0,8	0,8	0,8
	1966	1	0,8	0,8	1,7
	1967	1	0,8	0,8	2,5
	1970	1	0,8	0,8	3,4
	1971	2	1,7	1,7	5,1
	1972	2	1,7	1,7	6,8
	1973	2	1,7	1,7	8,5
	1974	4	3,4	3,4	11,9
	1975	3	2,5	2,5	14,4
	1978	7	5,9	5,9	20,3
	1979	4	3,4	3,4	23,7
	1981	5	4,2	4,2	28,0
	1982	4	3,4	3,4	31,4
	1983	6	5,1	5,1	36,4
	1984	1	0,8	0,8	37,3
	1985	2	1,7	1,7	39,0
	1986	3	2,5	2,5	41,5
	1987	3	2,5	2,5	44,1
	1988	2	1,7	1,7	45,8
	1988 - 1995	1	0,8	0,8	46,6
	1989	3	2,5	2,5	49,2
	1990	3	2,5	2,5	51,7
	1991	2	1,7	1,7	53,4
	1992	3	2,5	2,5	55,9
1993	2	1,7	1,7	57,6	
1994	2	1,7	1,7	59,3	
1995	3	2,5	2,5	61,9	
1996	3	2,5	2,5	64,4	

1997	3	2,5	2,5	66,9
1998	3	2,5	2,5	69,5
1999	2	1,7	1,7	71,2
2000	5	4,2	4,2	75,4
2001	1	0,8	0,8	76,3
2002	4	3,4	3,4	79,7
2003	3	2,5	2,5	82,2
2004	2	1,7	1,7	83,9
2005	1	0,8	0,8	84,7
2006	2	1,7	1,7	86,4
2008	1	0,8	0,8	87,3
2009	4	3,4	3,4	90,7
2010	1	0,8	0,8	91,5
2011	1	0,8	0,8	92,4
No sabe/ No responde	9	7,6	7,6	100,0
Total	118	100,0	100,0	

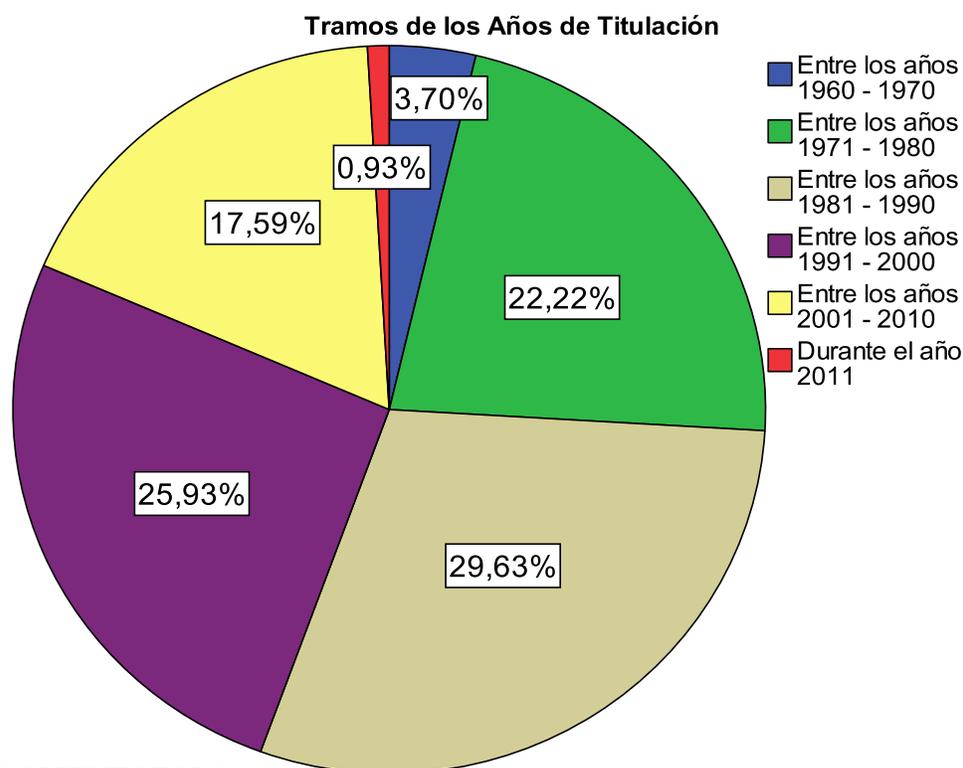


COMENTARIOS

Mediante la observación de la tabla y el gráfico, se visualiza que el “año de titulación” de los docentes universitarios varía en décadas, partiendo desde el año 1964 hasta el 2011. En relación a ello, se puede destacar que hay tres mayorías. Un 5,9% de los encuestados se tituló el año 1978, un 5,1% lo hizo en 1983 y, un 7,6% no sabe o no responde a esta pregunta.

TRAMOS DE LOS AÑOS DE TITULACIÓN

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Entre los años 1960 - 1970	4	3,4	3,7	3,7
	Entre los años 1971 - 1980	24	20,3	22,2	25,9
	Entre los años 1981 - 1990	32	27,1	29,6	55,6
	Entre los años 1991 - 2000	28	23,7	25,9	81,5
	Entre los años 2001 - 2010	19	16,1	17,6	99,1
	Durante el año 2011	1	0,8	0,9	100,0
	Total	108	91,5	100,0	
No Entrega datos		10	8,5		
Total		118	100,0		

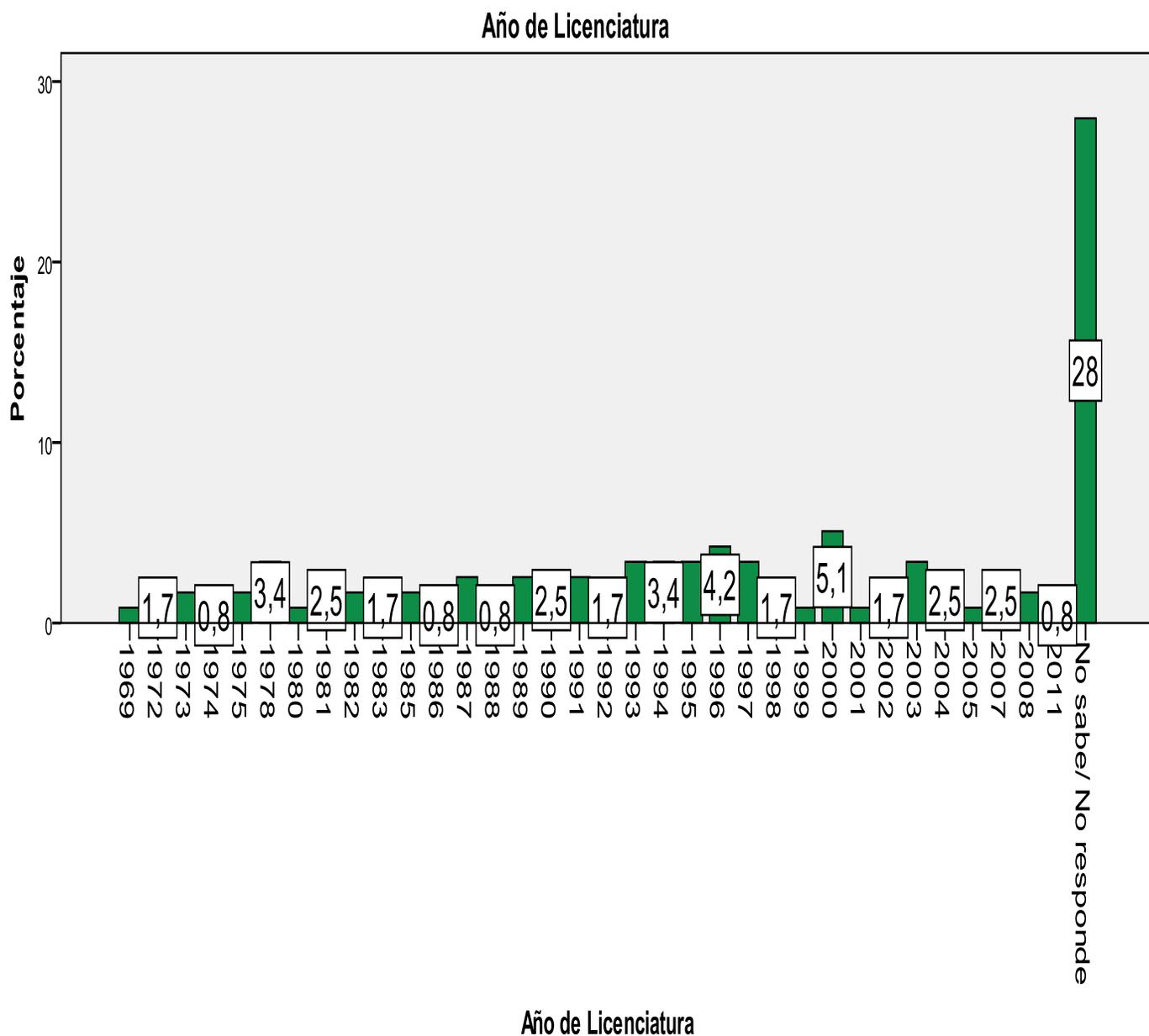


COMENTARIOS

Observando la tabla y el gráfico de los “Tramos de los años de titulación”, se evidencian cuatro mayorías. Un 29,6% lo hizo “entre los años 1981 – 1990”, el 25,9% “entre los años 1991 – 2000”, el 22,2% “entre los años 1971 – 1980” y un 17,5% “entre los años 2001 – 2010”. Las dos minorías presentes corresponden a los tramos “entre los años 1960 – 1970” con 3,7% y “durante el año 2011” con 0,9%. En base a lo anterior, se puede decir la mayor parte de los encuestados se tituló entre los años 1971 y 2010, lo que evidencia un brecha generacional.

AÑO DE EGRESO GRADO(S) ACADÉMICO(S): LICENCIATURA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	1969	1	0,8	0,8	0,8
	1972	2	1,7	1,7	2,5
	1973	2	1,7	1,7	4,2
	1974	1	0,8	0,8	5,1
	1975	2	1,7	1,7	6,8
	1978	4	3,4	3,4	10,2
	1980	1	0,8	0,8	11,0
	1981	3	2,5	2,5	13,6
	1982	2	1,7	1,7	15,3
	1983	2	1,7	1,7	16,9
	1985	2	1,7	1,7	18,6
	1986	1	0,8	0,8	19,5
	1987	3	2,5	2,5	22,0
	1988	1	0,8	0,8	22,9
	1989	3	2,5	2,5	25,4
	1990	3	2,5	2,5	28,0
	1991	3	2,5	2,5	30,5
	1992	2	1,7	1,7	32,2
	1993	4	3,4	3,4	35,6
	1994	4	3,4	3,4	39,0
	1995	4	3,4	3,4	42,4
	1996	5	4,2	4,2	46,6
	1997	4	3,4	3,4	50,0
	1998	2	1,7	1,7	51,7
	1999	1	0,8	0,8	52,5
	2000	6	5,1	5,1	57,6
	2001	1	0,8	0,8	58,5
	2002	2	1,7	1,7	60,2
	2003	4	3,4	3,4	63,6
	2004	3	2,5	2,5	66,1
	2005	1	0,8	0,8	66,9
	2007	3	2,5	2,5	69,5
	2008	2	1,7	1,7	71,2
2011	1	0,8	0,8	72,0	
No sabe/ No responde	33	28,0	28,0	100,0	
Total	118	100,0	100,0		

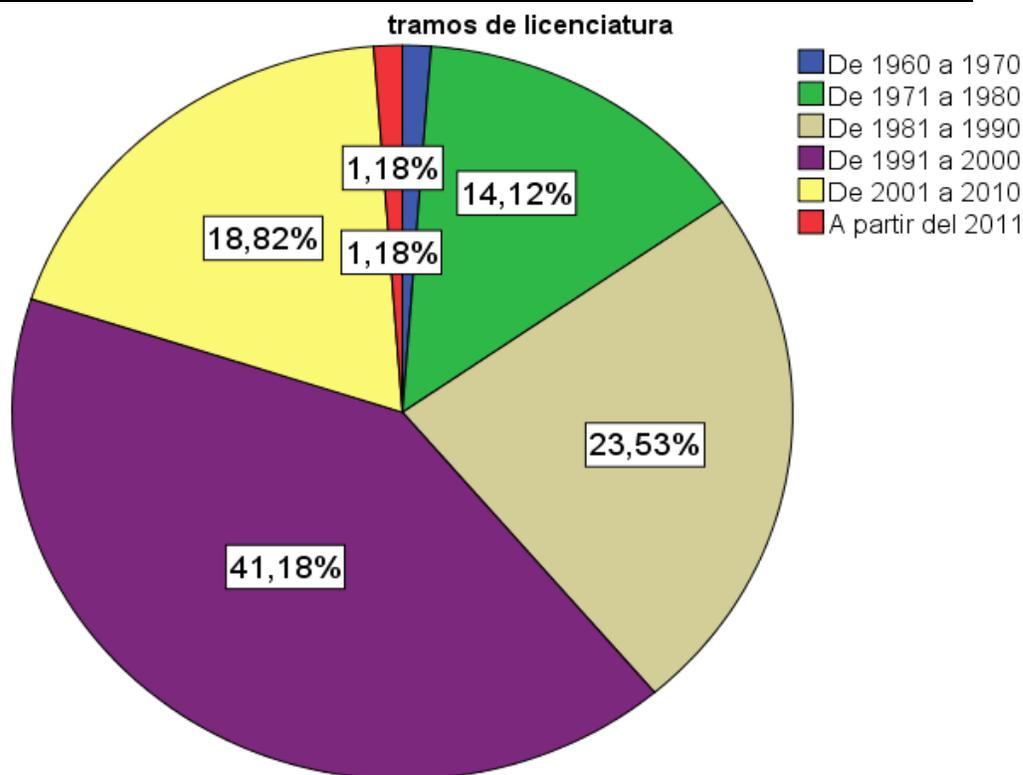


COMENTARIOS

En lo que refiere al “año de egreso de licenciatura” de los docentes universitarios, se puede evidenciar que los años van desde 1969 hasta el 2011. Junto con ello, se observan tres mayorías, un 4,2% egresó de su licenciatura en el año 1996; un 5,1% de los encuestados egresó el 2000 y, un 28% de los encuestados no sabe o no responde a esta pregunta. Se podría inferir que existe un alto porcentaje de docentes que no responde a dicha interrogante, en relación a las respuestas emitidas.

TRAMOS DE EGRESO LICENCIATURA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De 1960 a 1970	1	0,8	1,2	1,2
	De 1971 a 1980	12	10,2	14,1	15,3
	De 1981 a 1990	20	16,9	23,5	38,8
	De 1991 a 2000	35	29,7	41,2	80,0
	De 2001 a 2010	16	13,6	18,8	98,8
	A partir del 2011	1	0,8	1,2	100,0
	Total	85	72,0	100,0	
No Entrega datos		33	28,0		
Total		118	100,0		

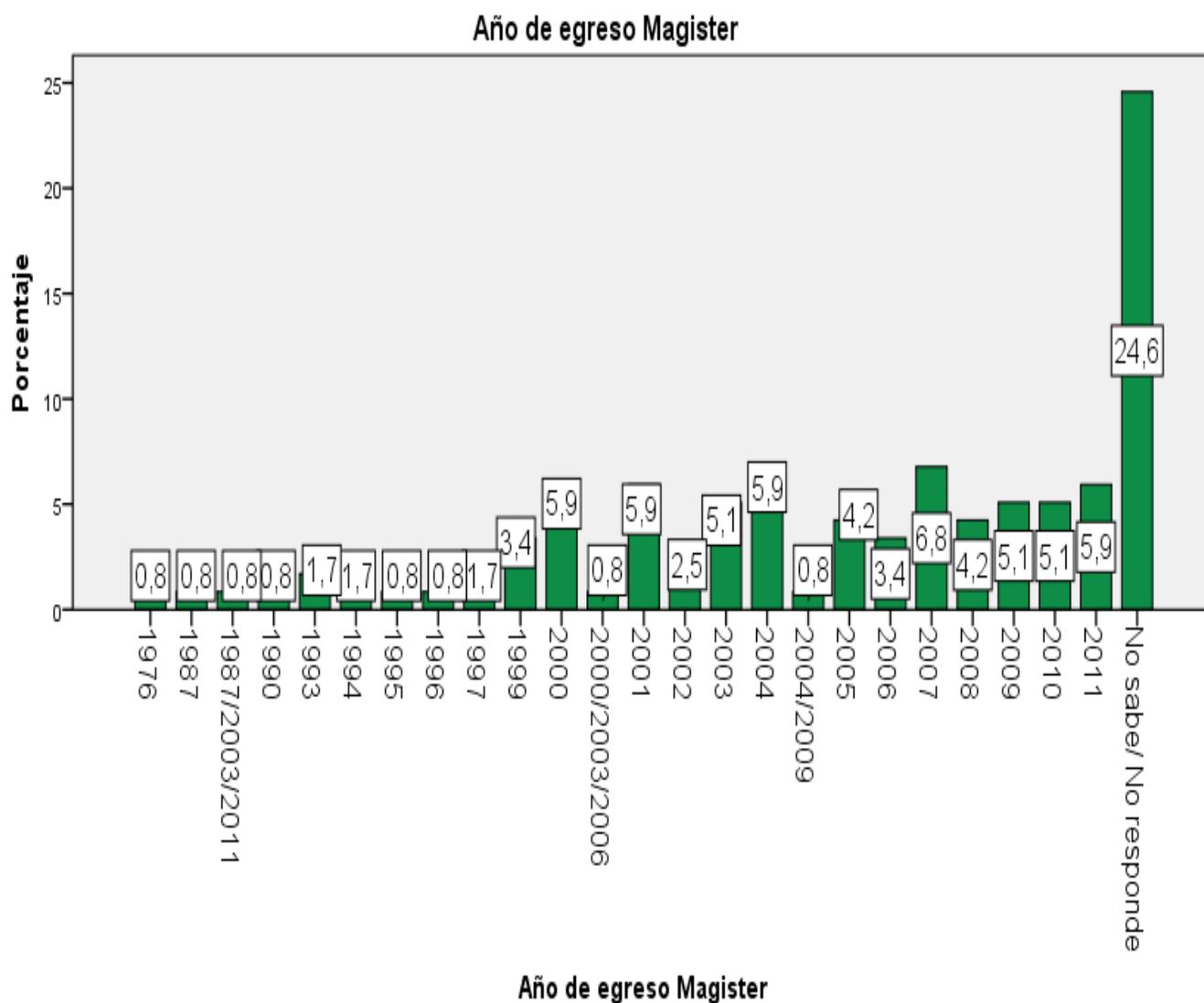


COMENTARIOS

A partir de los resultados obtenidos de la variable “tramos de licenciatura”, se evidencia que la mayoría de los docentes encuestados, obtiene su licenciatura entre los años 1991 al 2000, alcanzando un 41,18%, seguido más abajo de los años 1981 al 1990 con un 23,53%. Mientras que desde 1960 a 1980 los porcentajes disminuyen significativamente. Por tanto, es posible inferir que la mayor parte de los docentes formadores obtienen su grado de licenciatura 1991 al 2000.

AÑO DE EGRESO GRADO (S) ACADÉMICO (S): MAGÍSTER

Año de egreso Magister					
		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	1976	1	0,8	0,8	0,8
	1987	1	0,8	0,8	1,7
	1987/2003/2011	1	0,8	0,8	2,5
	1990	1	0,8	0,8	3,4
	1993	2	1,7	1,7	5,1
	1994	2	1,7	1,7	6,8
	1995	1	0,8	0,8	7,6
	1996	1	0,8	0,8	8,5
	1997	2	1,7	1,7	10,2
	1999	4	3,4	3,4	13,6
	2000	7	5,9	5,9	19,5
	2000/2003/2006	1	0,8	0,8	20,3
	2001	7	5,9	5,9	26,3
	2002	3	2,5	2,5	28,8
	2003	6	5,1	5,1	33,9
	2004	7	5,9	5,9	39,8
	2004/2009	1	0,8	0,8	40,7
	2005	5	4,2	4,2	44,9
	2006	4	3,4	3,4	48,3
	2007	8	6,8	6,8	55,1
	2008	5	4,2	4,2	59,3
	2009	6	5,1	5,1	64,4
	2010	6	5,1	5,1	69,5
2011	7	5,9	5,9	75,4	
No sabe/ No responde		29	24,6	24,6	100,0
Total		118	100,0	100,0	

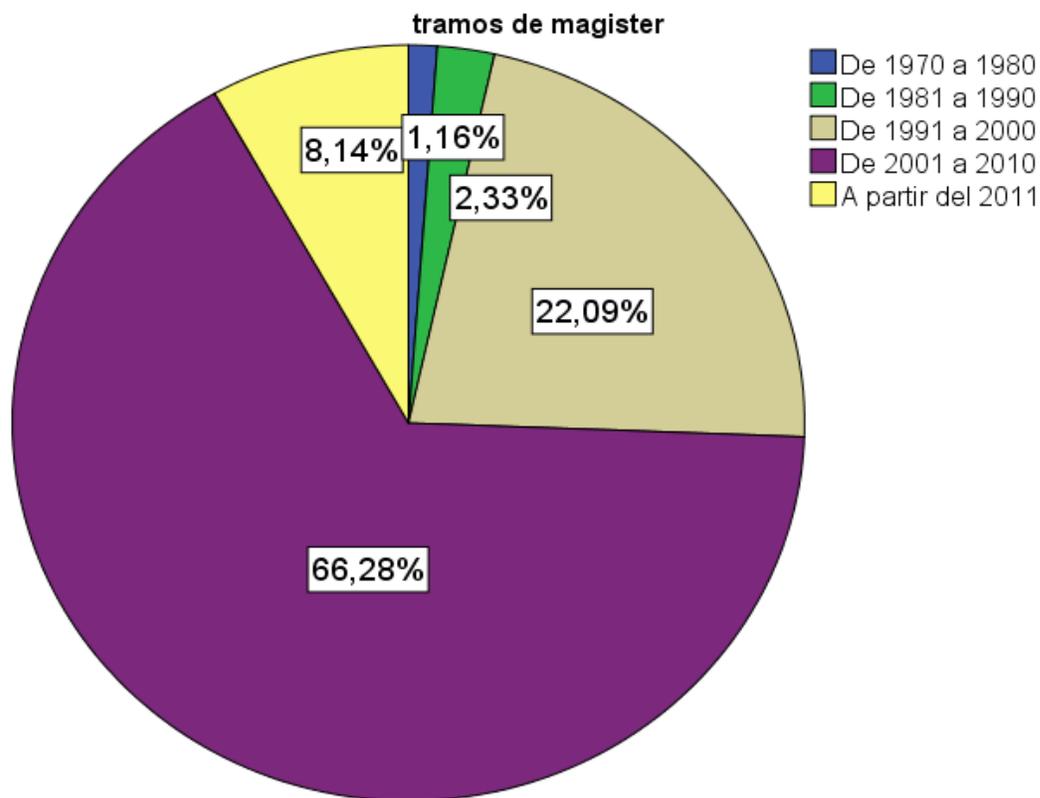


COMENTARIOS

Respecto a la variable “año de egreso de Magíster”, se establece en la gráfica que la mayoría de los docentes encuestados han obtenido su grado posterior al año 2000 alcanzando un 5,9% y en el 2007 obteniendo un 6,8%, mientras que el 24,6% afirma la opción de “no sabe – no responde”. Por lo que es posible inferir que los docentes han adquirido sus grados de magister en los últimos años.

TRAMOS DE EGRESO DE MAGISTER

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De 1970 a 1980	1	0,8	1,2	1,2
	De 1981 a 1990	2	1,7	2,3	3,5
	De 1991 a 2000	19	16,1	22,1	25,6
	De 2001 a 2010	57	48,3	66,3	91,9
	A partir del 2011	7	5,9	8,1	100,0
	Total	86	72,9	100,0	
No Entrega datos		32	27,1		
Total		118	100,0		

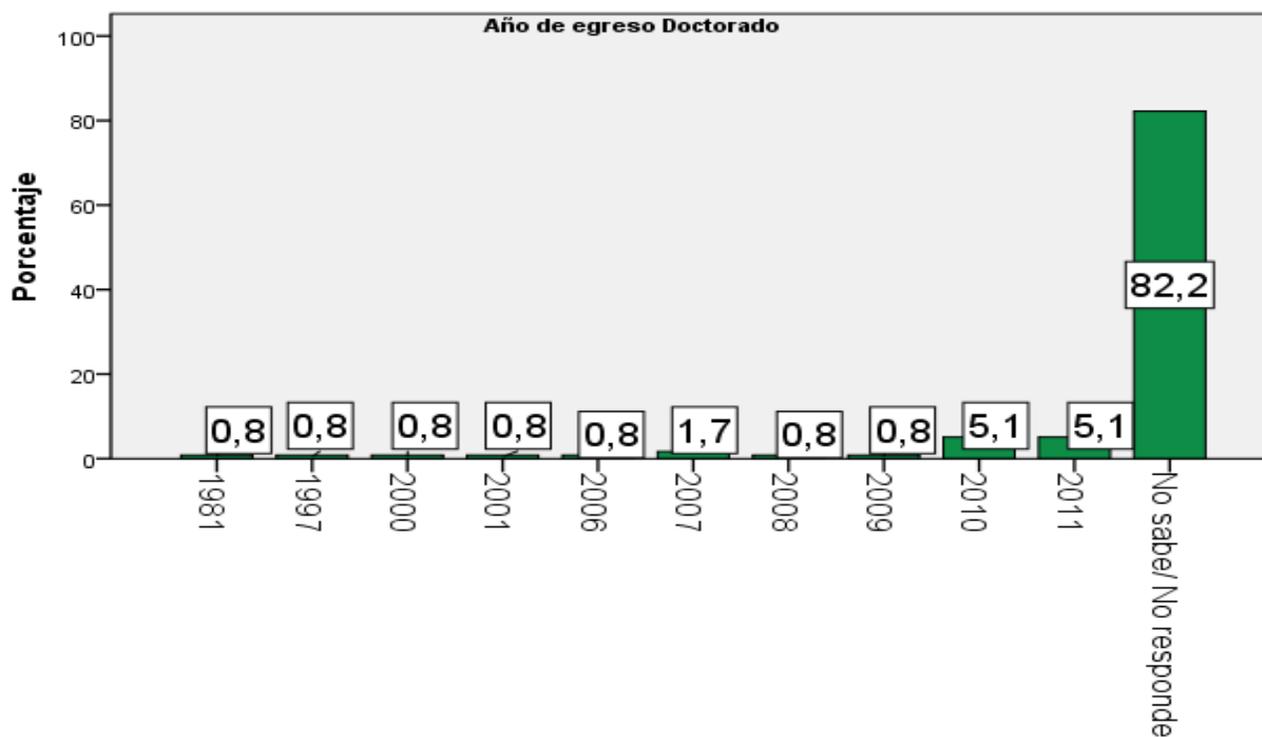


COMENTARIOS

De acuerdo a los resultados de la variable “tramos de Magister”, se evidencia en la gráfica que la mayor parte de los docentes encuestados ha obtenido sus magister desde el año 2001 a 2010, alcanzando un 66,28%, seguido del tramo de 1991 al 2000 con un 22,09%. Mientras que en los tramos menores se evidencia una disminución significativa en los porcentajes. Por lo que se infiere, que gran parte de los docentes encuestados ha egresado de Magister entre el 2001 al 2010.

AÑO DE EGRESO GRADO (S) ACADÉMICO (S): DOCTORADO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	1981	1	0,8	0,8	,8
	1997	1	0,8	0,8	1,7
	2000	1	0,8	0,8	2,5
	2001	1	0,8	0,8	3,4
	2006	1	0,8	0,8	4,2
	2007	2	1,7	1,7	5,9
	2008	1	0,8	0,8	6,8
	2009	1	0,8	0,8	7,6
	2010	6	5,1	5,1	12,7
	2011	6	5,1	5,1	17,8
	No sabe/ No responde	97	82,2	82,2	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



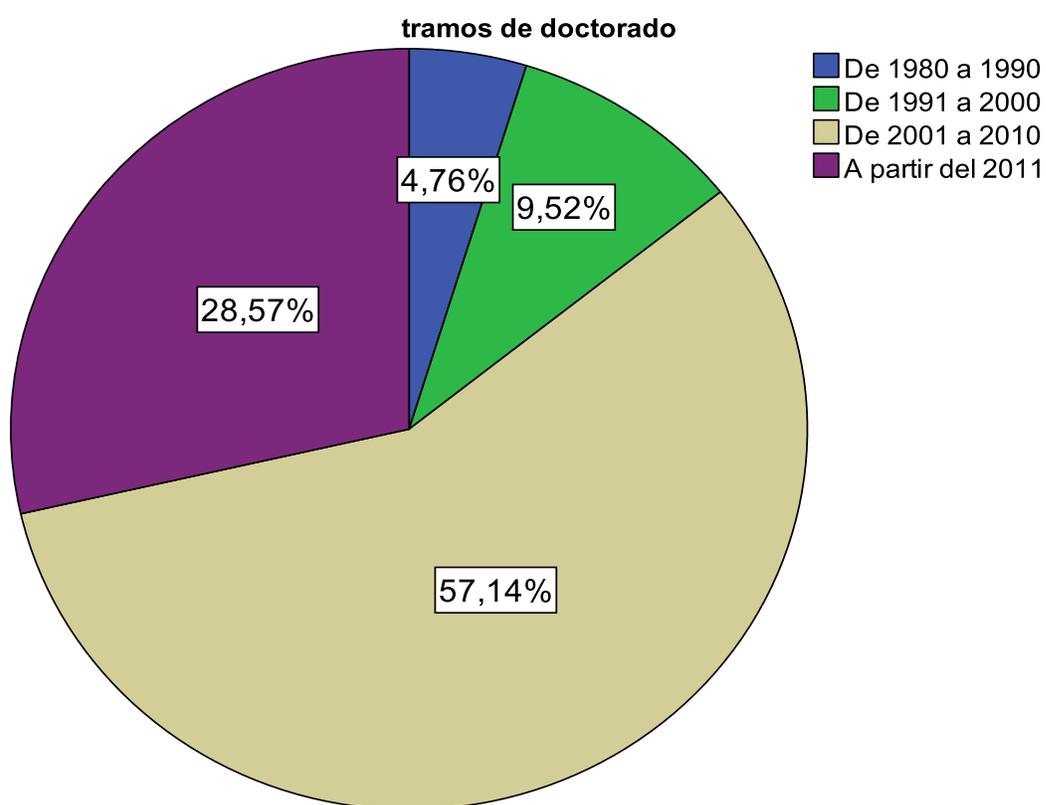
Año de egreso Doctorado

COMENTARIOS

Respecto a la variable “año de egreso de Doctorado”, la mayoría de los docentes encuestados ha obtenido éste entre los años 2010 -2011, alcanzando un porcentaje del 5,08%. Mientras que el 82,20% “no sabe – no responde”, por lo que es posible inferir que sólo una minoría de académicos ha continuado perfeccionándose en las diversas áreas, optando por un grado mayor como el doctorado.

TRAMOS DE EGRESO DOCTORADO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De 1980 a 1990	1	0,8	4,8	4,8
	De 1991 a 2000	2	1,7	9,5	14,3
	De 2001 a 2010	12	10,2	57,1	71,4
	A partir del 2011	6	5,1	28,6	100,0
	Total	21	17,8	100,0	
No Entrega datos		97	82,2		
Total		118	100,0		

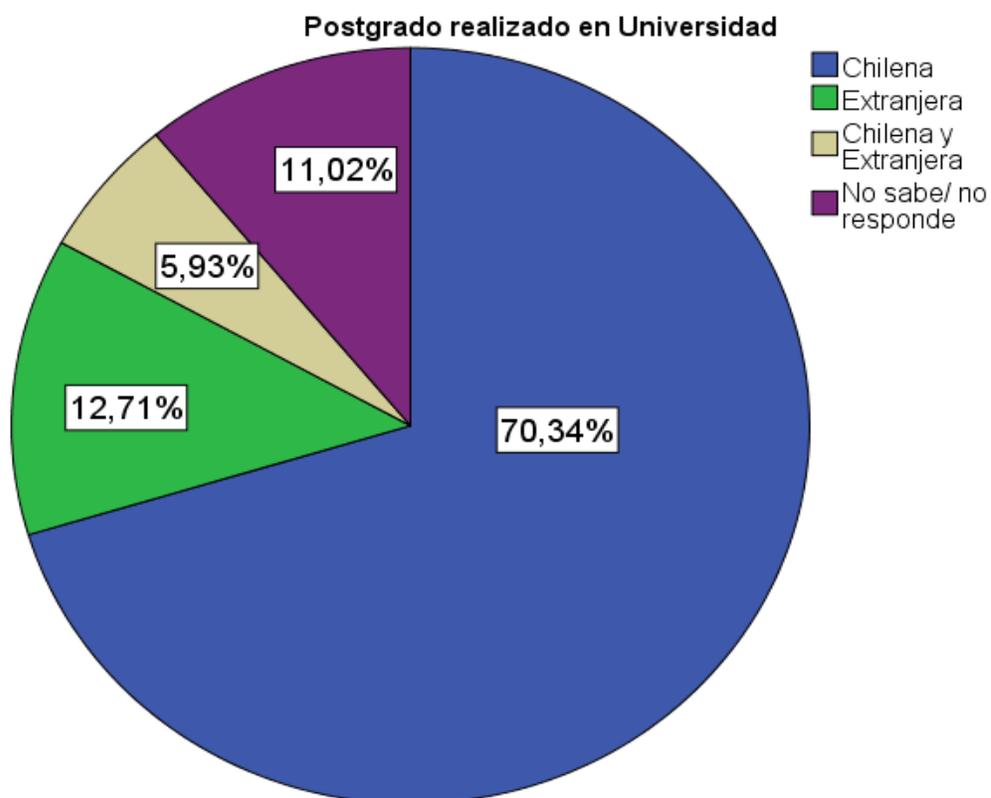


COMENTARIOS

En lo que respecta a la variable “tramos de Doctorado”, se evidencia en la gráfica que la mayoría de los docentes formadores, han obtenido su doctorado entre los años 2001 y 2010 alcanzando un 57,14%, seguido del tramo “a partir del 2011” obteniendo un 28,57%, mientras que un 9,52% ha obtenido dicho grado desde 1991 al 2000. Por lo que se infiere que la mayor parte de los docentes encuestados ha obtenido su doctorado en los últimos once años (2001 a 2011).

POSGRADO REALIZADO EN UNIVERSIDAD

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Chilena	83	70,3	70,3	70,3
	Extranjera	15	12,7	12,7	83,1
	Chilena y Extranjera	7	5,9	5,9	89,0
	No sabe/ no responde	13	11,0	11,0	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



COMENTARIOS

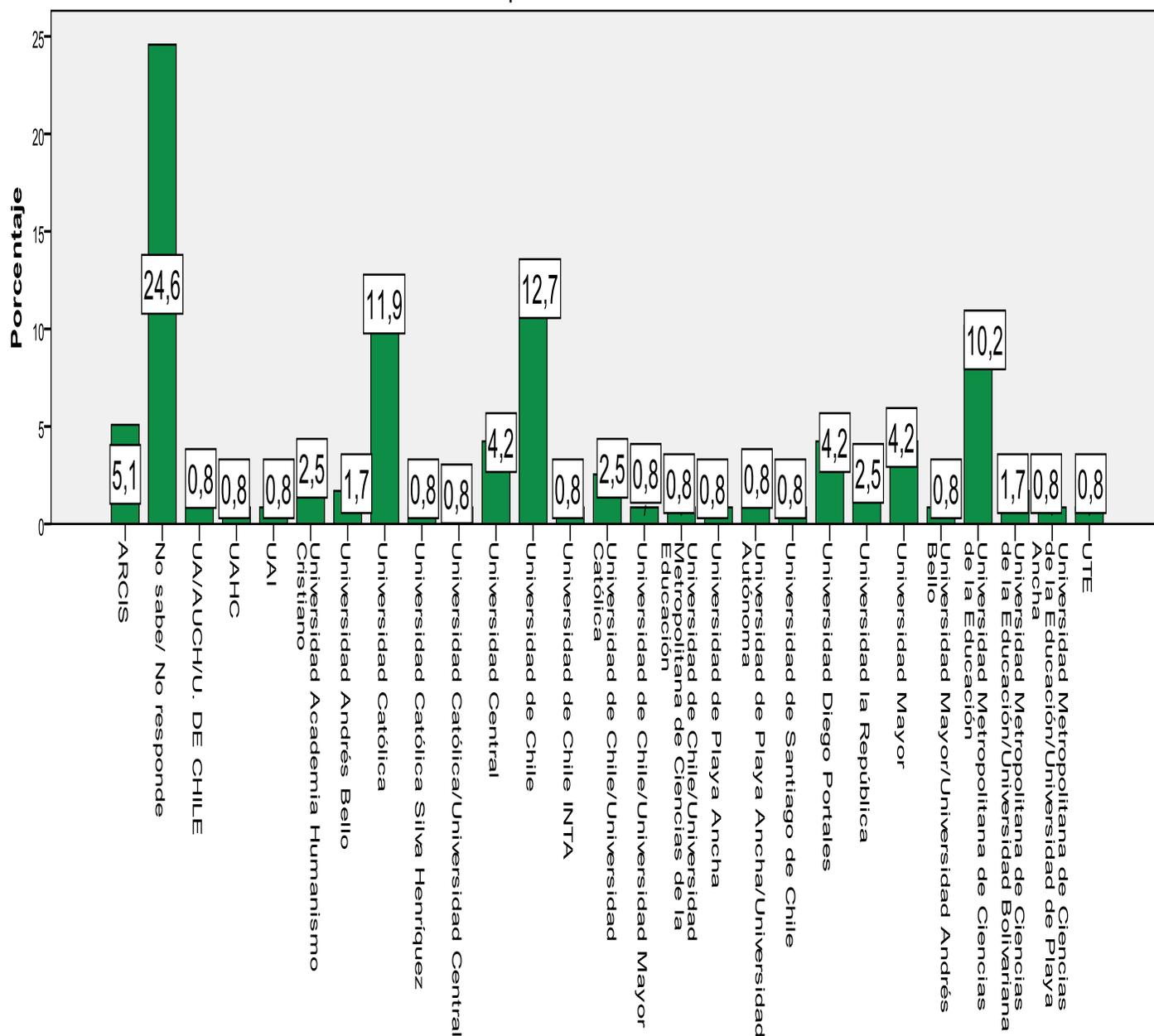
En lo que respecta a los datos obtenidos, la mayoría de los docentes formadores ha realizado posgrados en universidades chilenas alcanzando un 70,34%, mientras que el 12,71% en extranjeras y sólo el 5,93% en ambas instituciones. Además el 11% restante señala a opción “no sabe o no responde”. Por esto, es posible inferir que se presenta una mayor frecuencia de realización de posgrados en nuestro país por sobre el extranjero.

¿EN QUÉ UNIVERSIDAD CHILENA?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	ARCIS	6	5,1	5,1	5,1
	No sabe/ No responde	29	24,6	24,6	29,7
	UA/AUCH/U. DE CHILE	1	0,8	0,8	30,5
	UAHC	1	0,8	0,8	31,4
	UAI	1	0,8	0,8	32,2
	Universidad Academia Humanismo Cristiano	3	2,5	2,5	34,7
	Universidad Andrés Bello	2	1,7	1,7	36,4
	Universidad Católica	14	11,9	11,9	48,3
	Universidad Católica Silva Henríquez	1	0,8	0,8	49,2
	Universidad Católica/Universidad Central	1	0,8	0,8	50,0
	Universidad Central	5	4,2	4,2	54,2
	Universidad de Chile	15	12,7	12,7	66,9
	Universidad de Chile INTA	1	0,8	0,8	67,8
	Universidad de Chile/Universidad Católica	3	2,5	2,5	70,3
	Universidad de Chile/Universidad Mayor	1	0,8	0,8	71,2
	Universidad de Chile/Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	1	0,8	0,8	72,0
	Universidad de Playa Ancha	1	0,8	0,8	72,9
	Universidad de Playa Ancha/Universidad Autónoma	1	0,8	0,8	73,7
	Universidad de Santiago de Chile	1	0,8	0,8	74,6

Universidad Diego Portales	5	4,2	4,2	78,8
Universidad la República	3	2,5	2,5	81,4
Universidad Mayor	5	4,2	4,2	85,6
Universidad Mayor/Universidad Andrés Bello	1	0,8	0,8	86,4
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	12	10,2	10,2	96,6
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/Universidad Bolivariana	2	1,7	1,7	98,3
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/Universidad de Playa Ancha	1	0,8	0,8	99,2
UTE	1	0,8	0,8	100,0
Total	118	100,0	100,0	

En que universidad Chilena



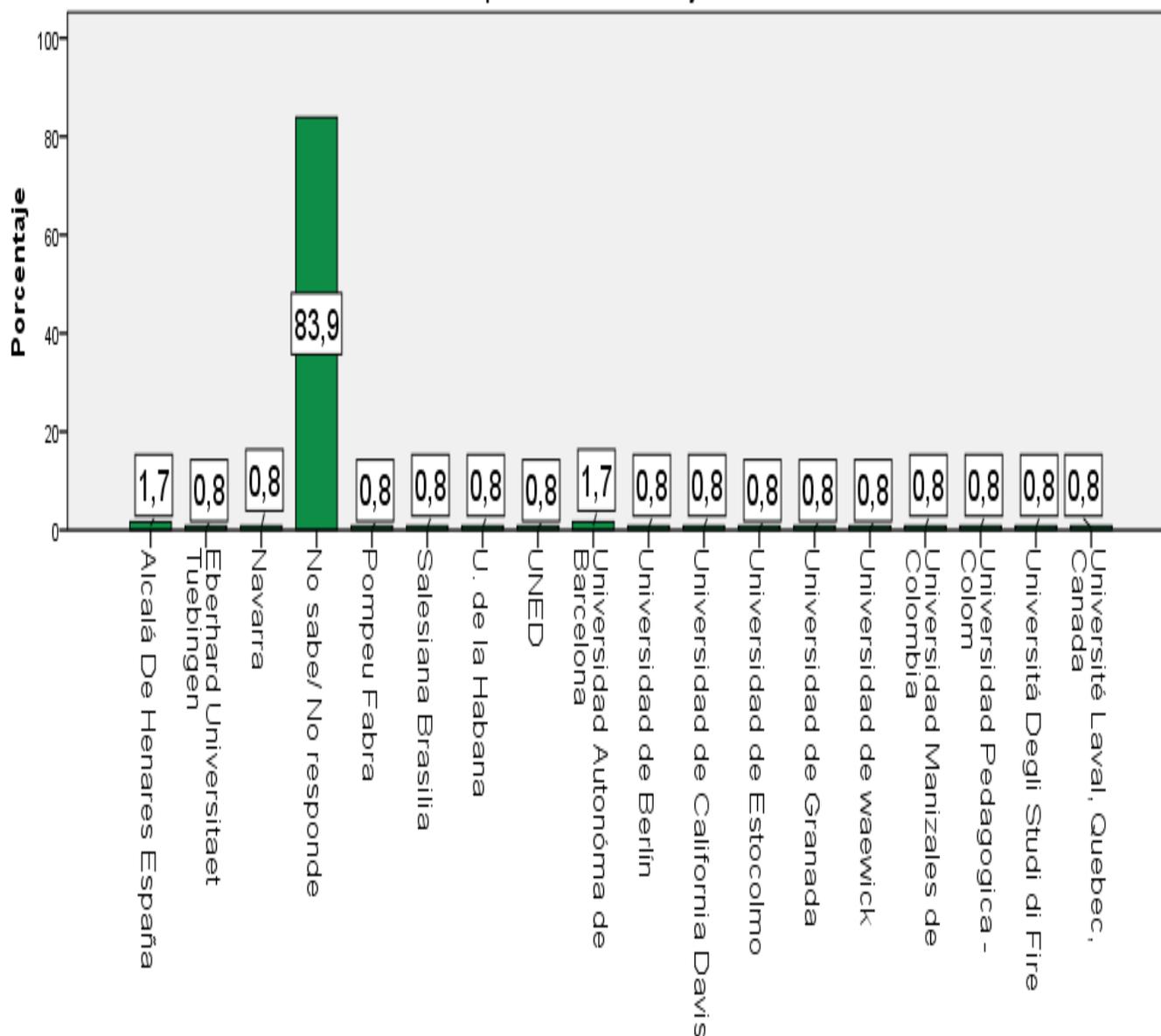
COMENTARIOS

En lo que respecta a la Universidad Chilena en la cual han cursado sus posgrados, se evidencia que la mayoría ha optado por universidades estatales y privadas con financiamiento estatal, entre las cuales se destacan instituciones como: la UMCE, U. Chile y PUC. Mientras, el resto de los docentes encuestados ha optado por Universidades privada, sin embargo un 24,6% “no sabe – no responde”, es decir, no entrega datos en relación a la variable. Por tanto, es posible inferir que existe una alta preferencia por Instituciones públicas para realizar estudios continuos.

¿EN QUÉ UNIVERSIDAD EXTRANJERA?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Alcalá De Henares España	2	1,7	1,7	1,7
	Eberhard Universitaet Tuebingen	1	0,8	0,8	2,5
	Navarra	1	0,8	0,8	3,4
	No sabe/ No responde	99	83,9	83,9	87,3
	Pompeu Fabra	1	0,8	0,8	88,1
	Salesiana Brasilia	1	0,8	0,8	89,0
	U. de la Habana	1	0,8	0,8	89,8
	UNED	1	0,8	0,8	90,7
	Universidad Autónoma de Barcelona	2	1,7	1,7	92,4
	Universidad de Berlín	1	0,8	0,8	93,2
	Universidad de California Davis	1	0,8	0,8	94,1
	Universidad de Estocolmo	1	0,8	0,8	94,9
	Universidad de Granada	1	0,8	0,8	95,8
	Universidad de waewick	1	0,8	0,8	96,6
	Universidad Manizales de Colombia	1	0,8	0,8	97,5
	Universidad Pedagógica – Colom	1	0,8	0,8	98,3
	Universitá Degli Studi di Fire	1	0,8	0,8	99,2
	Université Laval, Quebec, Canada	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

En que universidad Extranjera

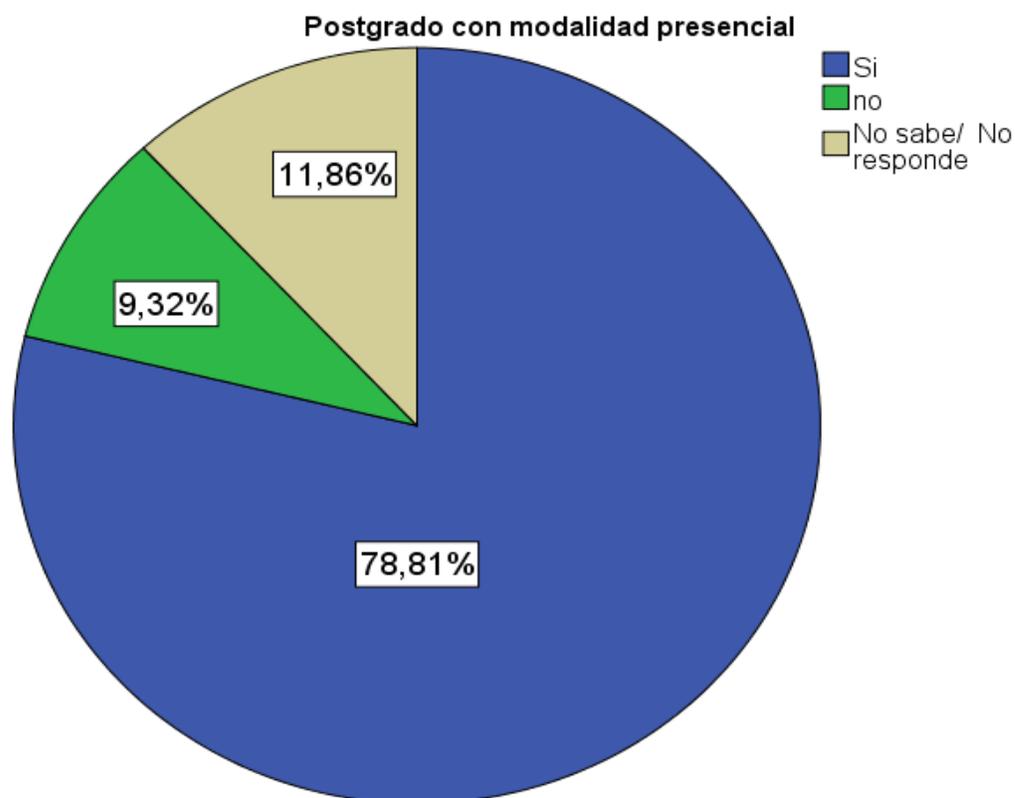


COMENTARIOS

De acuerdo a los resultados, los docentes encuestados han realizado sus posgrados en universidades extranjeras situándose en el continente Europeo principalmente en España, en donde se evidencian porcentajes que bordean el 0,85%, dando cuenta de la presencia de un académico por universidad, por otro lado sólo algunos han realizado estudios en universidades de América Latina. Mientras que la mayoría un 83,90% afirma la opción “no sabe – no responde”. Por tanto, se infiere que los académicos presentan una preferencia por las Instituciones Españolas.

POSGRADO CON MODALIDAD PRESENCIAL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Si	93	78,8	78,8	78,8
	No	11	9,3	9,3	88,1
	No sabe/ No responde	14	11,9	11,9	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



COMENTARIOS

A partir de los datos obtenidos, en lo que respecta a la variable “posgrado con modalidad presencial”, se da cuenta que la mayoría ha optado por posgrados presenciales alcanzando un 78,81%, mientras que sólo el 9,32% es no presencial, evidenciándose a su vez que el 11,86% afirma la opción de “no sabe – no responde”. Por ello, es posible inferir que los docentes han optado con mayor frecuencia realizar estudios de formación continua en aula.

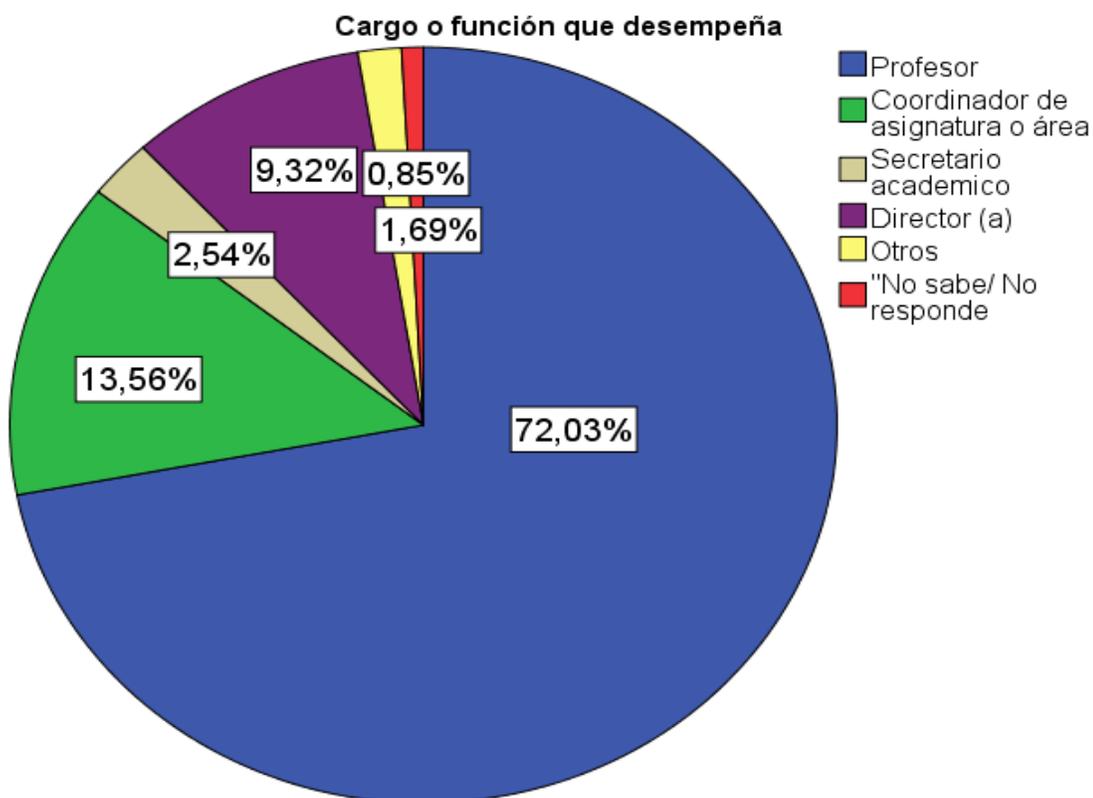
INSTITUCIÓN SUPERIOR PARA LA (S) CUAL (ES) TRABAJA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	PUC	11	9,3	9,3	9,3
	U de Los Andes	3	2,5	2,5	11,9
	U de Los Andes / PUC	1	0,8	0,8	12,7
	U de Los Andes / U Alberto Hurtado	1	0,8	0,8	13,6
	U de Los Andes / Universidad Gabriela Mistral / PUC	1	0,8	0,8	14,4
	U. AUTÓNOMA	8	6,8	6,8	21,2
	U. CENTRAL	2	1,7	1,7	22,9
	U. CENTRAL/PUC	1	0,8	0,8	23,7
	U. DIEGO PORTALES	1	0,8	0,8	24,6
	U. MAYOR	1	0,8	0,8	25,4
	U. MAYOR/UMCE	1	0,8	0,8	26,3
	U.AHC	3	2,5	2,5	28,8
	U.CHILE	15	12,7	12,7	41,5
	UAHC/UNAB	1	0,8	0,8	42,4
	UCH/UDP	1	0,8	0,8	43,2
	UCSH	4	3,4	3,4	46,6
	UCSH/IPL	1	0,8	0,8	47,5
	UCSH/UAH	1	0,8	0,8	48,3
	UDD	5	4,2	4,2	52,5
	UISEK	13	11,0	11,0	63,6
	UISEK/IPCOL., IPL	1	0,8	0,8	64,4
	UISEK/STO. TOMÁS / UMCE	1	0,8	0,8	65,3
	UISEK/STO.TOMÁS	1	0,8	0,8	66,1
UMCE	20	16,9	16,9	83,1	
UMCE/ARCIS	1	0,8	0,8	83,9	

UMCE/CFTIDMA	1	0,8	0,8	84,7
UMCE/PUC	1	0,8	0,8	85,6
UMCE/SEK	1	0,8	0,8	86,4
UMCE/U. DE LOS LAGOS/U,CHILE	1	0,8	0,8	87,3
UMCE/U. DE LOS LAGOS/U. CHILE	1	0,8	0,8	88,1
UMCE/U. MAYOR	1	0,8	0,8	89,0
UMCE/U. PACIFICO	1	0,8	0,8	89,8
UMCE/U.CHILE/U.CENTRAL/UCV	1	0,8	0,8	90,7
UNAB	1	0,8	0,8	91,5
UNAB/UCINF	1	0,8	0,8	92,4
UPV	2	1,7	1,7	94,1
UPV/U.AHC	3	2,5	2,5	96,6
UPV/U.AHC/IPP	1	0,8	0,8	97,5
UPV/U.CENTRAL	1	0,8	0,8	98,3
UPV/UCSH	1	0,8	0,8	99,2
UPV/UP/IPCHILE	1	0,8	0,8	100,0
Total	118	100,0	100,0	

CARGO O FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Profesor	85	72,0	72,0	72,0
	Coordinador de asignatura o área	16	13,6	13,6	85,6
	Secretario académico	3	2,5	2,5	88,1
	Director (a)	11	9,3	9,3	97,5
	Otros	2	1,7	1,7	99,2
	No sabe/ No responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

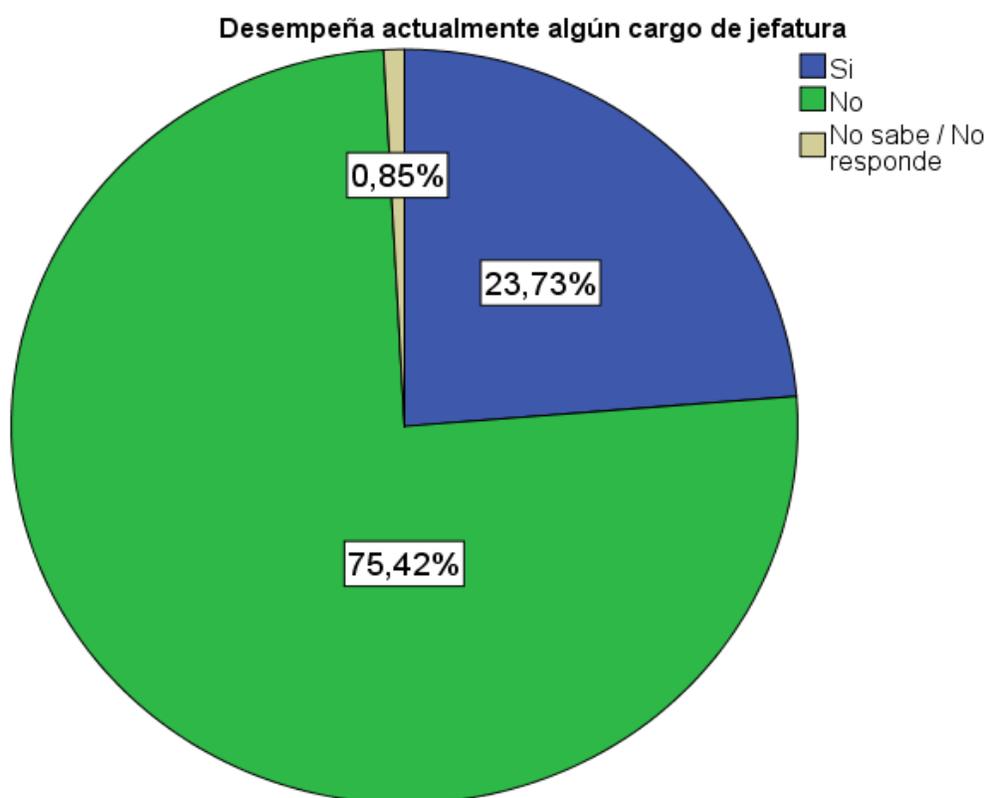


COMETARIOS

Respecto a los resultados obtenidos, se evidencia que la mayoría de los docentes universitarios encuestados se desempeña como profesor de aula, alcanzando un 72%, seguido de los cargos de coordinador de asignaturas o áreas con un 13,6%, mientras, otros trabajan como Director con 9,3%. Además se evidencia que sólo un 2,5% presenta funciones como Secretario Académico. Por tanto, se infiere que la mayoría de los encuestados en relación a "la variable cargo o función que desempeña", se destaca el de docente universitario.

DESEMPEÑA ACTUALMENTE ALGÚN CARGO DE JEFATURA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Si	28	23,7	23,7	23,7
	No	89	75,4	75,4	99,2
	No sabe / No responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

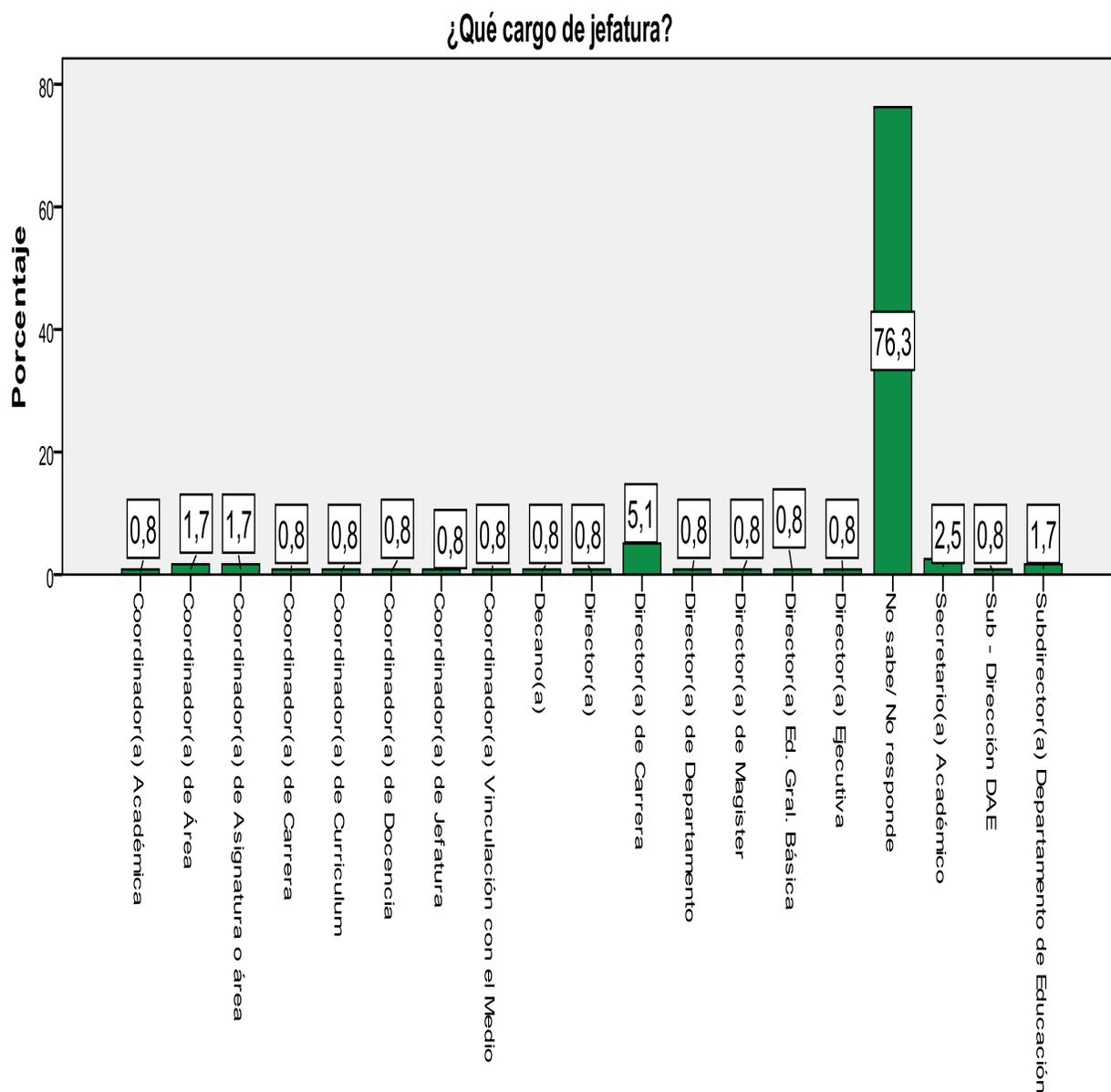


COMENTARIOS

En lo que respecta a la variable, “Desempeña actualmente algún cargo de jefatura”, la mayoría de los docentes formadores no presenta dicho cargo, alcanzando un 75,4%, seguido de un 23,7% que sí presenta cargo jefatura, mientras que sólo un 0,8% señala “no sabe – no responde”. De acuerdo a los resultados obtenidos se infiere que la mayoría se desempeña solamente como docente universitario.

¿QUÉ CARGO DE JEFATURA?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Coordinador(a) Académica	1	0,8	0,8	0,8
	Coordinador(a) de Área	2	1,7	1,7	2,5
	Coordinador(a) de Asignatura o área	2	1,7	1,7	4,2
	Coordinador(a) de Carrera	1	0,8	0,8	5,1
	Coordinador(a) de Currículum	1	0,8	0,8	5,9
	Coordinador(a) de Docencia	1	0,8	0,8	6,8
	Coordinador(a) de Jefatura	1	0,8	0,8	7,6
	Coordinador(a) Vinculación con el Medio	1	0,8	0,8	8,5
	Decano(a)	1	0,8	0,8	9,3
	Director(a)	1	0,8	0,8	10,2
	Director(a) de Carrera	6	5,1	5,1	15,3
	Director(a) de Departamento	1	0,8	0,8	16,1
	Director(a) de Magister	1	0,8	0,8	16,9
	Director(a) Ed. Gral. Básica	1	0,8	0,8	17,8
	Director(a) Ejecutiva	1	0,8	0,8	18,6
	No sabe/ No responde	90	76,3	76,3	94,9
	Secretario(a) Académico	3	2,5	2,5	97,5
	Sub - Dirección DAE	1	0,8	0,8	98,3
	Subdirector(a) Departamento de Educación	2	1,7	1,7	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

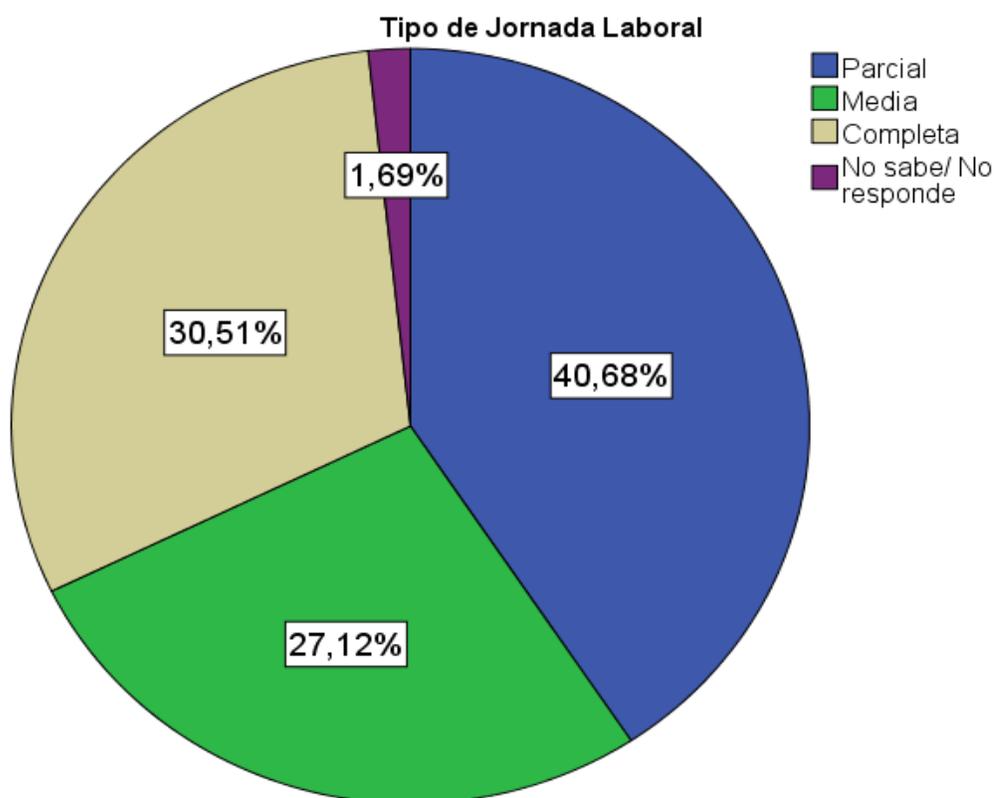


COMENTARIOS

En relación a la variable “¿Qué cargo de jefatura?” desempeñan los docentes encuestados, es posible dar cuenta que el 76,3% señala que “no sabe – no responde”, por lo que se puede inferir que no presentan cargos de jefatura. Cabe destacar que los académicos que cuentan con este tipo de cargos trabajan como coordinadores de asignatura o áreas, en donde los porcentajes fluctúan entre el 0,8% y 1,7%, seguido de los cargos de directores o subdirectores, los cuales alcanzan un 0,8%. Por tanto, se evidencia que la minoría de los docentes presenta cargos ligados a una jefatura vinculada al área de la educación.

TIPO DE JORNADA LABORAL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Parcial	48	40,7	40,7	40,7
	Media	32	27,1	27,1	67,8
	Completa	36	30,5	30,5	98,3
	No sabe/ No responde	2	1,7	1,7	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

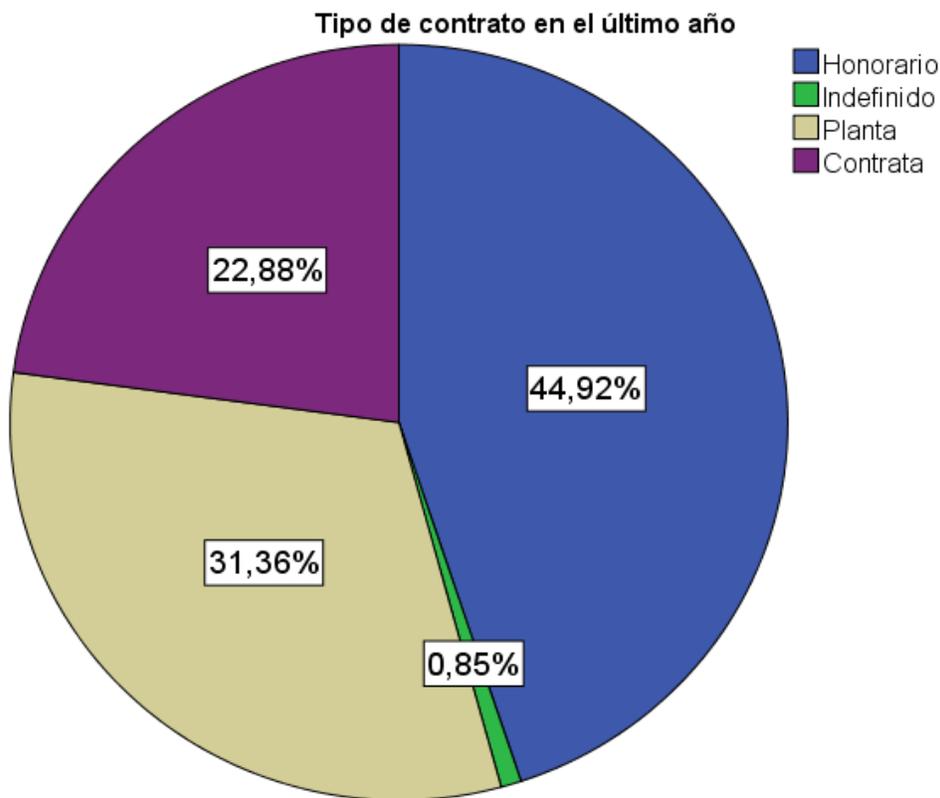


COMENTARIOS

En base a los resultados obtenidos respecto a la variable “tipo de jornada laboral”, se evidencia que la mayoría de los docentes encuestados presenta una jornada parcial alcanzando un 40,68%, seguido de una completa con un 30,51%, mientras que sólo un 27,12% es de media jornada. Por tanto, se infiere que la mayoría presenta una jornada de trabajo de menos horas.

TIPO DE CONTRATO EN EL ÚLTIMO AÑO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Honorario	53	44,9	44,9	44,9
	Indefinido	1	,8	,8	45,8
	Planta	37	31,4	31,4	77,1
	Contrata	27	22,9	22,9	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



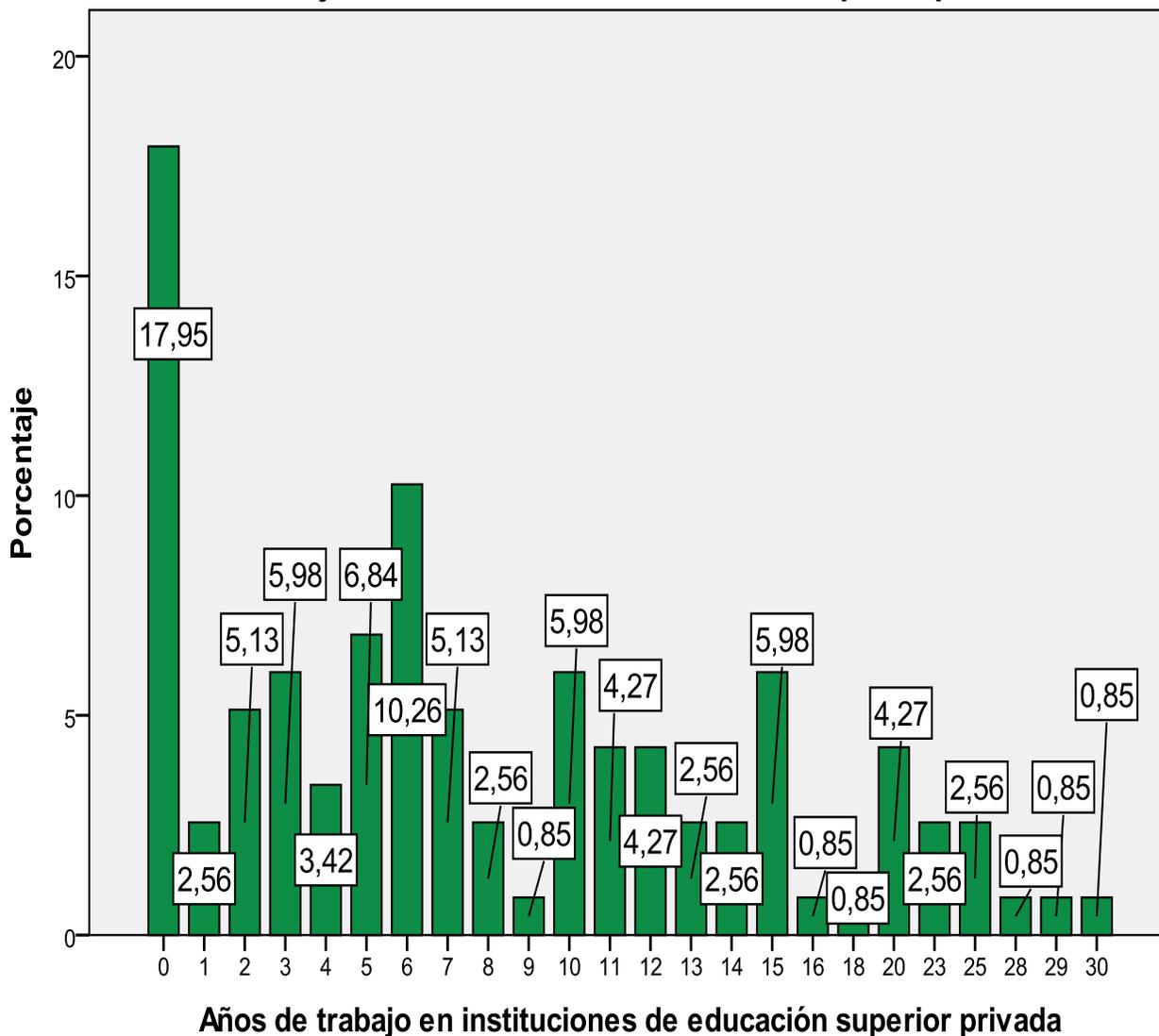
COMENTARIOS

De acuerdo a los resultados obtenidos, el 44,92% de los docentes universitarios encuestados presenta un tipo de contrato parcial, seguido de un 31,36% que es de planta, mientras que el 22,88% es a contrata, sólo un 0,85% presenta un contrato indefinido. Por tanto, se infiere que los docentes presentan un contrato parcial en las diversas universidades en las cuales se desempeñan.

AÑOS DE TRABAJO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	0	21	17,8	17,9	17,9
	1	3	2,5	2,6	20,5
	2	6	5,1	5,1	25,6
	3	7	5,9	6,0	31,6
	4	4	3,4	3,4	35,0
	5	8	6,8	6,8	41,9
	6	12	10,2	10,3	52,1
	7	6	5,1	5,1	57,3
	8	3	2,5	2,6	59,8
	9	1	0,8	0,9	60,7
	10	7	5,9	6,0	66,7
	11	5	4,2	4,3	70,9
	12	5	4,2	4,3	75,2
	13	3	2,5	2,6	77,8
	14	3	2,5	2,6	80,3
	15	7	5,9	6,0	86,3
	16	1	0,8	0,9	87,2
	18	1	0,8	0,9	88,0
	20	5	4,2	4,3	92,3
	23	3	2,5	2,6	94,9
25	3	2,5	2,6	97,4	
28	1	0,8	0,9	98,3	
29	1	0,8	0,9	99,1	
30	1	0,8	0,9	100,0	
	Total	117	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,08		
Total		118	100,0		

Años de trabajo en instituciones de educación superior privada

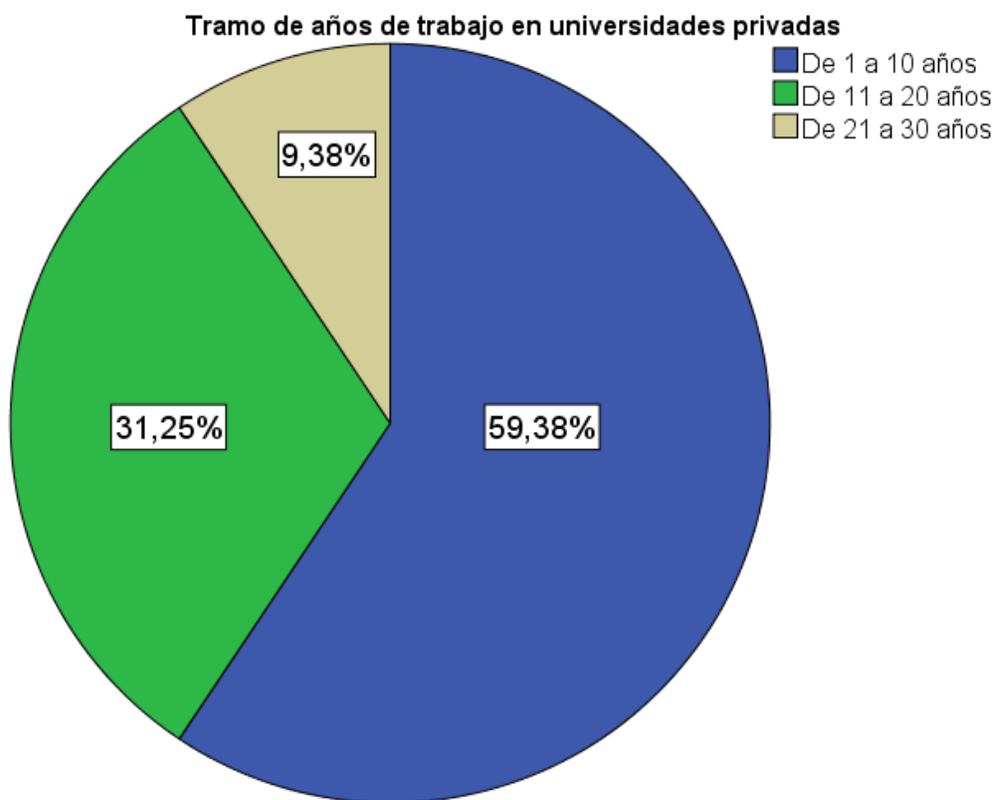


COMENTARIOS

De acuerdo a la representación gráfica se puede destacar que en la población encuestada, un 17,80% no trabaja en instituciones de educación privada; un 10,17% trabaja alrededor de 6 años; un 6,78% trabaja 5 años; mientras que un 5,93% trabaja entre 10 ó 15 años; un 5,08% trabaja 2 años.; un 4,24% trabaja entre 11, 12 ó 20 años; un 3,39% trabaja 4 años; un 2,54% trabaja 1, 13,14, 23 ó 25 años; y un 0,8% trabaja 8, 9, 16, 18, 28, 29 ó 30 años. Por tanto se puede señalar que existe un 72,20% que ha trabajado en instituciones privadas.

TRAMO AÑO DE TRABAJO EN UNIVERSIDADES PRIVADAS

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De 1 a 10 años	57	48,3	59,4	59,4
	De 11 a 20 años	30	25,4	31,3	90,6
	De 21 a 30 años	9	7,6	9,4	100,0
	Total	96	81,4	100,0	
	No entregan datos	22	18,6		
Total		118	100,0		



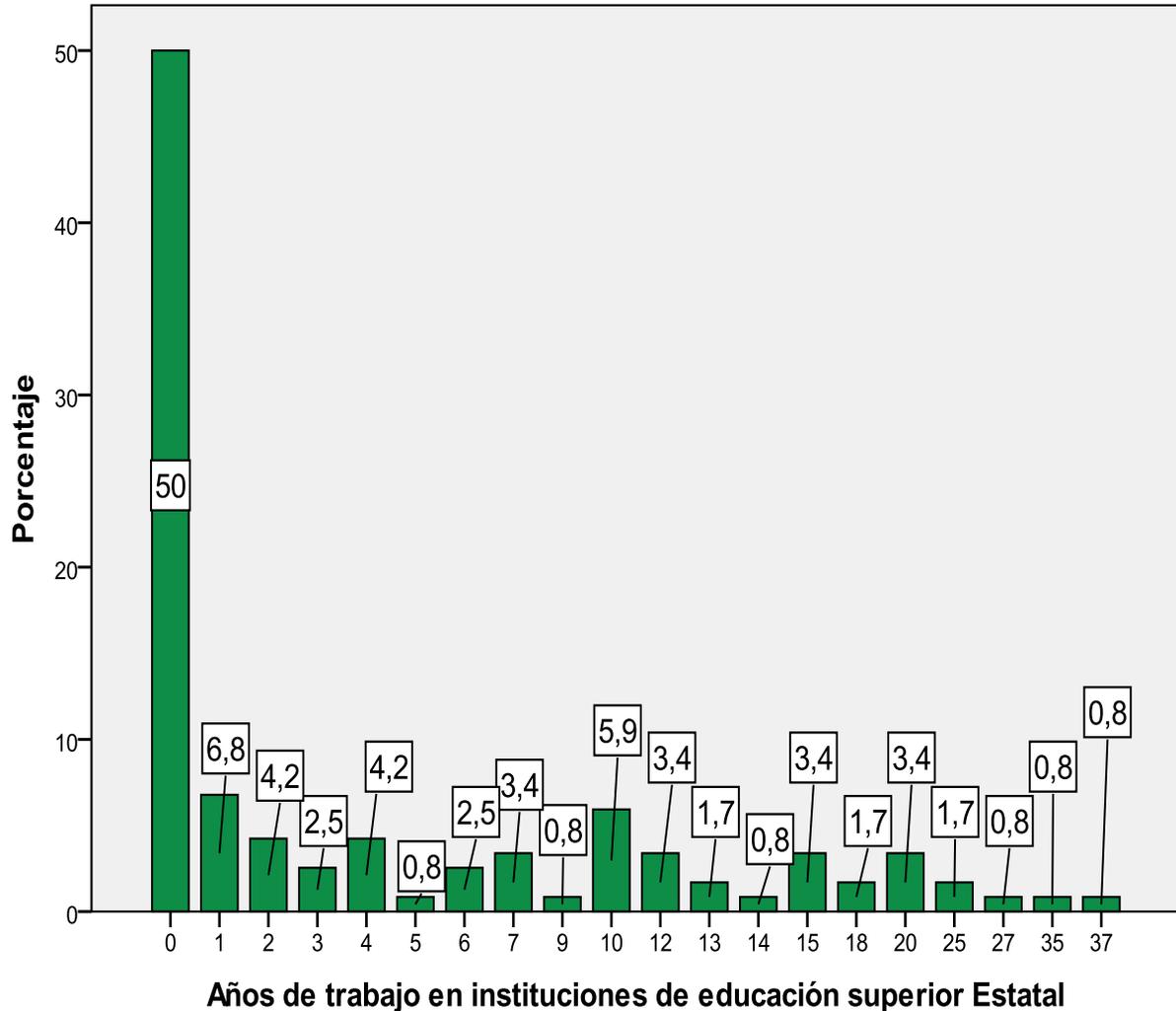
COMENTARIOS

Se evidencia que el grupo de docentes encuestados trabaja entre 1 a 10 años en universidades privadas, con un porcentaje del 59,38%; seguido de un 32,25% que trabaja entre 11 a 20 años en universidades privadas, siendo solo un 9,38% que trabaja entre 21 a 30 años en este tipo de universidades. Pudiéndose inferir que la población docente encuestada trabaja en su mayoría menos de 10 años en universidades de tipo privadas.

AÑOS DE TRABAJO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	0	59	50,0	50,0	50,0
	1	8	6,8	6,8	56,8
	2	5	4,2	4,2	61,0
	3	3	2,5	2,5	63,6
	4	5	4,2	4,2	67,8
	5	1	0,8	0,8	68,6
	6	3	2,5	2,5	71,2
	7	4	3,4	3,4	74,6
	9	1	0,8	0,8	75,4
	10	7	5,9	5,9	81,4
	12	4	3,4	3,4	84,7
	13	2	1,7	1,7	86,4
	14	1	0,8	0,8	87,3
	15	4	3,4	3,4	90,7
	18	2	1,7	1,7	92,4
	20	4	3,4	3,4	95,8
	25	2	1,7	1,7	97,5
	27	1	0,8	0,8	98,3
	35	1	0,8	0,8	99,2
	37	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Años de trabajo en instituciones de educación superior Estatal

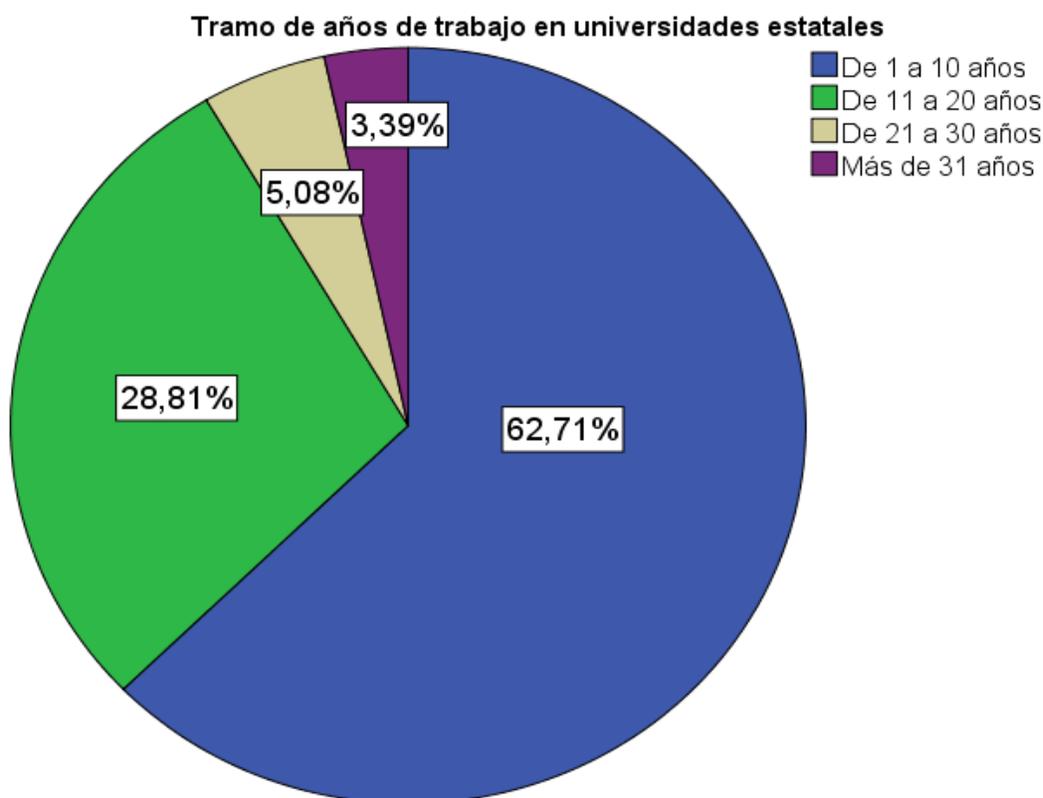


COMENTARIOS

De la variable observada, se puede afirmar que el 50% de la población encuestada nunca ha trabajado en instituciones estatales. Mientras que el 50% restante, un 6,78% trabaja 1 año; un 5,93% trabaja 10 años; un 4,24% trabaja 2 ó 4 años.; un 3,39% trabaja 7,12 ó 20 años; un 1,69% trabaja 13, 15, 18 ó 25 años; y un 0,85% trabaja 4, 5, 9, 14, 20, 27, 35 ó 37 años. En base a estos datos, se puede señalar que de la población encuestada, el 50% ha trabajado al menos 1 año en instituciones estatales.

TRAMO AÑO DE TRABAJO EN UNIVERSIDADES ESTATALES

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De 1 a 10 años	37	31,4	62,7	62,7
	De 11 a 20 años	17	14,4	28,8	91,5
	De 21 a 30 años	3	2,5	5,1	96,6
	Más de 31 años	2	1,7	3,4	100,0
	Total	59	50,0	100,0	
	No entregan datos	59	50,0		
Total		118	100,0		



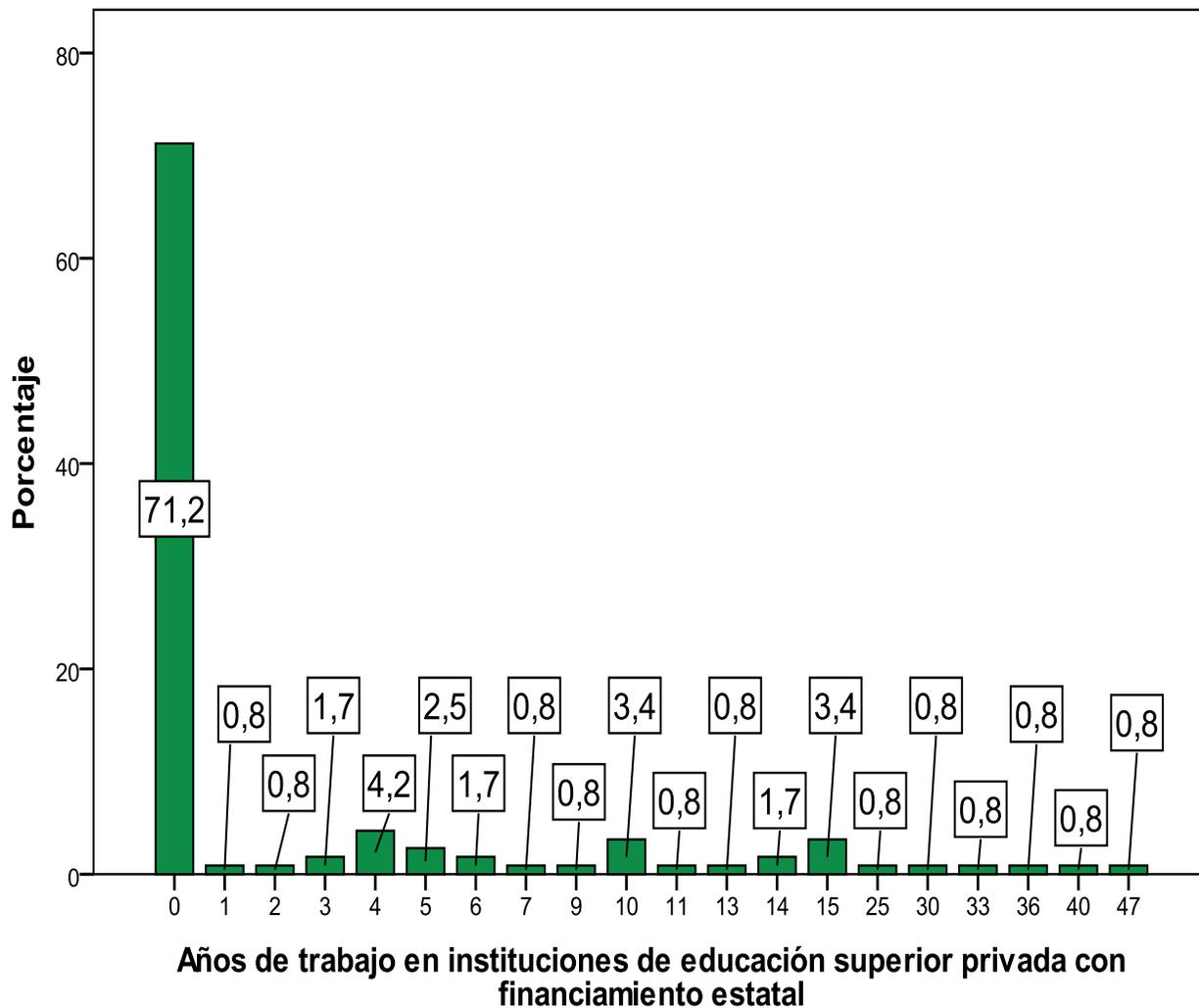
COMENTARIOS

La población docente encuestada, en su mayoría trabaja entre 1 a 10 años en instituciones universitarias estatales, con un porcentaje de un 62,71%; seguida de un 28,81% que representa un 11 a 20 años de trabajo en universidades estatales, mientras que un 5,08% trabaja entre 21 a 30 años y tan solo un 3,39% hace mas de 31 años en este tipo de universidades. Se puede inferir que la mayoría de los docentes que trabajan en universidades estatales se encuentran en un rango de 1 a 10 años de trabajo, seguido de docentes que trabajan entre 11 y 20 años en instituciones estatales.

**AÑOS DE TRABAJO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PRIVADA CON FINANCIAMIENTO ESTATAL**

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	0	84	71,2	71,2	71,2
	1	1	0,8	0,8	72,0
	2	1	0,8	0,8	72,9
	3	2	1,7	1,7	74,6
	4	5	4,2	4,2	78,8
	5	3	2,5	2,5	81,4
	6	2	1,7	1,7	83,1
	7	1	0,8	0,8	83,9
	9	1	0,8	0,8	84,7
	10	4	3,4	3,4	88,1
	11	1	0,8	0,8	89,0
	13	1	0,8	0,8	89,8
	14	2	1,7	1,7	91,5
	15	4	3,4	3,4	94,9
	25	1	0,8	0,8	95,8
	30	1	0,8	0,8	96,6
	33	1	0,8	0,8	97,5
	36	1	0,8	0,8	98,3
	40	1	0,8	0,8	99,2
	47	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Años de trabajo en instituciones de educación superior privada con financiamiento estatal



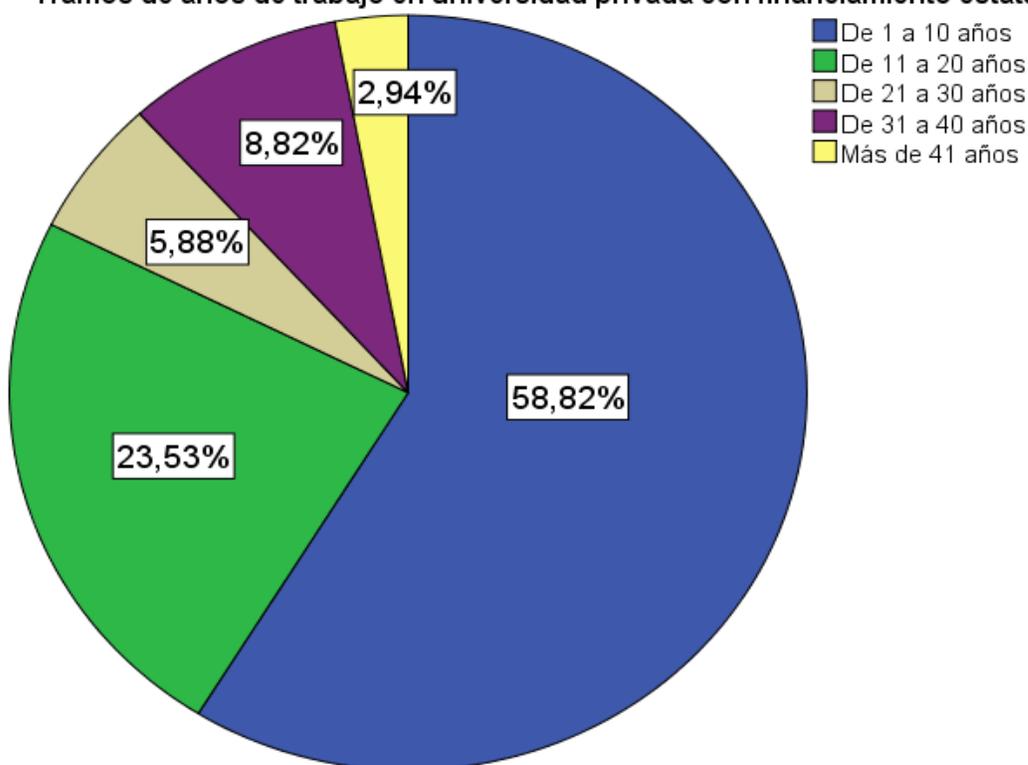
COMENTARIOS

En relación a los resultados obtenidos, es posible señalar que un 71,19% de la población encuestada no ha trabajado en instituciones privadas con financiamiento estatal. Mientras que del 29,81% restante, un 4,24% ha trabajado 4 años; un 3,39% ha trabajado 10 ó 15 años; un 2,54% ha trabajado 5 años; un 1,69% ha trabajado 3,6 ó 14 años; y un 0,8% ha trabajado 1, 2, 7, 9, 11, 13, 25, 30, 33, 36, 40 ó 47 años en este tipo de instituciones. En base a estos datos, es posible señalar que la mayor frecuencia porcentual corresponde a un 4,24% que ha trabajado 4 años en instituciones privadas con financiamiento estatal.

TRAMO AÑO DE TRABAJO EN UNIVERSIDAD PRIVADA CON FINANCIAMIENTO ESTATAL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De 1 a 10 años	20	16,9	58,8	58,8
	De 11 a 20 años	8	6,8	23,5	82,4
	De 21 a 30 años	2	1,7	5,9	88,2
	De 31 a 40 años	3	2,5	8,8	97,1
	Más de 41 años	1	0,8	2,9	100,0
	Total	34	28,8	100,0	
	No entregan datos	84	71,2		
Total		118	100,0		

Tramos de años de trabajo en universidad privada con financiamiento estatal



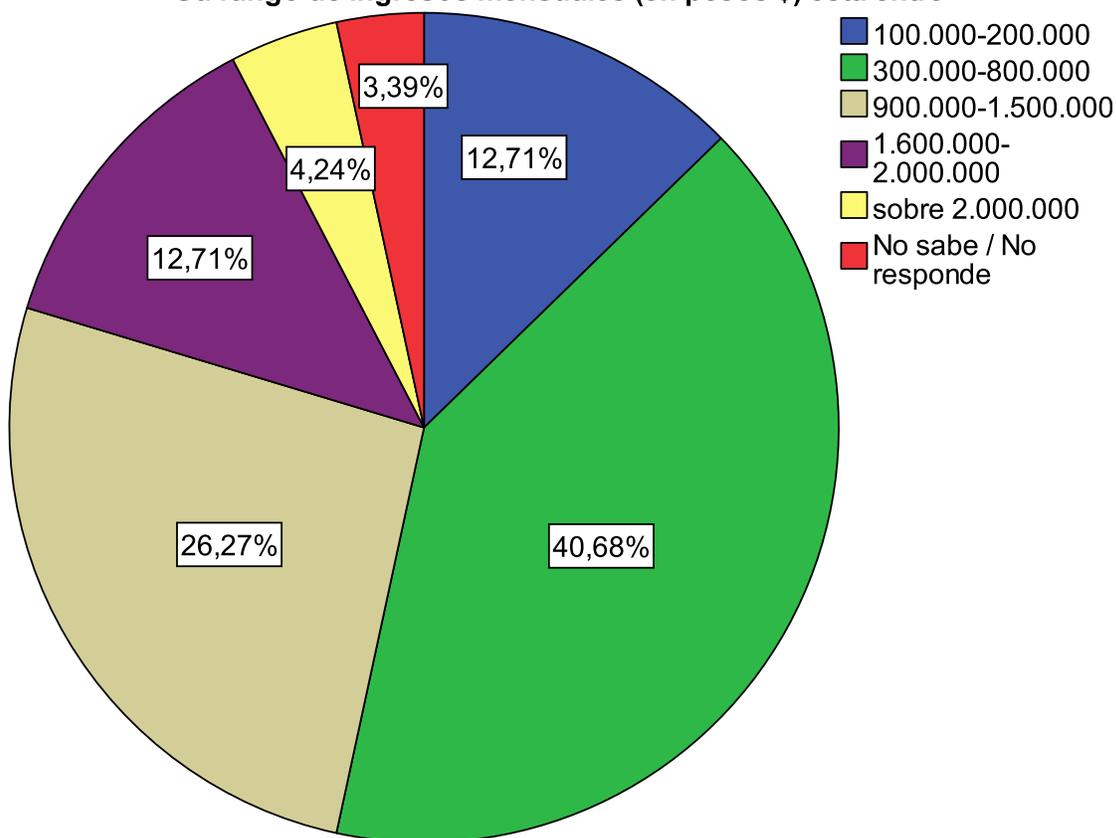
COMENTARIOS

Los resultados obtenidos evidencian que la mayoría de los docentes universitarios que trabajan en universidades privadas con financiamiento estatal, lo hacen entre 1 a 10 años con un 58,82%, así como un 23,53% trabaja en este tipo de universidades entre 11 a 20 años, seguido de un 8,82% de 31 a 40 años y un 5,88% de 21 a 30 años y un 2,94% más de 41 años en universidades privadas con financiamiento estatal. Pudiéndose inferir que más de un 50% de los docentes trabaja hace menos de 10 años en universidades privadas con financiamiento estatal y una minoría considerable más de 40 años.

SU RANGO DE INGRESOS MENSUALES (EN PESOS \$) ESTÁ ENTRE

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	100.000-200.000	15	12,7	12,7	12,7
	300.000-800.000	48	40,7	40,7	53,4
	900.000-1.500.000	31	26,3	26,3	79,7
	1.600.000-2.000.000	15	12,7	12,7	92,4
	sobre 2.000.000	5	4,2	4,2	96,6
	No sabe / No responde	4	3,4	3,4	100,0
Total		118	100,0	100,0	

Su rango de ingresos mensuales (en pesos \$) está entre

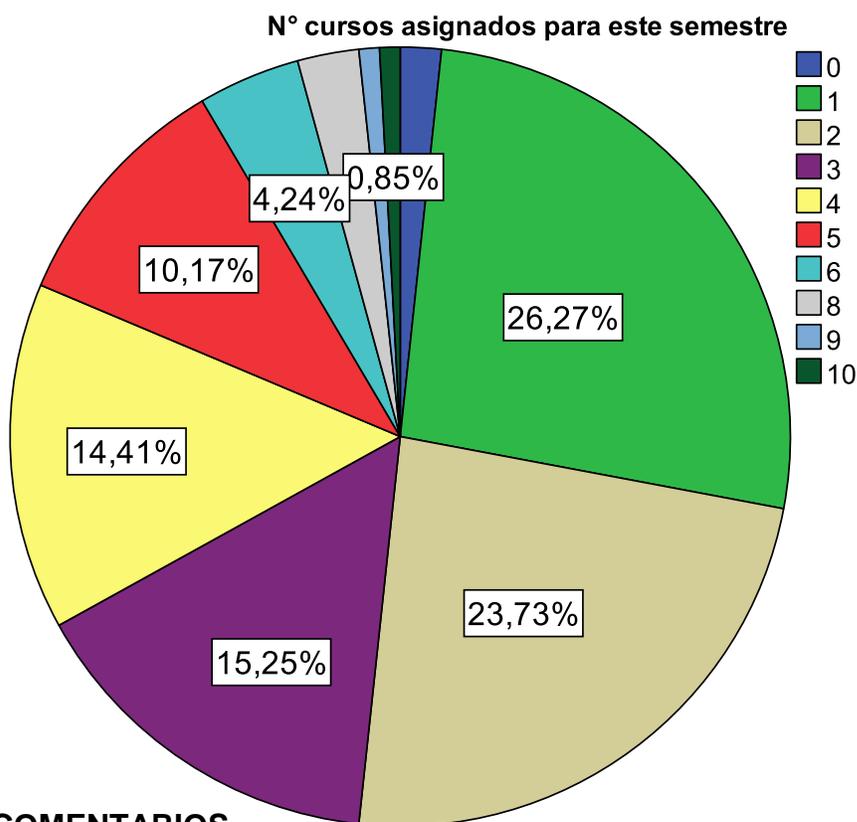


COMENTARIOS

De los datos observados, es posible señalar que un 40,68% recibe una remuneración entre los 300 y 800 mil pesos; un 26,27% entre 900 y un millón y medio de pesos; un 12,71% entre un millón 600 y dos millones de pesos; un 12,71% entre 100 y 200 mil pesos; y un 3,39% no sabe o no responde la pregunta. En base a estos datos, es posible afirmar que existe una relación inversamente proporcional entre el ingreso y la población encuestada que se aproxima a la máxima remuneración.

N° DE CURSOS ASIGNADOS PARA ESTE SEMESTRE

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado	
Válidos	0	2	1,7	1,7	1,7	
	1	31	26,3	26,3	28,0	
	2	28	23,7	23,7	51,7	
	3	18	15,3	15,3	66,9	
	4	17	14,4	14,4	81,4	
	5	12	10,2	10,2	91,5	
	6	5	4,2	4,2	95,8	
	8	3	2,5	2,5	98,3	
	9	1	0,8	0,8	99,2	
	10	1	0,8	0,8	100,0	
	Total		118	100,0	100,0	

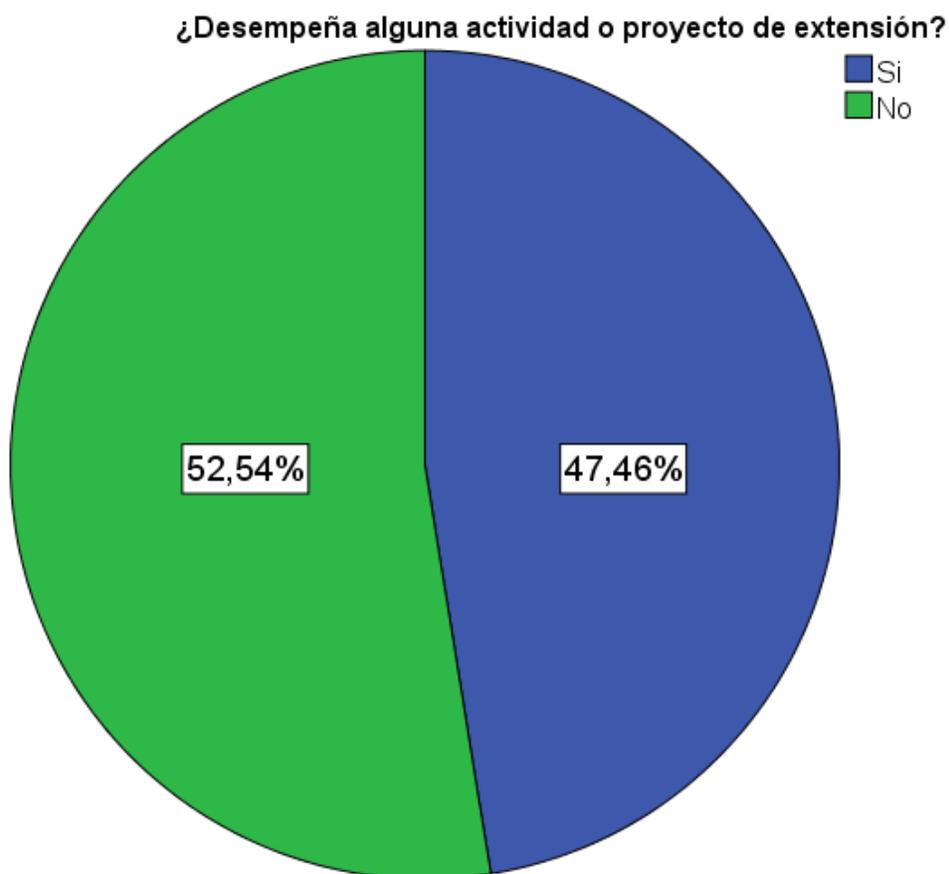


COMENTARIOS

De los datos observados, se puede señalar que de la población encuestada un 26,26% tiene asignado 1 curso; un 23,75% tiene 2 cursos; un 15,25% tiene 3 cursos; un 14,41% tiene 4 cursos; un 10,17% tiene 5 cursos; un 4,2% tiene 6 cursos; un 2,5% tiene 8 cursos; un 1,7% no tiene asignado cursos y un 0,8% tiene 9 ó 10 cursos asignados. En base a los datos es posible afirmar que el 50% de la población consultada no supera los 2 cursos asignados por semestre.

¿DESEMPEÑA ALGUNA ACTIVIDAD O PROYECTO DE EXTENSIÓN?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Si	56	47,5	47,5	47,5
	No	62	52,5	52,5	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



COMENTARIOS

De los datos observados, es posible señalar que un 52,54% de la población encuestada no desempeña una actividad o proyecto de extensión, y un 47,46% la realiza. En base a estos datos es posible afirmar que la diferencia porcentual entre quienes realizan actividad o proyecto de extensión y quienes no la realizan, es mínima.

¿REALIZA O FORMA PARTE DE ALGÚN EQUIPO DE INVESTIGACIÓN?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Si	56	47,5	47,9	47,9
	No	61	51,7	52,1	100,0
	Total	117	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,8		
Total		118	100,0		



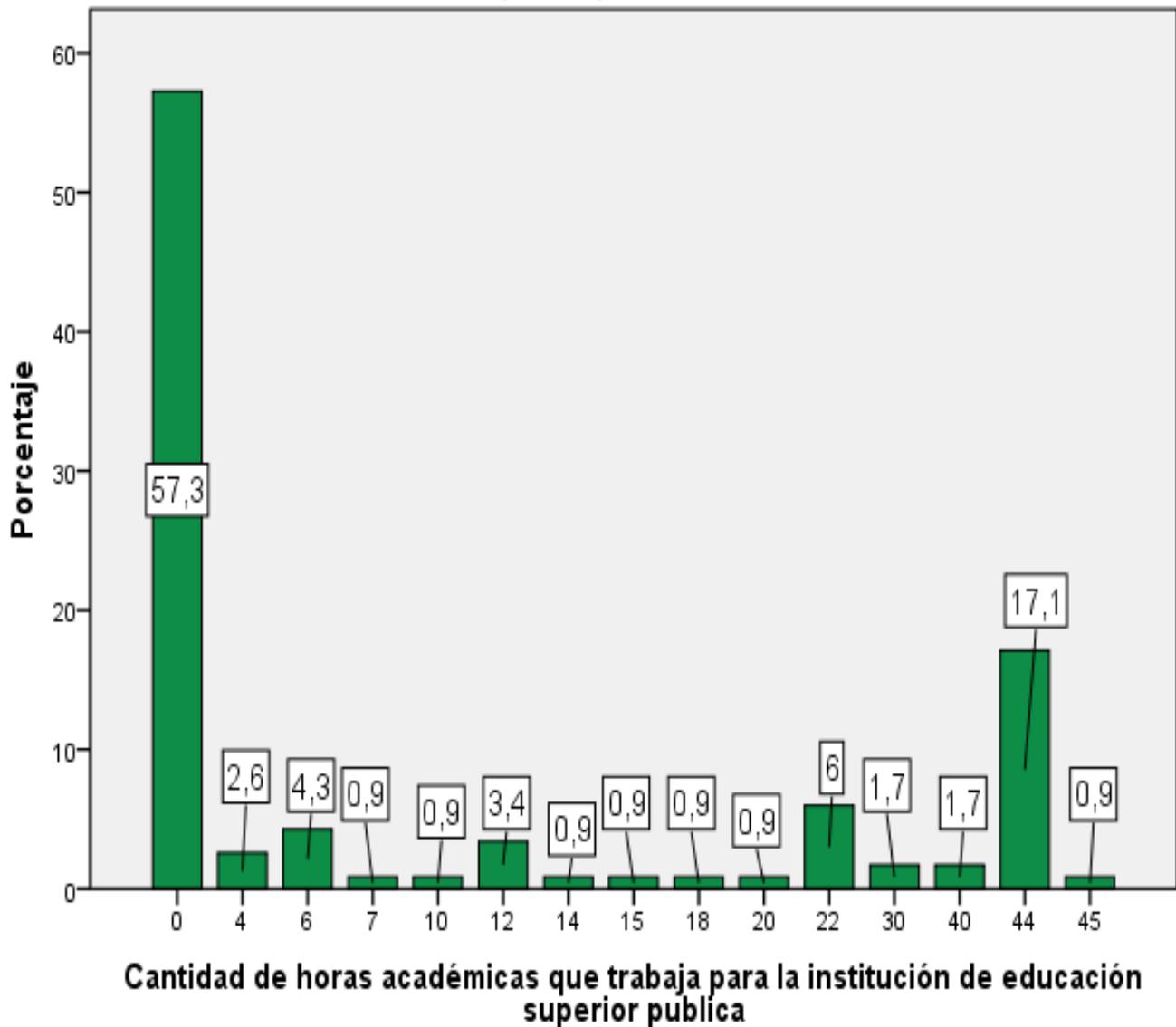
COMENTARIOS

De los datos observados, es posible afirmar que un 52,14% de la población encuestada no realiza o forma parte de algún equipo de investigación y un 47,86% sí lo hace. En base a estos datos es posible inferir que la tendencia mayoritaria de los docentes es no realizar o participar de actividades de investigación de forma paralela al trabajo en aula.

CANTIDAD DE HORAS ACADÉMICAS QUE TRABAJA PARA LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	0	67	56,8	57,3	57,3
	4	3	2,5	2,6	59,8
	6	5	4,2	4,3	64,1
	7	1	0,8	0,9	65,0
	10	1	0,8	0,9	65,8
	12	4	3,4	3,4	69,2
	14	1	0,8	0,9	70,1
	15	1	0,8	0,9	70,9
	18	1	0,8	0,9	71,8
	20	1	0,8	0,9	72,6
	22	7	5,9	6,0	78,6
	30	2	1,7	1,7	80,3
	40	2	1,7	1,7	82,1
	44	20	16,9	17,1	99,1
	45	1	0,8	0,9	100,0
	Total	117	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,8		
Total		118	100,0		

Cantidad de horas académicas que trabaja para la institución de educación superior pública

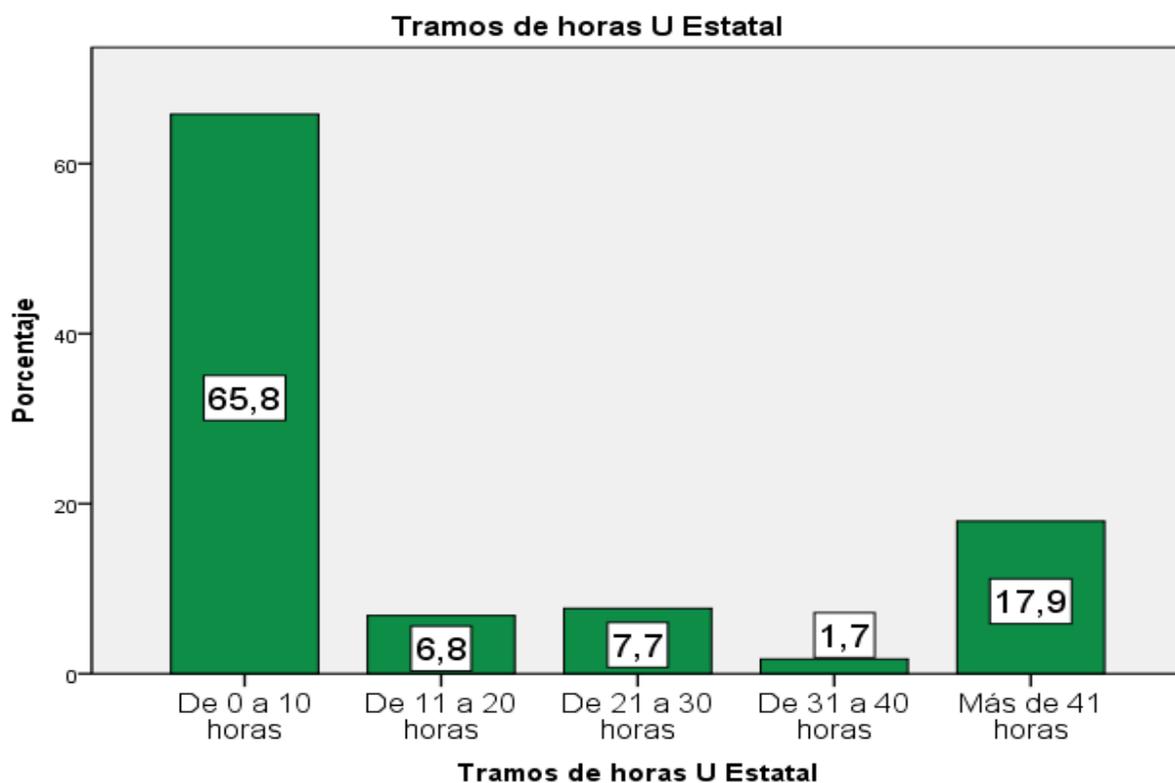


COMENTARIOS

De los datos observados, es posible señalar que de la población encuestada un 16,95% mantiene una carga horaria de 44 horas; un 5,93% de 22 horas; un 4,2% de 6 horas; un 3,39% de 12 horas; un 2,54% de 4 horas; un 1,69% de 2 horas o de 40 horas; y un 2,54% de 4 horas. En base a estos datos es posible afirmar que el 56,78% de los encuestados no posee carga horaria en este tipo de instituciones. Por tanto, se puede inferir que entre los docentes existe una preferencia por instituciones privadas y/o privadas con financiamiento estatal.

TRAMOS DE HORAS ACADÉMICAS QUE TRABAJA PARA LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De 0 a 10 horas	77	65,3	65,8	65,8
	De 11 a 20 horas	8	6,8	6,8	72,6
	De 21 a 30 horas	9	7,6	7,7	80,3
	De 31 a 40 horas	2	1,7	1,7	82,1
	Más de 41 horas	21	17,8	17,9	100,0
	Total	117	99,2	100,0	
No Entrega datos		1	0,8		
Total		118	100,0		



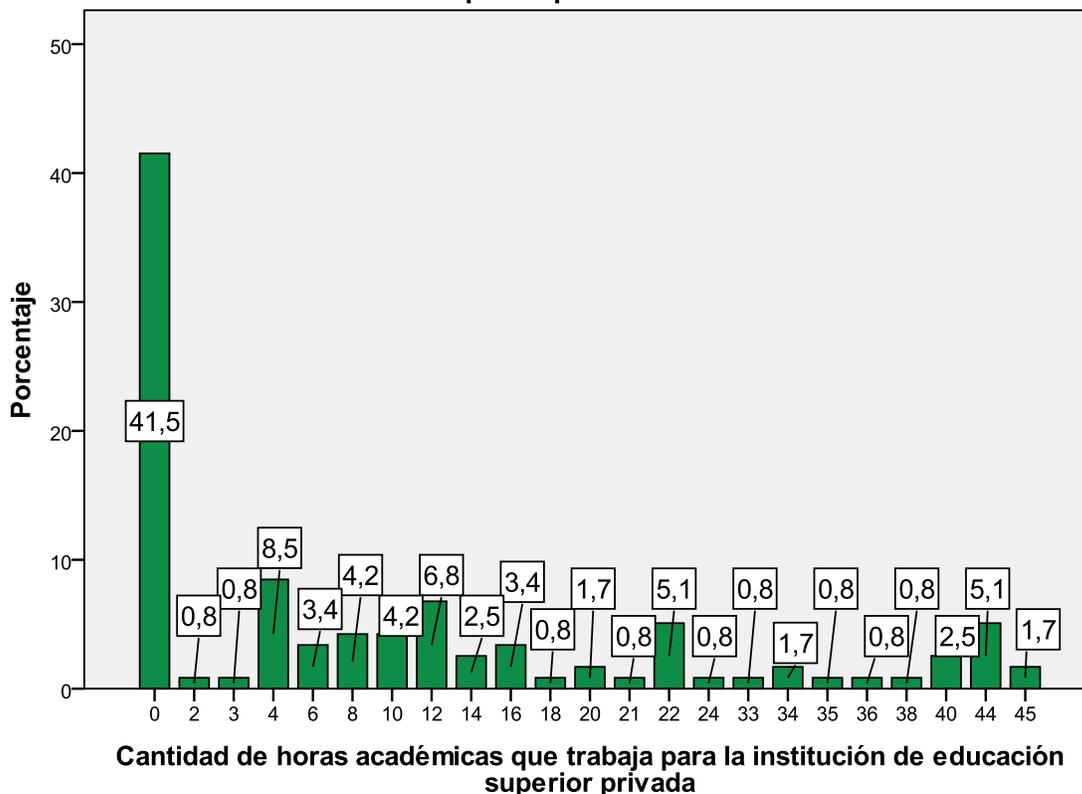
COMENTARIOS

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable referida a los “tramos de horas que los docentes trabajan en U Estatales”; el mayor % se concentra en el tramo de 0 a 10 horas de trabajo con un 65,8%, seguido del tramo de más de 41 horas que muestra un 17,9%, por lo cual se puede inferir que los docentes en su mayoría trabajan en Universidades estatales alrededor de 10 horas.

CANTIDAD DE HORAS ACADÉMICAS QUE TRABAJA PARA LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	0	49	41,5	41,5	41,5
	2	1	0,8	0,8	42,4
	3	1	0,8	0,8	43,2
	4	10	8,5	8,5	51,7
	6	4	3,4	3,4	55,1
	8	5	4,2	4,2	59,3
	10	5	4,2	4,2	63,6
	12	8	6,8	6,8	70,3
	14	3	2,5	2,5	72,9
	16	4	3,4	3,4	76,3
	18	1	0,8	0,8	77,1
	20	2	1,7	1,7	78,8
	21	1	0,8	,8	79,7
	22	6	5,1	5,1	84,7
	24	1	0,8	0,8	85,6
	33	1	0,8	0,8	86,4
	34	2	1,7	1,7	88,1
	35	1	0,8	0,8	89,0
	36	1	0,8	0,8	89,8
	38	1	0,8	0,8	90,7
40	3	2,5	2,5	93,2	
44	6	5,1	5,1	98,3	
45	2	1,7	1,7	100,0	
	Total	118	100,0	100,0	

Cantidad de horas académicas que trabaja para la institución de educación superior privada

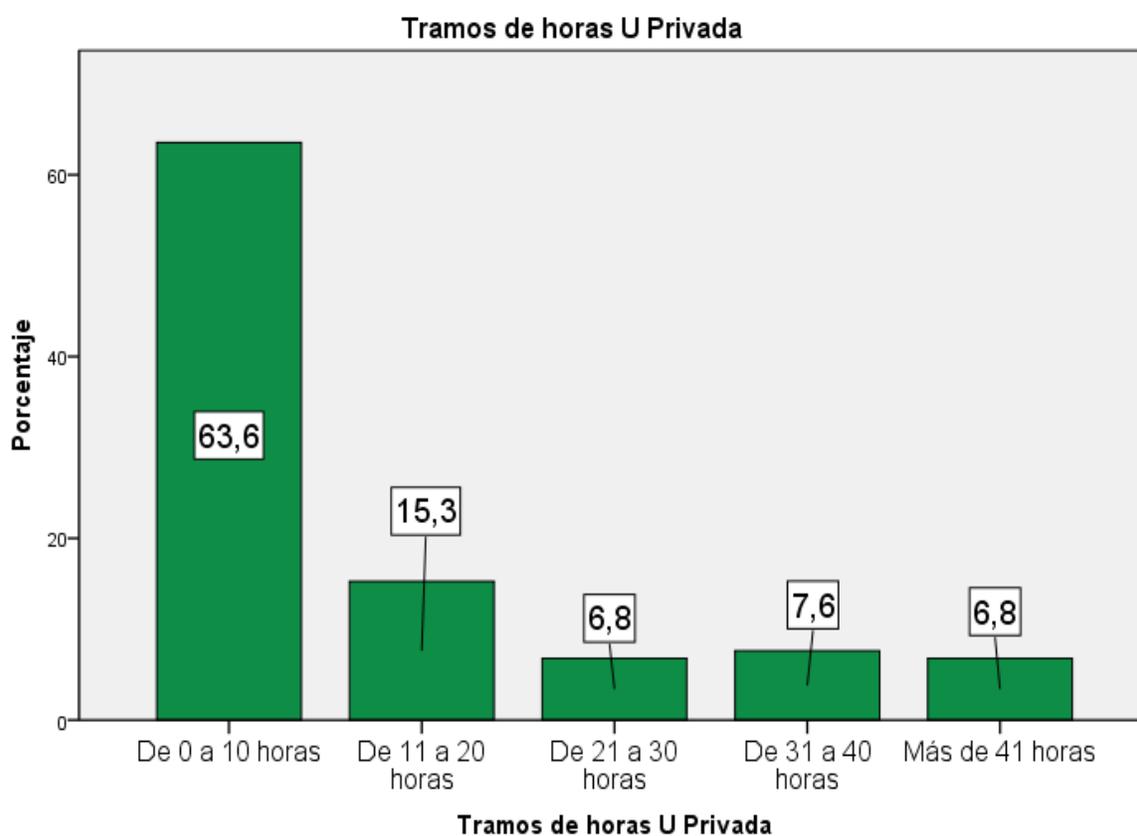


COMENTARIOS

De los datos observados, es posible señalar que un 41,53% no posee carga horaria en instituciones privadas. Del 58,47% restante, un 8,47% mantiene carga de 4 horas; un 6,78% de 12 horas; un 4,24% de 8 ó 10 horas; un 3,39% de 6 ó 16 horas; un 2,54% de 14 ó 40 horas; un 1,69% de 20, 34 ó 45 horas; un 0,85% mantiene carga de 2, 3, 4, 18, 21, 24, 33, 35, 36, ó 38 horas. En base a estos datos, es posible inferir que en la población encuestada existe una preferencia por las instituciones privadas por sobre las públicas o privadas con financiamiento estatal.

TRAMOS DE HORAS ACADÉMICAS QUE TRABAJA PARA LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De 0 a 10 horas	75	63,6	63,6	63,6
	De 11 a 20 horas	18	15,3	15,3	78,8
	De 21 a 30 horas	8	6,8	6,8	85,6
	De 31 a 40 horas	9	7,6	7,6	93,2
	Más de 41 horas	8	6,8	6,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



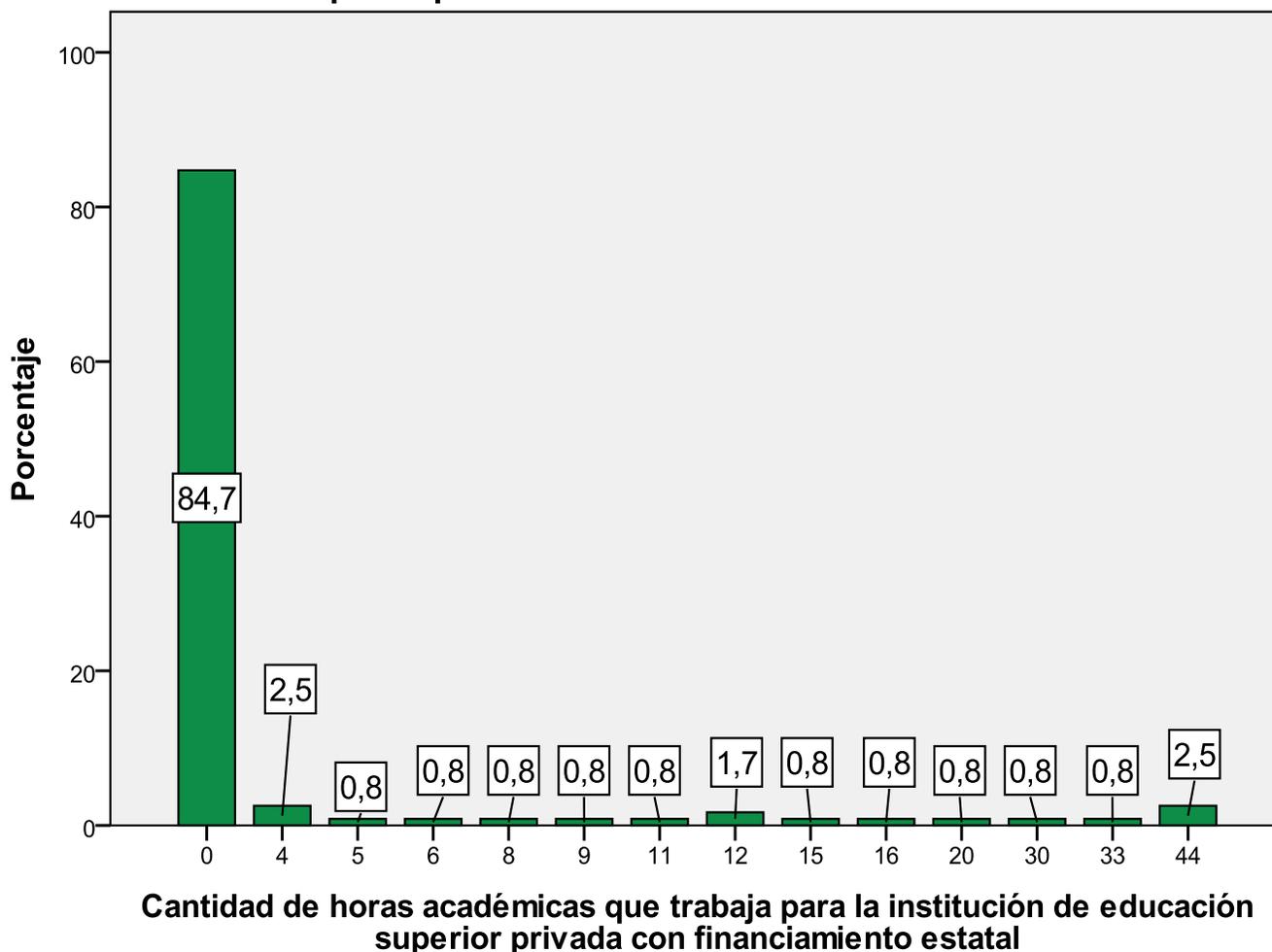
COMENTARIOS

En cuanto a los datos obtenidos de la variable referida a los “tramos de horas que los docentes trabajan en U Privadas”; el mayor porcentaje se concentra en el tramo de 0 a 10 horas de trabajo con un 63,6%, seguido del tramo de 11 a 20 horas que muestra un 15,2%, por lo cual se puede inferir que los docentes en su mayoría trabajan en Universidades privadas alrededor de 10 horas.

CANTIDAD DE HORAS ACADÉMICAS QUE TRABAJA PARA LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA CON FINANCIAMIENTO ESTATAL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	0	100	84,7	84,7	84,7
	4	3	2,5	2,5	87,3
	5	1	0,8	0,8	88,1
	6	1	0,8	0,8	89,0
	8	1	0,8	0,8	89,8
	9	1	0,8	0,8	90,7
	11	1	0,8	0,8	91,5
	12	2	1,7	1,7	93,2
	15	1	0,8	0,8	94,1
	16	1	0,8	0,8	94,9
	20	1	0,8	0,8	95,8
	30	1	0,8	0,8	96,6
	33	1	0,8	0,8	97,5
	44	3	2,5	2,5	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Cantidad de horas académicas que trabaja para la institución de educación superior privada con financiamiento estatal

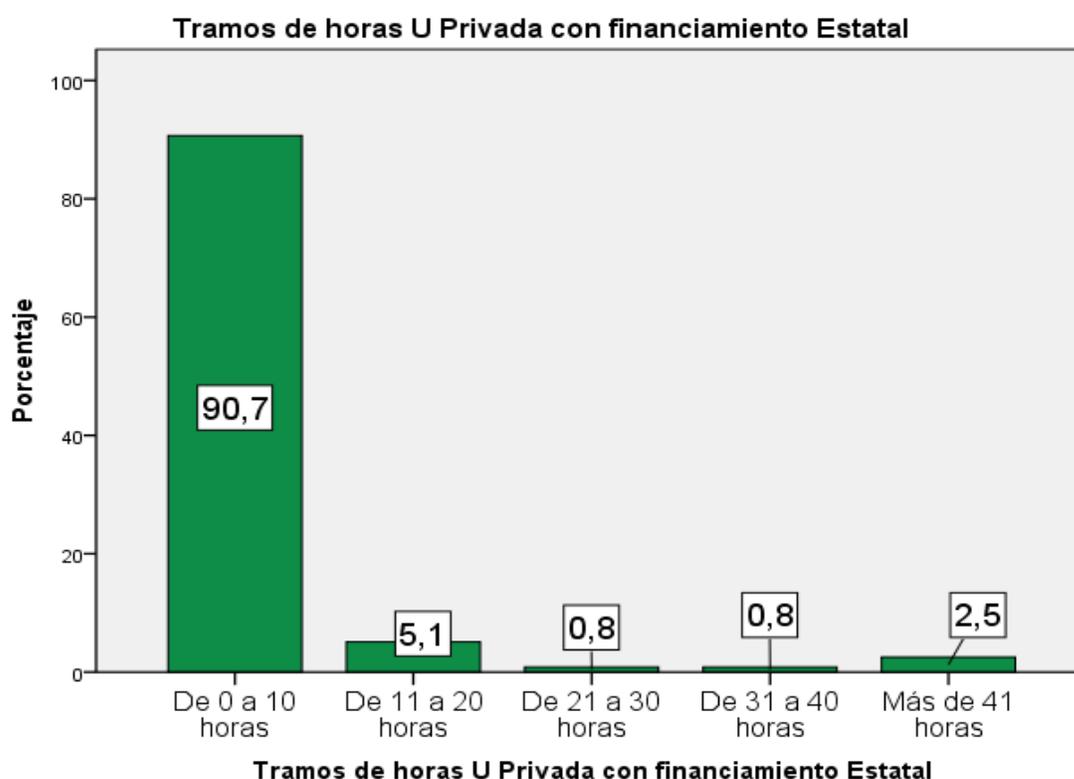


COMENTARIOS

De los datos observados es posible señalar que de la población encuestada un 84,75% no mantiene carga horaria en instituciones privadas con financiamiento estatal. Del 15,25% restante, un 2,54% mantiene carga de 4 ó 44 horas; un 0,85% mantiene carga de 5, 6, 8, 9, 11, 15, 16, 20 ó 33 horas. En base a los datos obtenidos, se puede inferir que la población docente, aún con las diferencias en la cantidad de carga horaria que posea, tiende a preferir las instituciones distintas de las privadas con financiamiento estatal.

TRAMOS DE HORAS ACADÉMICAS QUE TRABAJA PARA LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA CON FINANCIAMIENTO ESTATAL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De 0 a 10 horas	107	90,7	90,7	90,7
	De 11 a 20 horas	6	5,1	5,1	95,8
	De 21 a 30 horas	1	0,8	0,8	96,6
	De 31 a 40 horas	1	0,8	0,8	97,5
	Más de 41 horas	3	2,5	2,5	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



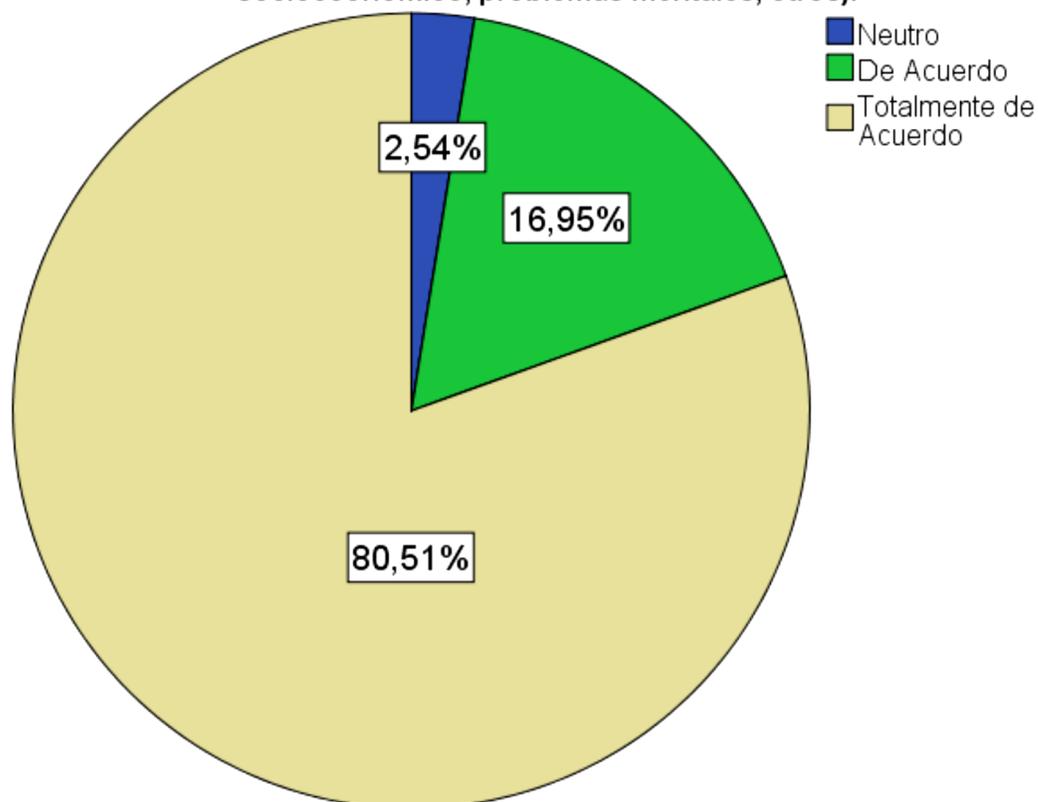
COMENTARIOS

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable referida a los “tramos de horas que los docentes trabajan en Universidades Privadas con financiamiento estatal”; el mayor porcentaje se concentra en el tramo de 0 a 10 horas de trabajo con un 90,7%, seguido por una diferencia evidente del tramo de 11 a 20 horas con un 5,1%, por lo cual se puede inferir que los docentes casi en su totalidad trabajan en Universidades estatales alrededor de 10 horas.

PROMUEVO LA ACEPTACIÓN ENTRE LA DIVERSIDAD DE PERSONAS (HOMOSEXUALES, NIVEL SOCIOECONÓMICO, PROBLEMAS MENTALES, OTROS)

					Frecuencia	%	%	%
						válido	acumulado	
Válidos	Neutro	3	2,5	2,5	2,5			
	De Acuerdo	20	16,9	16,9	19,5			
	Totalmente de Acuerdo	95	80,5	80,5	100,0			
	Total	118	100,0	100,0				

Promuevo la aceptación entre la diversidad de personas (homosexuales, nivel socioeconómico, problemas mentales, otros).



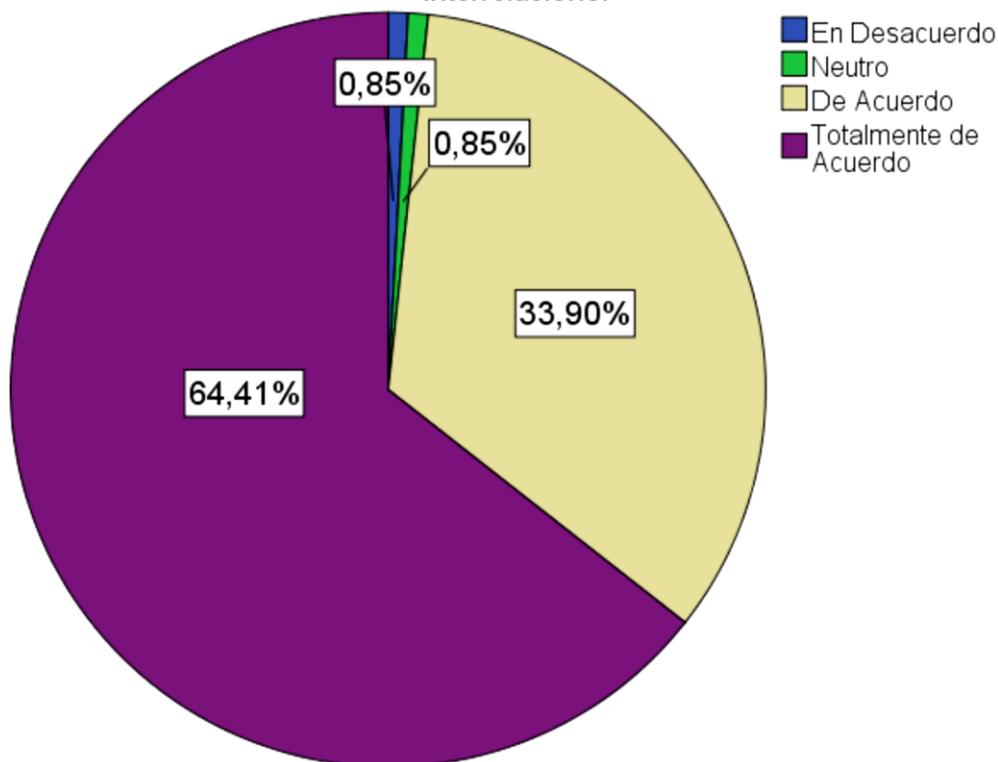
COMENTARIOS

De los datos observados es posible afirmar que de la población encuestada un 80,51% se muestra “totalmente de acuerdo” con la afirmación; un 16,95% se muestra “de acuerdo”; un 1,69% se muestra “neutro” y un 1,69% “no sabe o no responde” a la afirmación. En base a los datos, es posible inferir que la mayor tendencia porcentual (97,46%) de la población docente encuestada, manifiesta estar en algún grado de acuerdo con la promoción de la aceptación de la diversidad de las personas.

ME COMUNICO HABITUALMENTE DE FORMA PERTINENTE CON LAS PERSONAS QUE ME INTERRELACIONO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	1	0,8	0,8	0,8
	Neutro	1	0,8	0,8	1,7
	De Acuerdo	40	33,9	33,9	35,6
	Totalmente de Acuerdo	76	64,4	64,4	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Me Comunico habitualmente de forma pertinente con las personas que me interrelaciono.



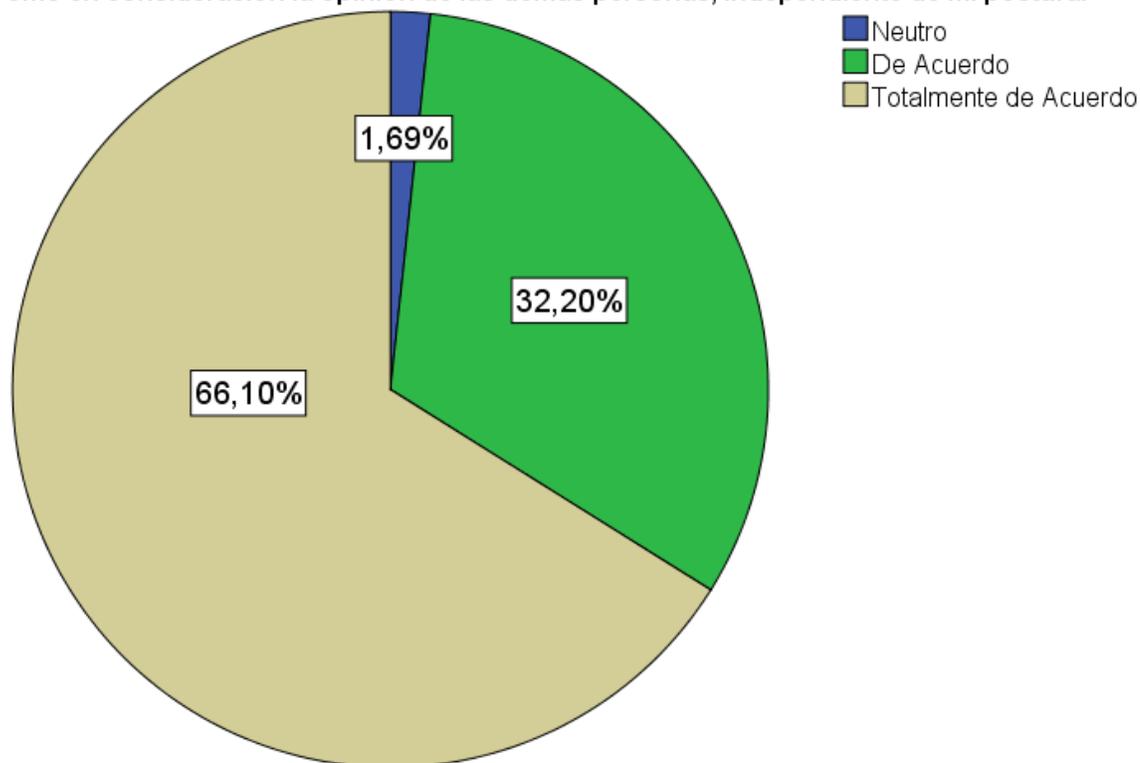
COMENTARIOS

De los datos observados es posible afirmar que un 64,41% manifiesta estar “totalmente de acuerdo” con la afirmación; un 33,90% manifiesta estar “de acuerdo”; un 0,85% manifiesta estar “en desacuerdo”; y un 0,85% “no sabe o no responde” a la afirmación. En base a los datos obtenidos, es posible inferir que la mayoría de la población encuestada tiende a mantener canales de comunicación que le permitan interrelacionarse con las demás personas.

TOMO EN CONSIDERACIÓN LA OPINIÓN DE LAS DEMÁS PERSONAS, INDEPENDIENTE DE MI POSTURA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Neutro	1	0,8	0,8	0,8
	De Acuerdo	38	32,2	32,2	33,1
	Totalmente de Acuerdo	78	66,1	66,1	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Tomo en consideración la opinión de las demás personas, independiente de mi postura.



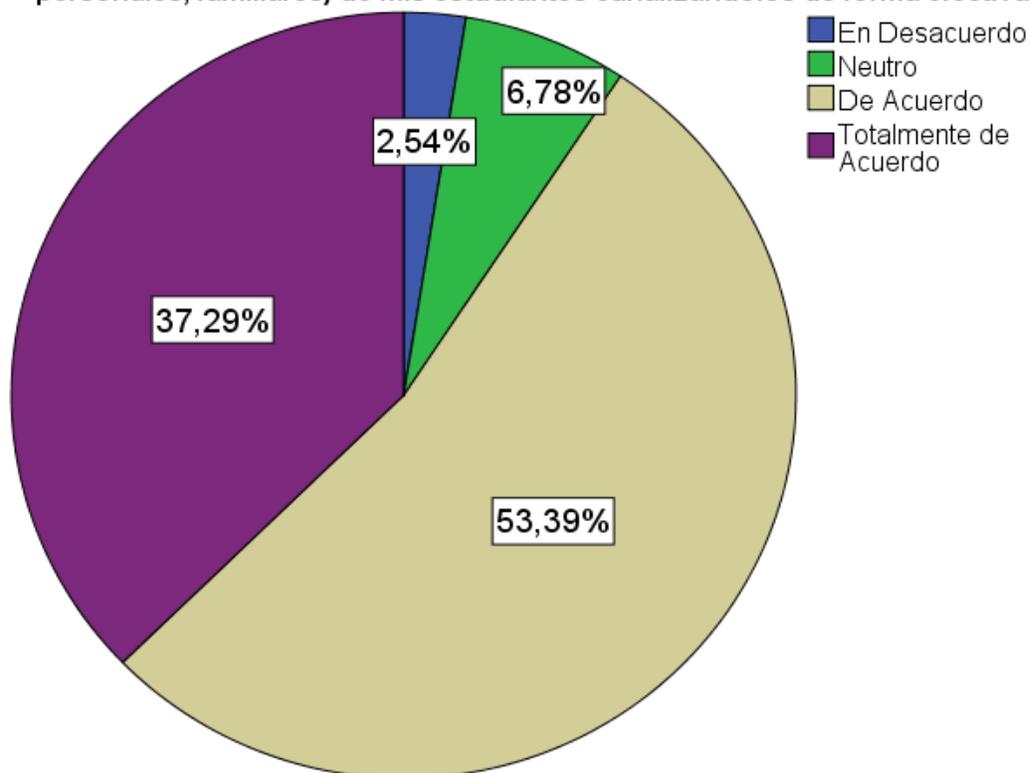
COMENTARIOS

Los docentes piensan que la competencia personal en función a la “consideración la opinión de las demás personas, independiente de su postura”, señalando estar en la categoría “totalmente de acuerdo” más de un 60%, seguida por la categoría “de acuerdo” con un 32,20% siendo la minoría de opiniones “neutras” o bien “no sabe - no responde”. Por tanto, se puede inferir que los docentes consideran la opinión de los demás, independiente de la postura que ellos presenten frente a otros, siendo una evidente competencia personal de la población docente encuestada.

DETECTO OPORTUNAMENTE POSIBLES PROBLEMAS (ACADÉMICOS, EMOCIONALES, PERSONALES, FAMILIARES) DE MIS ESTUDIANTES CANALIZÁNDOLOS DE FORMA EFECTIVA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	3	2,5	2,5	2,5
	Neutro	7	5,9	5,9	8,5
	De Acuerdo	63	53,4	53,4	61,9
	Totalmente de Acuerdo	44	37,3	37,3	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Detecto oportunamente posibles problemas (académicos, emocionales, personales, familiares) de mis estudiantes canalizándolos de forma efectiva.



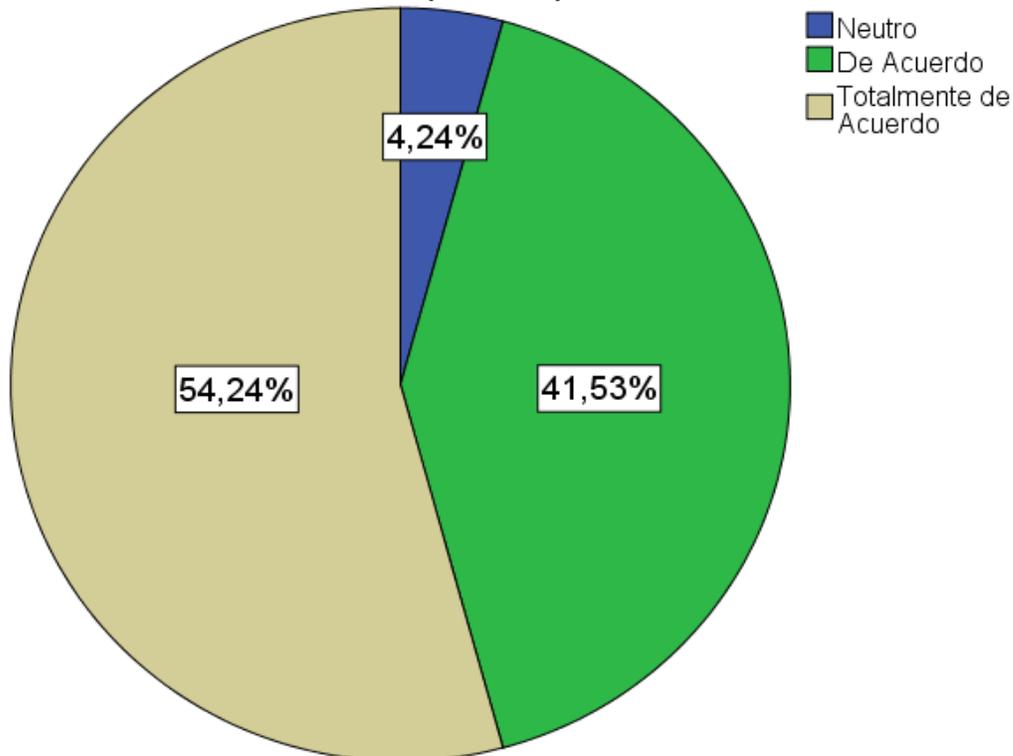
COMENTARIOS

De acuerdo a la variable “detecta oportunamente posibles problemas (académicos, emocionales, personales, familiares) de mis estudiantes canalizándolos de forma efectiva”, se evidencia que los docentes encuestados obtuvieron como resultado en las categorías de un 53% “de acuerdo”, un 37% “totalmente de acuerdo”, un 5,9% “neutro” y un 2,5% “en desacuerdo”. Se infiere que los docentes detectan los problemas en sus estudiantes, sin embargo, algunos casos consideran lo contrario.

ME ADAPTO A LOS CAMBIOS (ACADÉMICOS, PERSONALES, LABORALES) QUE EVENTUALMENTE SE PUDIERAN PRODUCIR

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Neutro	4	3,4	3,4	3,4
	De Acuerdo	49	41,5	41,5	44,9
	Totalmente de Acuerdo	64	54,2	54,2	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Me adapto a los cambios (académicos, personales, laborales) que eventualmente se pudieran producir.



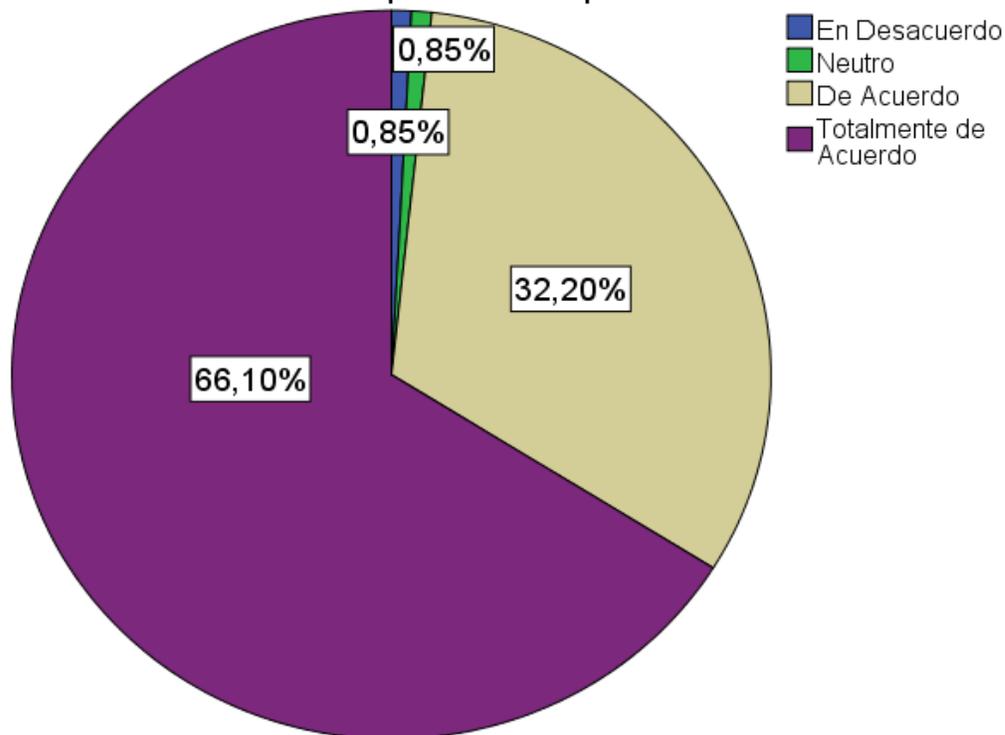
COMENTARIOS

A partir de la respuesta de la población docente encuestada se evidencia que la competencia personal que tiene relación con la “adaptación a los cambios (académicos, personales, laborales) que eventualmente se pudieran producir”, presenta un alto nivel en la categoría “totalmente de acuerdo” siendo sobre un 54%, y docentes “de acuerdo” con un 41%, siendo minoría las opiniones neutras con un 3,4%. Por ende, se deduce que los docentes encuestados consideran que tienen un cierto grado de adaptabilidad a situaciones emergentes de diversa índole.

REFLEXIONO CRÍTICAMENTE SOBRE MIS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, ANTE SUGERENCIAS O COMENTARIOS DE PERSONAS CON QUE ME INTERRELACIONO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	1	0,8	0,8	0,8
	De Acuerdo	38	32,2	32,2	33,1
	Totalmente de Acuerdo	78	66,1	66,1	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Reflexiono críticamente sobre mis prácticas pedagógicas, ante sugerencias o comentarios de personas con que me interrelaciono.



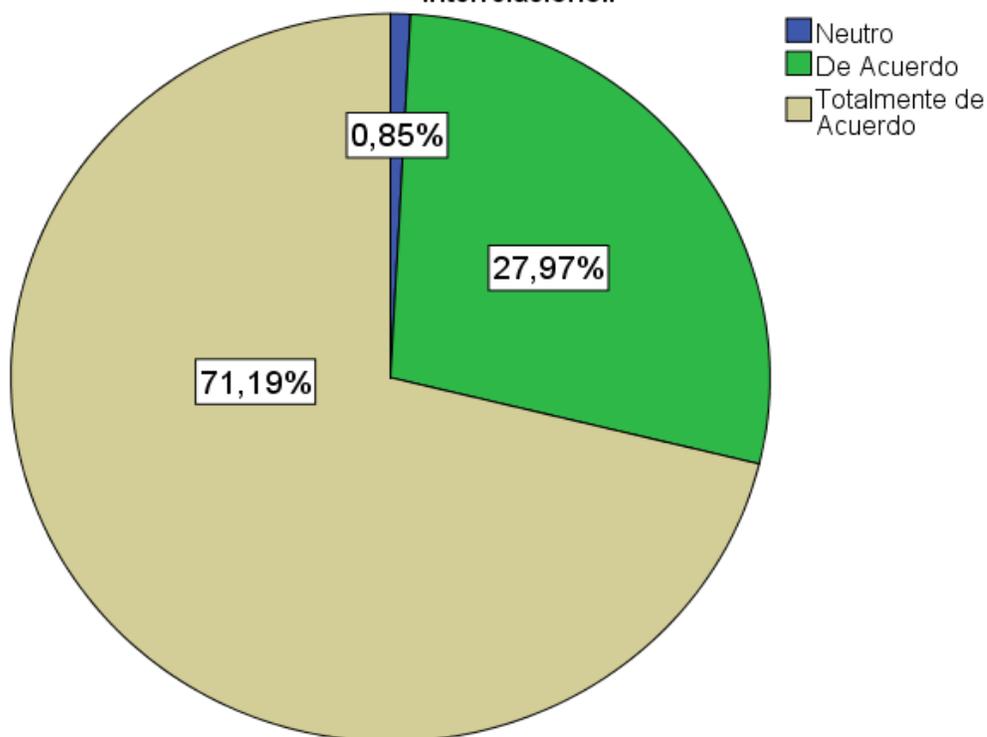
COMENTARIOS

En cuanto a la variable que está orientada a “la reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas, ante sugerencias o comentarios de otros”, tiene una aseveración casi unánime de esta competencia personal, ya que, en su mayoría los docentes consideran estar “totalmente de acuerdo” con un 66% o, “de acuerdo” con un 32%, por ende en la minoría piensa que es una competencia contraria a su quehacer docente o bien no sabe o no responde. Por ello, se podría inferir que los (as) docentes consideran que esta competencia personal está dentro de su actividad o rol como docente.

PROPICIO UN AMBIENTE ARMONIOSO PARA ACOGER A LAS PERSONAS CON QUIENES ME INTERRELACIONO

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado	
Válidos	De Acuerdo	33	28,0	28,0	28,0
	Totalmente de Acuerdo	84	71,2	71,2	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Propicio un ambiente armonioso para acoger a las personas con quienes me interrelaciono..



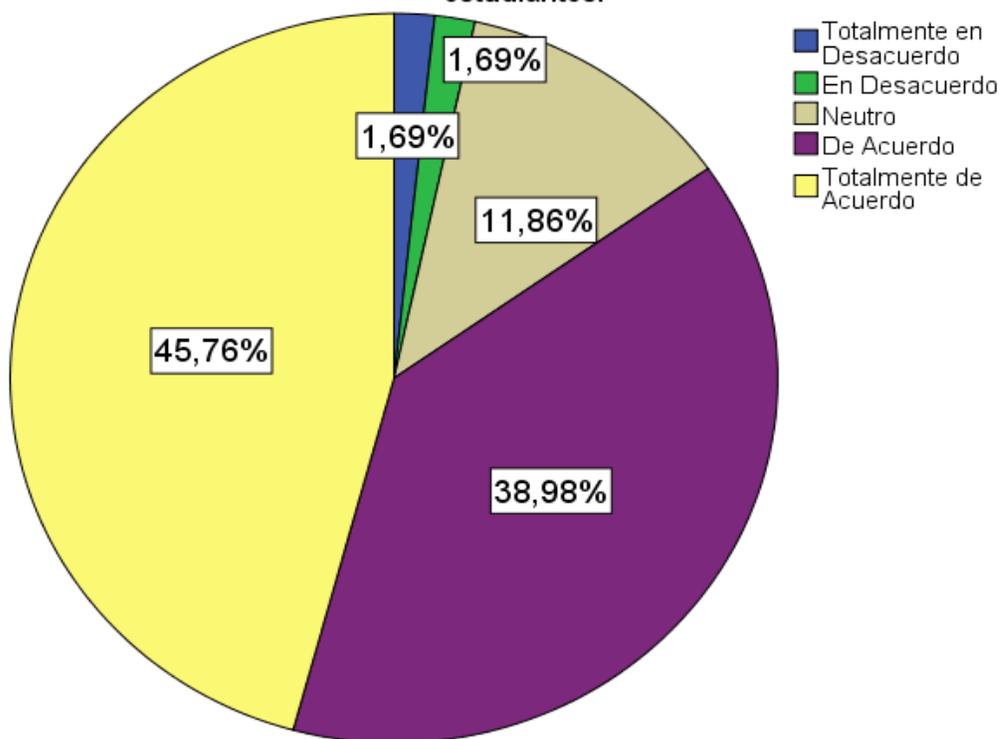
COMENTARIOS

La población docente encuestada, afirma que poseen la competencia personal que se relaciona con “propiciar un ambiente armonioso para acoger a los demás”, donde los porcentajes de la categoría “totalmente de acuerdo” sobrepasan el 71% y “de acuerdo” un 27%, por tanto la población restante “no sabe o no responde”, siendo evidente la opinión mayoritaria de los docentes, que da cuenta de una competencia que creen disponer cabalmente. Se deduce por tanto, que los docentes universitarios poseen una competencia personal que considera el favorecer ambientes adecuados para acoger a los demás.

MANIFIESTO MIS INTERESES E INQUIETUDES (PERSONALES Y/O PROFESIONALES) FRENTE A MIS ESTUDIANTES

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	2	1,7	1,7	1,7
	En Desacuerdo	2	1,7	1,7	3,4
	Neutro	13	11,0	11,0	14,4
	De Acuerdo	46	39,0	39,0	53,4
	Totalmente de Acuerdo	54	45,8	45,8	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Manifiesto mis intereses e inquietudes (personales y/o profesionales) frente a mis estudiantes.



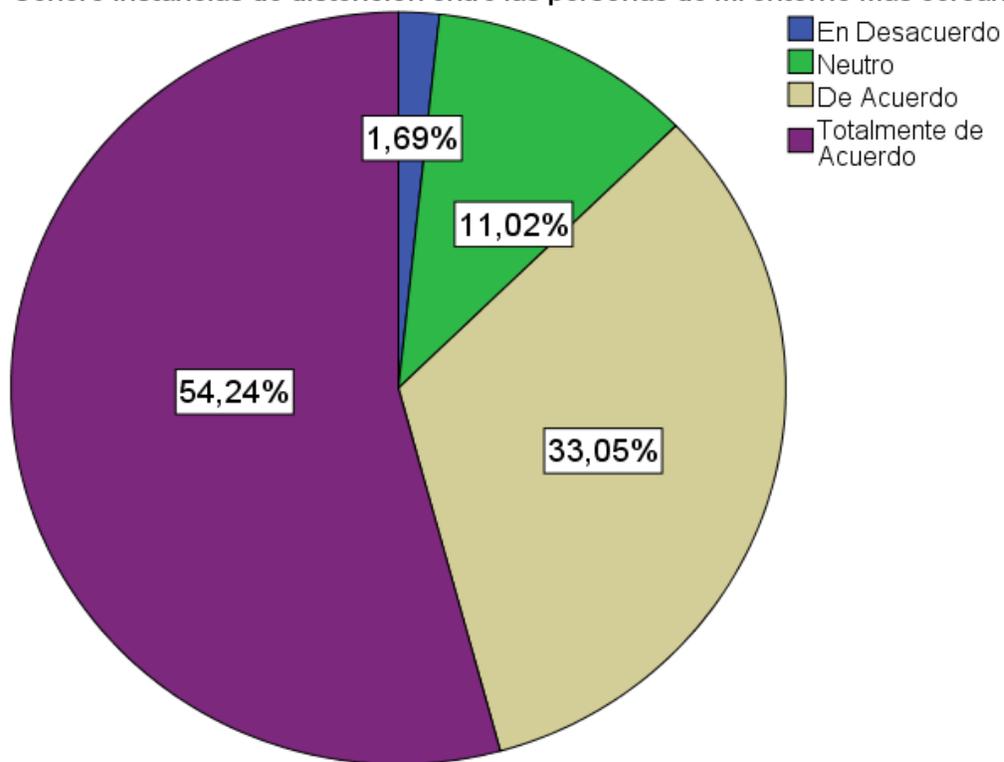
COMENTARIOS

Los encuestados señalan que la competencia personal de “manifestación de intereses frente a los estudiantes”, consideraron la categoría “totalmente de acuerdo” en un 45% y “de acuerdo” un 39%, seguido de opiniones neutrales con un 11%, evidenciándose la mediana adquisición de esta competencia, deduciéndose por ende, que la mayoría de los docentes no tienen dificultades para manifestar sus intereses o inquietudes con sus estudiantes.

GENERO INSTANCIAS DE DISTENCIÓN ENTRE LAS PERSONAS DE MI ENTORNO MÁS CERCANO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	2	1,7	1,7	1,7
	Neutro	12	10,2	10,2	11,9
	De Acuerdo	39	33,1	33,1	44,9
	Totalmente de Acuerdo	64	54,2	54,2	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Genero instancias de distención entre las personas de mi entorno más cercano..

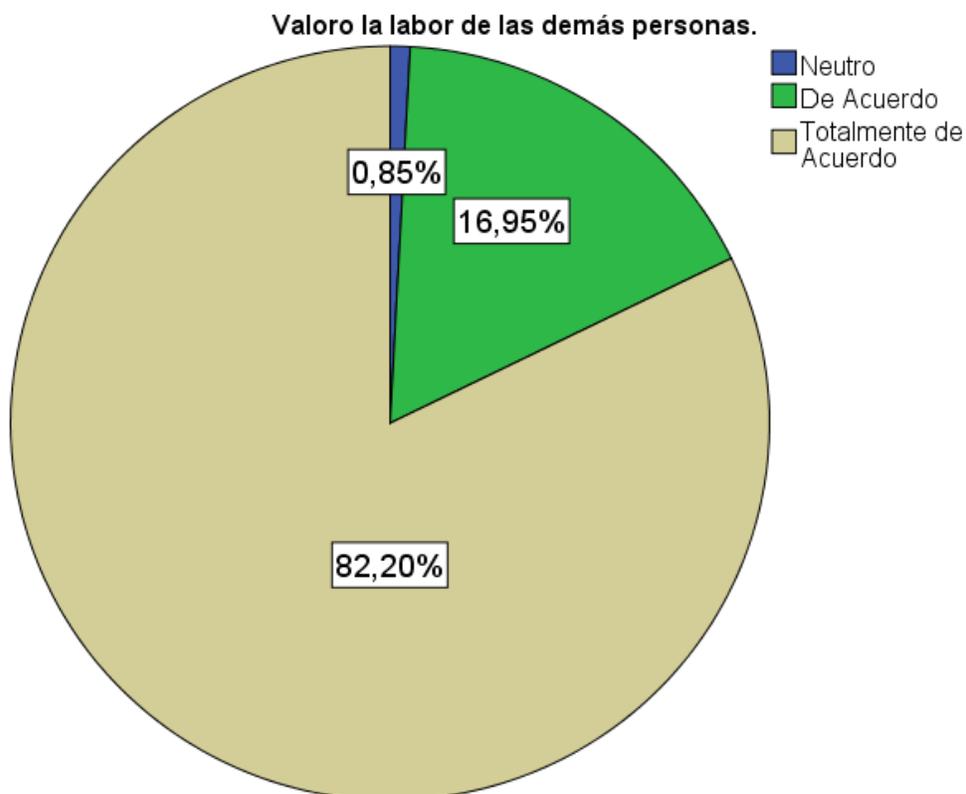


COMENTARIOS

Se evidencia que la competencia profesional que tiene relación con la “generación de instancias de distención”, más de un 80% considera que está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”, así como un 10% tiene una opinión neutra, el porcentaje restante considera estar “en desacuerdo”, no sabe o no responde. Se puede deducir que los docentes universitarios creen generar instancias de distención, siendo esta una competencia profesional presente en la población encuestada.

VALORO LA LABOR DE LAS DEMÁS PERSONAS

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De Acuerdo	20	16,9	16,9	16,9
	Totalmente de Acuerdo	97	82,2	82,2	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



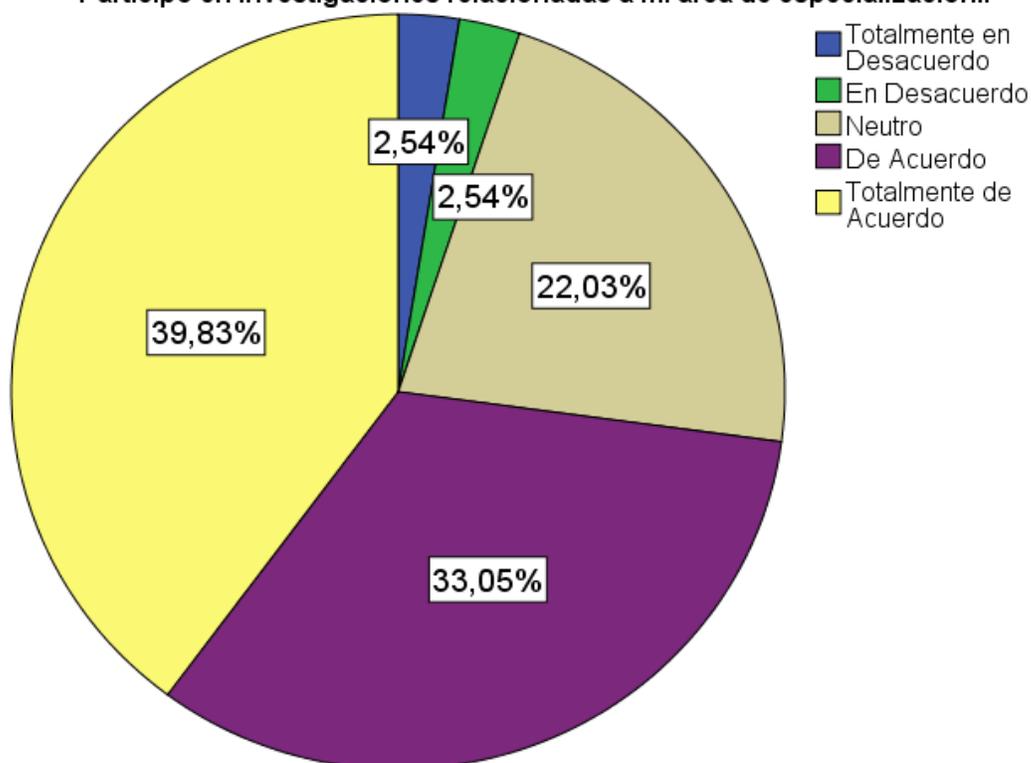
COMENTARIOS

La competencia profesional que considera el “valorar la labor de las demás personas”, presenta un resultado porcentual de un 82% en la categoría “totalmente de acuerdo” y un 16% “de acuerdo” y un 0,9 % no sabe o no responde. Por ende, se puede deducir que la población docente valora la labor de los demás.

PARTICIPO EN INVESTIGACIONES RELACIONADAS A MI ÁREA DE ESPECIALIZACIÓN

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	3	2,5	2,5	2,5
	En Desacuerdo	3	2,5	2,5	5,1
	Neutro	24	20,3	20,3	25,4
	De Acuerdo	39	33,1	33,1	58,5
	Totalmente de Acuerdo	47	39,8	39,8	98,3
	No sabe/no responde	2	1,7	1,7	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Participo en investigaciones relacionadas a mi área de especialización..



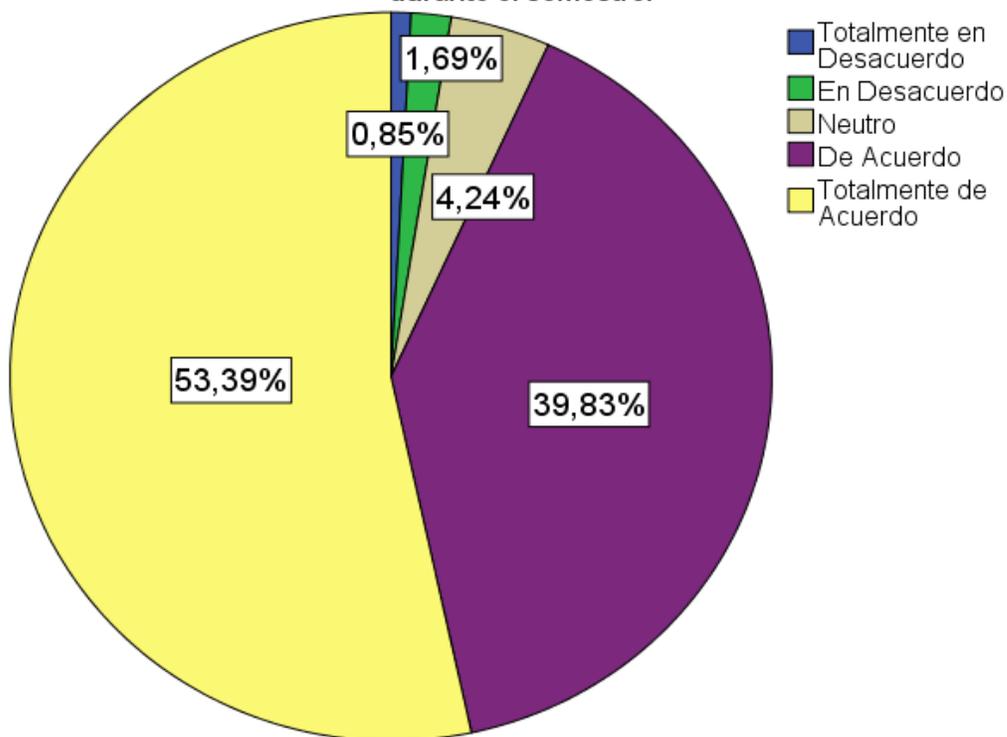
COMENTARIOS

En cuanto a la competencia profesional que se orienta a la “participación de los docentes con investigaciones orientadas a su área de especialidad”, se obtiene un resultado de un 39% en la categoría “totalmente de acuerdo” y un 33% “de acuerdo”, así como también respuestas neutras que alcanzan un porcentaje de 20%. Se entiende que los docentes presentan un porcentaje cercano a un 60% que considera que las investigaciones en las que participa tienen relación con su área de especialización, por ende es una competencia adquirida, ya que supera un 50% de las opiniones.

PROMUEVO LA INVESTIGACIÓN COMO UN ASPECTO A DESARROLLAR POR MIS ESTUDIANTES DURANTE EL SEMESTRE

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	1	0,8	0,8	0,8
	En Desacuerdo	2	1,7	1,7	2,5
	Neutro	4	3,4	3,4	5,9
	De Acuerdo	47	39,8	39,8	45,8
	Totalmente de Acuerdo	63	53,4	53,4	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Promuevo la investigación como un aspecto a desarrollar por mis estudiantes durante el semestre.



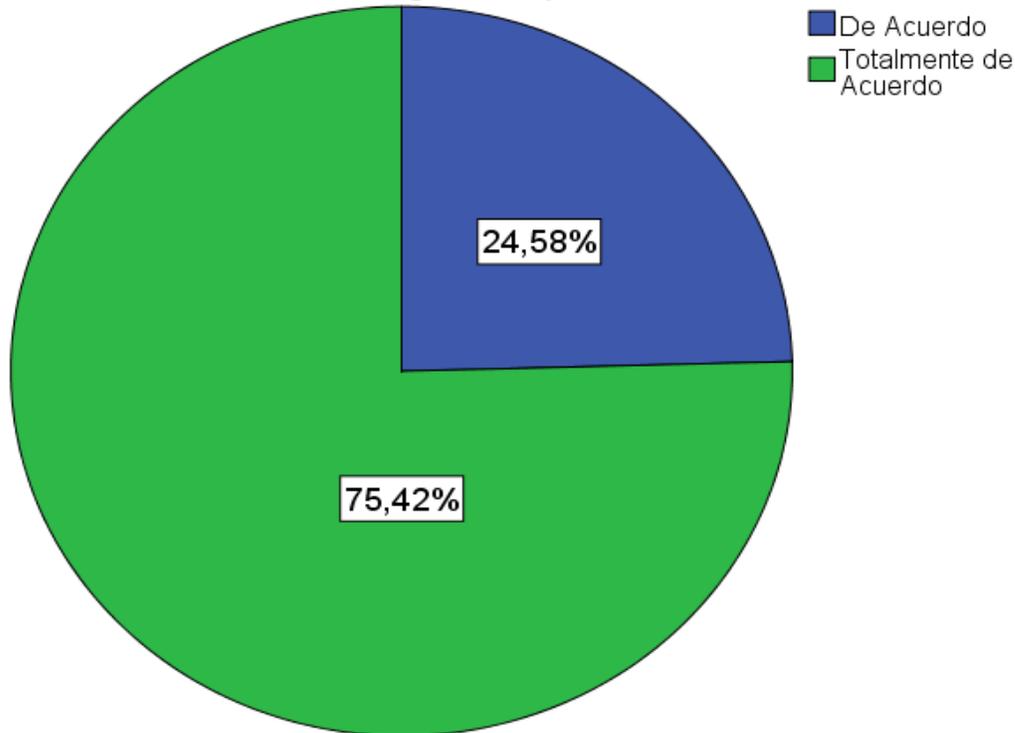
COMENTARIOS

Las respuestas obtenidas en una de las competencias profesionales en relación a la variable que se relaciona con “promover la investigación en los estudiantes”, se evidencia una opinión mayoría en la categoría “totalmente de acuerdo” con un porcentaje de 53%, seguido de un 39% “de acuerdo”. Por tanto, se deduce que generalmente los docentes promueven la investigación en sus asignaturas.

BUSCO CONSTANTEMENTE LECTURAS DE APOYO PARA MANTENERME ACTUALIZADO/A EN LAS ASIGNATURAS QUE ENSEÑO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De Acuerdo	29	24,6	24,6	24,6
	Totalmente de acuerdo	89	75,4	75,4	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Busco constantemente lecturas de apoyo para mantenerme actualizado/a en las asignaturas que enseño.

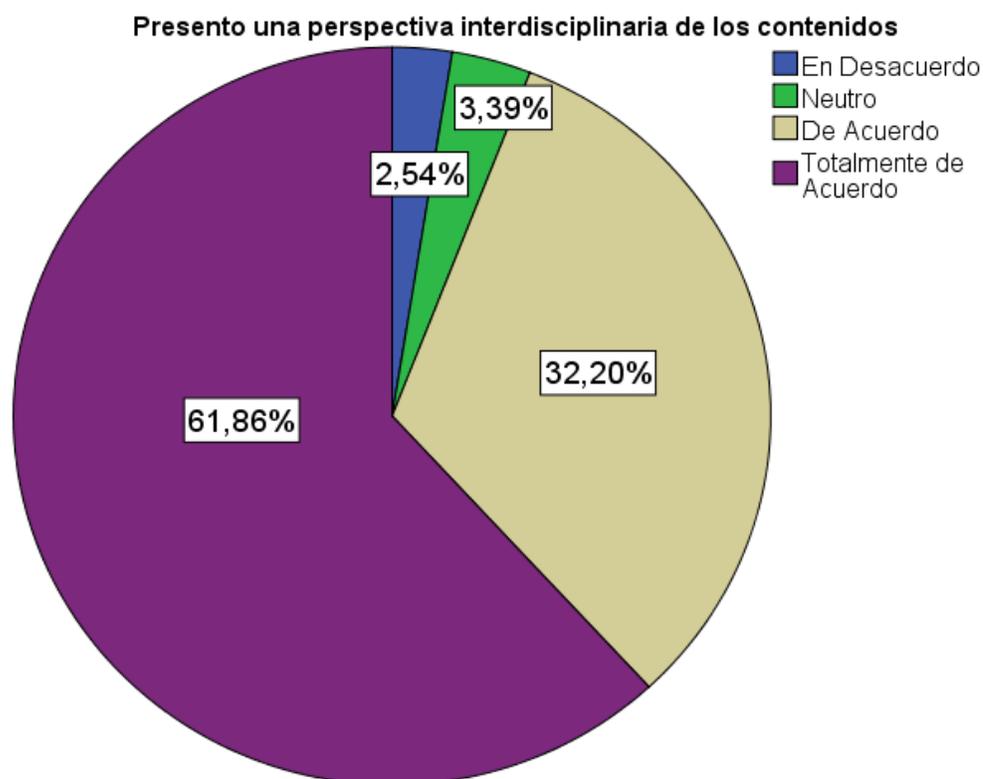


COMENTARIOS

Esta competencia profesional evidencia una amplia mayoría "totalmente de acuerdo" y "de acuerdo", logrando entre ambos el 100% de aseveración de esta variable que se relaciona con la búsqueda constante de lecturas de apoyo para mantenerse actualizado. Por ello, es evidente que el docente universitario tiene como competencia la actualización constante de su que hacer pedagógico.

PRESENTO UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARIA DE LOS CONTENIDOS

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	3	2,5	2,5	2,5
	Neutro	4	3,4	3,4	5,9
	De Acuerdo	38	32,2	32,2	38,1
	Totalmente de Acuerdo	73	61,9	61,9	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



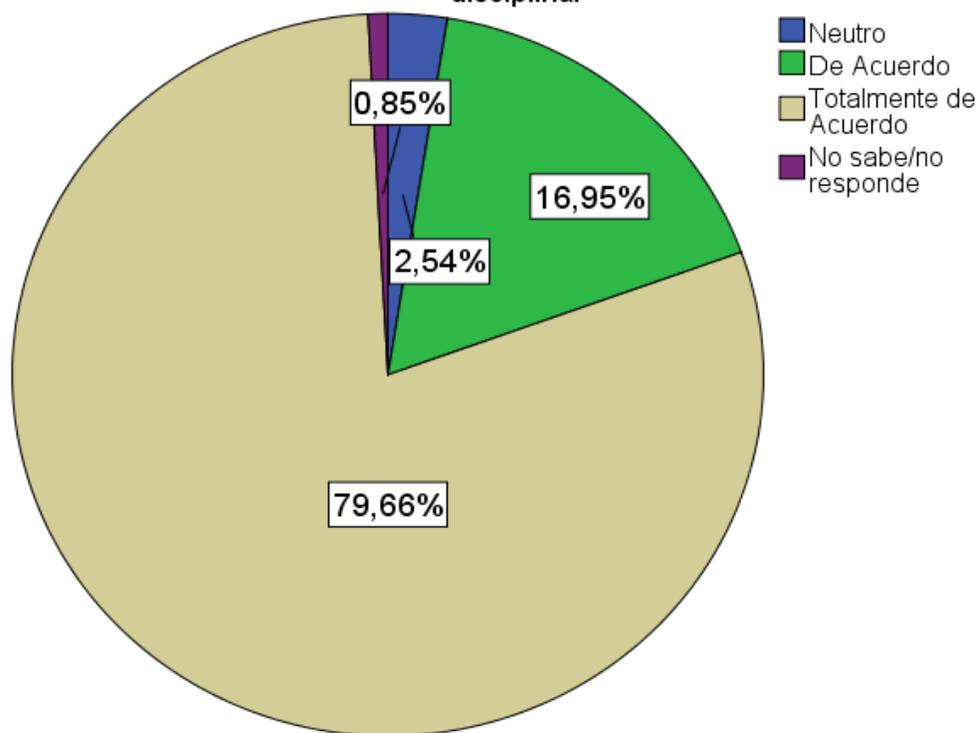
COMENTARIOS

De acuerdo a los resultados obtenidos de la variable “presento perspectiva interdisciplinaria de los contenidos” que trabaja, ya que, un 61% considera estar “totalmente de acuerdo”, mientras que un 32% tiene una opinión “de acuerdo”, sin embargo un 2,54% se encuentra “en desacuerdo” y solo un 3,39% es “neutro”. Por lo que se puede inferir que la mayoría de los docentes encuestados presenta un logro de la competencia profesional.

REALIZO UNA VINCULACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DE LOS CONTENIDOS DE LA DISCIPLINA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Neutro	3	2,5	2,5	2,5
	De Acuerdo	20	16,9	16,9	19,5
	Totalmente de Acuerdo	94	79,7	79,7	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Realizo una vinculación entre la teoría y la práctica de los contenidos de la disciplina.



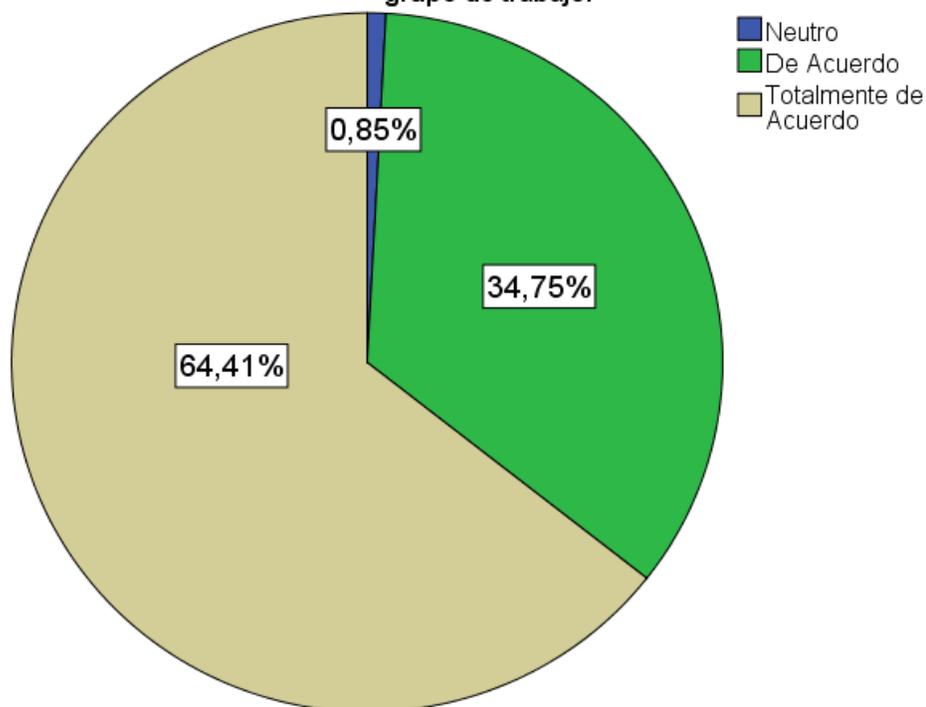
COMENTARIOS

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable referida a la “realización de una vinculación entre la teoría y la práctica de los contenidos por parte de los docentes” ; un 79,7% se encuentra totalmente de acuerdo; 16,9% se muestra de acuerdo; mientras que un 2,5% es neutro y un 0,8% no sabe o no responde, por lo cual se puede inferir que un gran % de los docentes muestra tener esta competencia profesional, aun cuando del total se evidencia en algunos de ellos una respuesta neutra.

TRABAJO LOS CONTENIDOS MÁS ADECUADOS DE LA DISCIPLINA SEGÚN CADA CONTEXTO Y GRUPO DE TRABAJO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Neutro	1	0,8	0,8	0,8
	De Acuerdo	41	34,7	34,7	35,6
	Totalmente de Acuerdo	76	64,4	64,4	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Trabajo los contenidos más adecuados de la disciplina según cada contexto y grupo de trabajo.

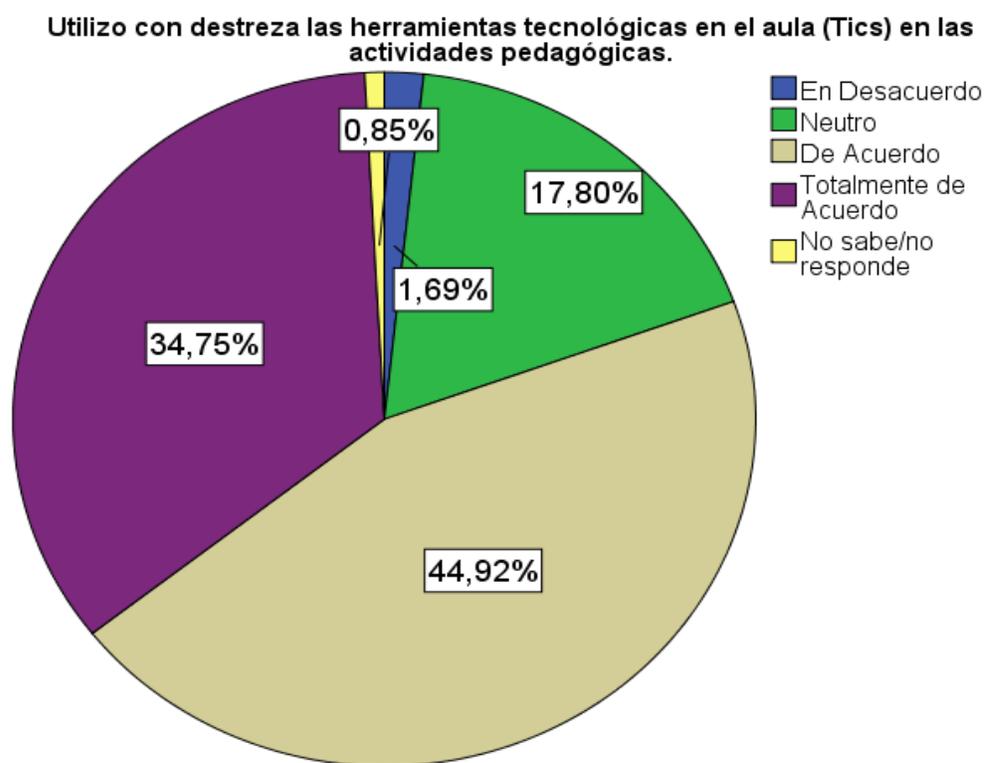


COMENTARIOS

De acuerdo a los resultados obtenidos de la variable vinculada a si “el docente realiza un trabajo de los contenidos de la disciplina más adecuados según el contexto y grupo de trabajo”; un 64,4% se encuentra totalmente “de acuerdo”; el 34,7% se muestra “de acuerdo” y, el 0,8% “neutro”, lo cual denota que en su mayoría los docentes muestran tener esta competencia profesional, evidenciándose bajo porcentaje de negatividad en este aspecto.

UTILIZO CON DESTREZA LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL AULA (TICS) EN LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	2	1,7	1,7	1,7
	Neutro	21	17,8	17,8	19,5
	De Acuerdo	53	44,9	44,9	64,4
	Totalmente de Acuerdo	41	34,7	34,7	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



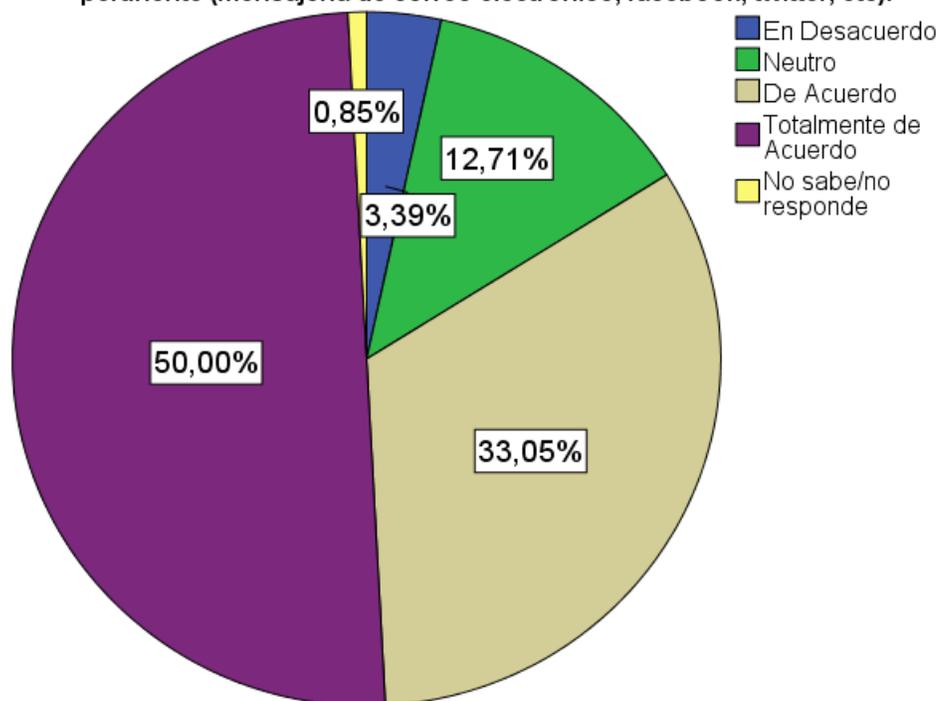
COMENTARIOS

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable relacionada con la “utilización de herramientas tecnológicas básicas”; un 44,9% está “de acuerdo”; el 34,7% “totalmente de acuerdo”; 17,8% “neutro”; el 1,7% “en desacuerdo” y 0,8% “no sabe o no responde”. Se denota que son más del 50% del total de los docentes que manejan en parte o en su totalidad esta destreza, pudiendo inferir que esta competencia se encuentra presente en la mayoría de los docentes.

COMUNICO INFORMACIÓN PERIÓDICAMENTE UTILIZANDO DIVERSOS MEDIOS DE FORMA PERTINENTE (MENSAJERÍA DE CORREO ELECTRÓNICO, FACEBOOK, TWITTER, ETC)

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	4	3,4	3,4	3,4
	Neutro	15	12,7	12,7	16,1
	De Acuerdo	39	33,1	33,1	49,2
	Totalmente de Acuerdo	59	50,0	50,0	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Comunico información periódicamente utilizando diversos medios de forma pertinente (mensajería de correo electrónico, facebook, twitter, etc).



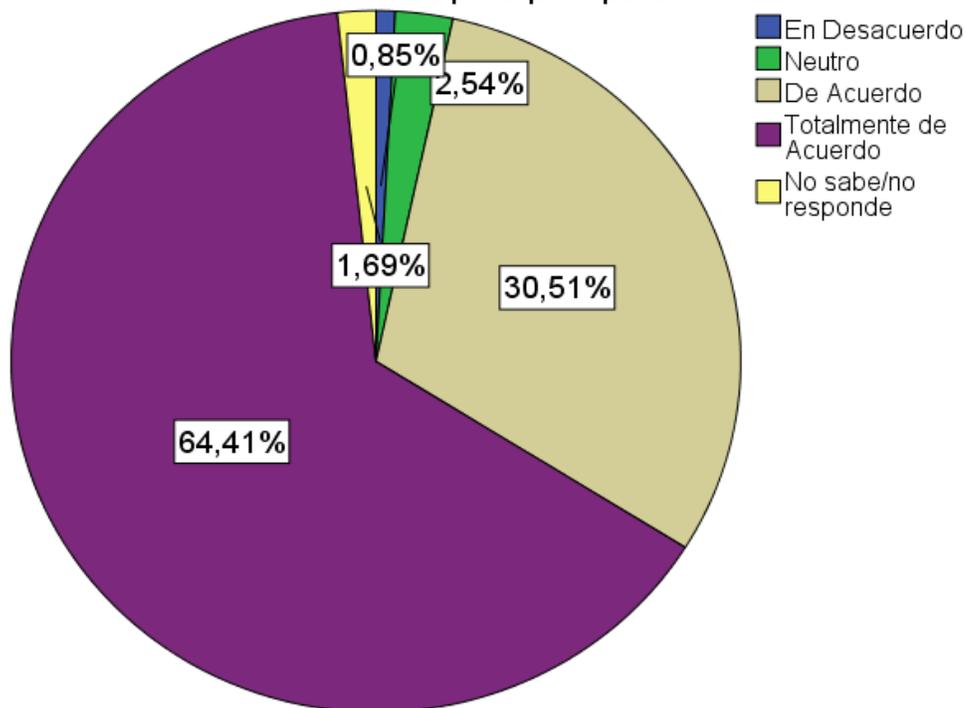
COMENTARIOS

A partir de los resultados obtenidos de la variable relacionada con la “comunicación de información periódica utilizando diversos medios de forma pertinente”; un 50% está totalmente de acuerdo; el 33,1% “de acuerdo”; 12,7% neutro; un 3,4% “en desacuerdo” y 0,8% “no sabe o no responde”. Es posible inferir que los docentes han ido diversificando los medios de comunicación que utilizan, sin embargo, se evidencian algunos porcentajes negativos al respecto.

FACILITO MATERIALES (LECTURAS, GUÍAS, FOTOGRAFÍAS, TEXTOS, APUNTES) A MIS ESTUDIANTES DE LA DISCIPLINA QUE IMPARTO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	1	0,8	0,8	0,8
	Neutro	3	2,5	2,5	3,4
	De Acuerdo	36	30,5	30,5	33,9
	Totalmente de Acuerdo	76	64,4	64,4	98,3
	No sabe/no responde	2	1,7	1,7	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Facilito materiales (lecturas, guías, fotografías, textos, apuntes) a mis estudiantes de la disciplina que imparto.



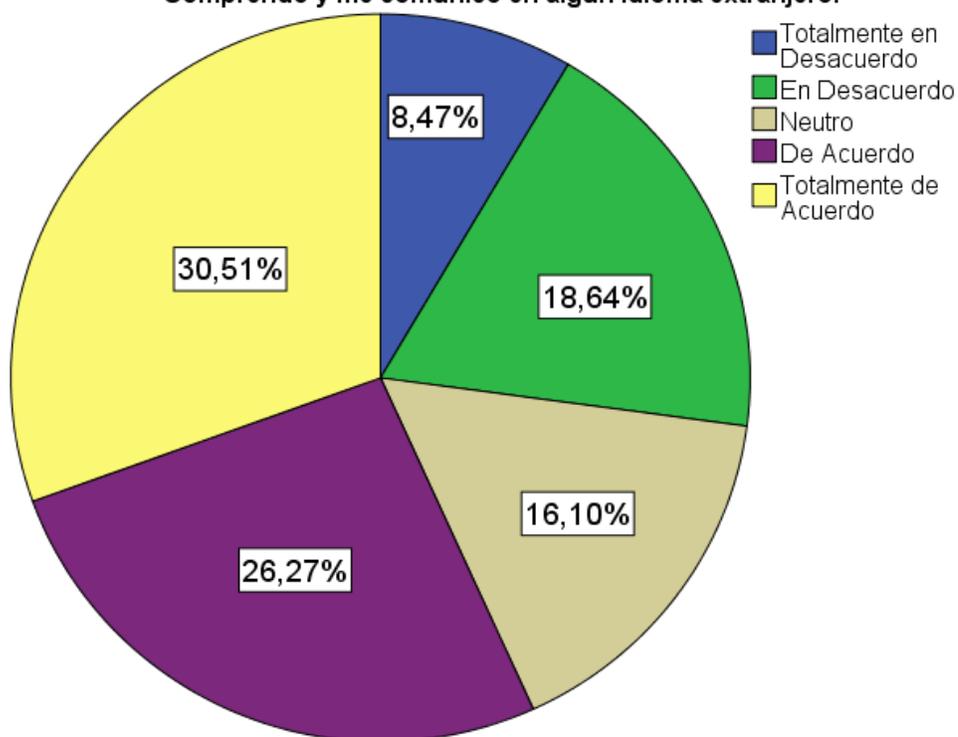
COMENTARIOS

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable referida a la “facilitación de material por parte del docente de acuerdo a la disciplina que imparte”; un 64,4% está totalmente “de acuerdo”; el 30,5% “de acuerdo”; 2,5% “neutro”, y 0,8% “no sabe o no responde”. Por lo tanto, es posible inferir que en su mayoría los docentes presentan esta competencia profesional

COMPRENDO Y ME COMUNICO EN ALGÚN IDIOMA EXTRANJERO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	10	8,5	8,5	8,5
	En Desacuerdo	22	18,6	18,6	27,1
	Neutro	19	16,1	16,1	43,2
	De Acuerdo	31	26,3	26,3	69,5
	Totalmente de Acuerdo	36	30,5	30,5	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Comprendo y me comunico en algún idioma extranjero.

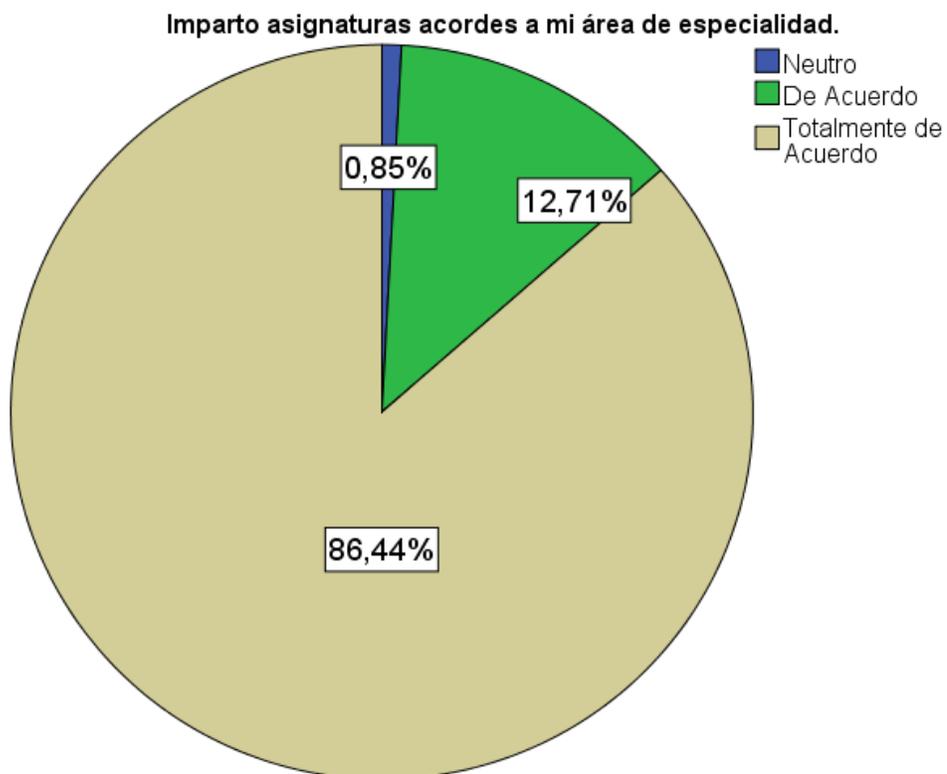


COMENTARIOS

De acuerdo a los resultados obtenidos de la variable referida a la “comprensión y comunicación de algún idioma extranjero”; un 30,5% está “totalmente de acuerdo”; el 26,3% “de acuerdo”; en desacuerdo el 18,6%; un 16,1% “neutro”, y el 8,5 “totalmente en desacuerdo”. Se evidencia una diversidad de porcentajes, tanto positivos como negativos, pudiendo inferir que esta competencia profesional no ha sido considerada por algunos de los docentes.

IMPARTO ASIGNATURAS ACORDES A MI ÁREA DE ESPECIALIDAD

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Neutro	1	0,8	0,8	0,8
	De Acuerdo	15	12,7	12,7	13,6
	Totalmente de Acuerdo	102	86,4	86,4	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



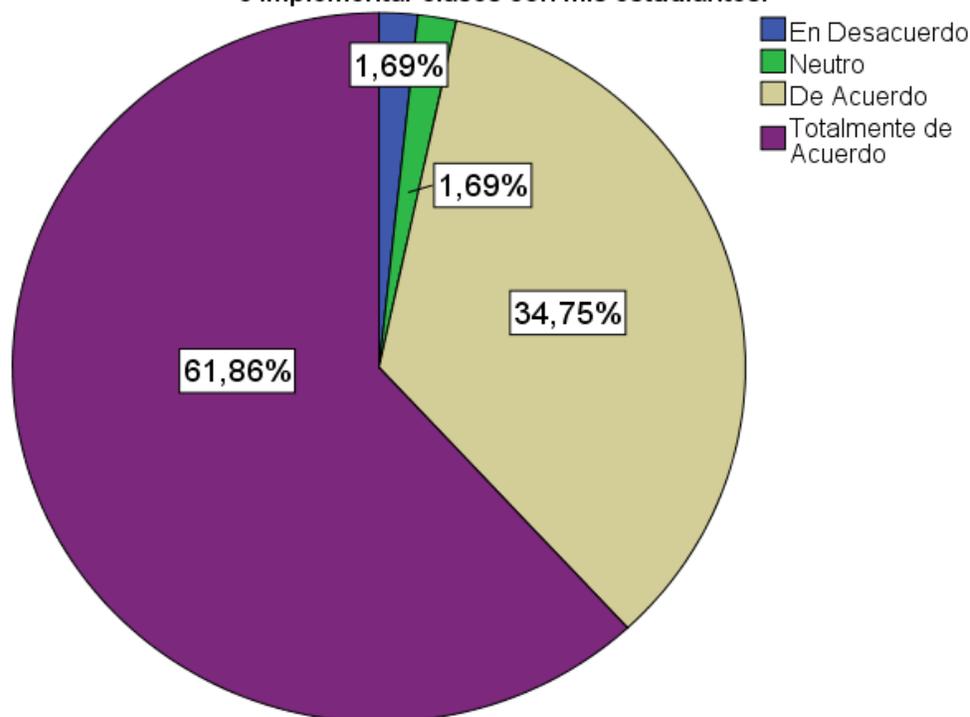
COMENTARIOS

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable referida a si el docente “imparte asignaturas acordes a su área de especialidad”; un 86,4% está “totalmente de acuerdo”; el 12,7% “de acuerdo” y el 0,8% “neutro”. Por lo tanto se puede inferir que existe un gran porcentaje de docentes que conoce a cabalidad o en gran medida el área que está impartiendo y que son acorde a su especialidad.

CONSIDERO LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS DADAS POR LA INSTITUCIÓN PARA PLANIFICAR E IMPLEMENTAR CLASES CON MIS ESTUDIANTES

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	2	1,7	1,7	1,7
	Neutro	2	1,7	1,7	3,4
	De Acuerdo	41	34,7	34,7	38,1
	Totalmente de Acuerdo	73	61,9	61,9	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Considero las orientaciones pedagógicas dadas por la institución para planificar e implementar clases con mis estudiantes.



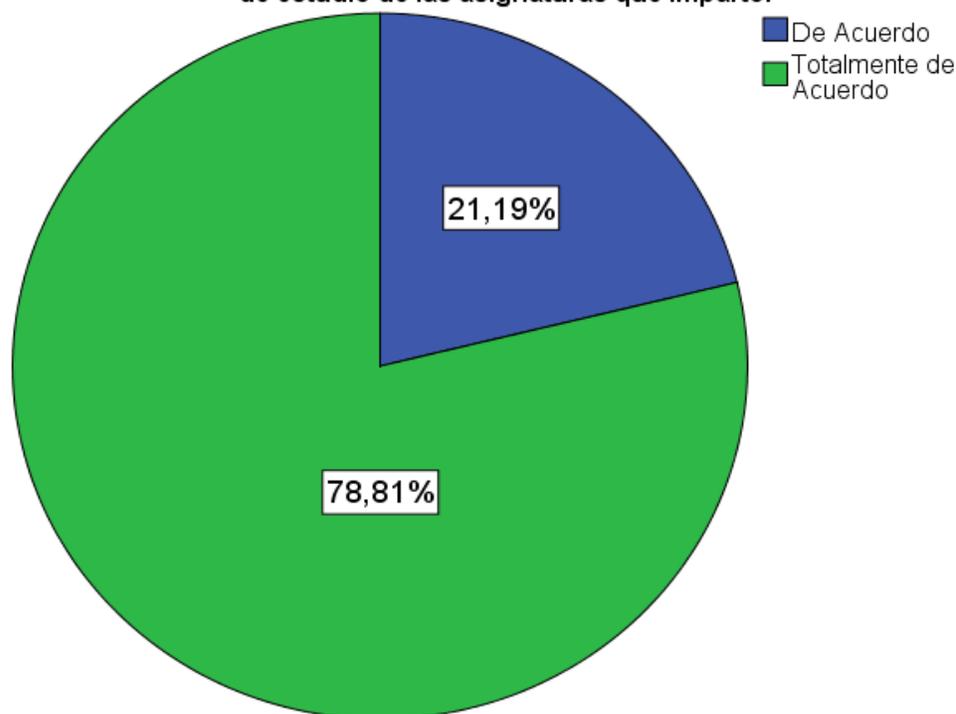
COMENTARIOS

En relación a los resultados obtenidos de la variable referida a la “consideración por parte de los docentes de las orientaciones pedagógicas entregadas por la institución”; un 61,9% está “totalmente de acuerdo”; 34,7% “de acuerdo”; 1,7% “neutro”, y el 1,7% “en desacuerdo”. Por ello, se infiere que los mayores porcentajes se concentran en la consideración total o en parte de los docentes por seguir los conductos regulares que exige la institución formadora.

ESTRUCTURO MIS CLASES DE MODO QUE SE CUMPLAN LOS OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS ASIGNATURAS QUE IMPARTO

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De Acuerdo	25	21,2	21,2	21,2
	Totalmente de Acuerdo	93	78,8	78,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Estructuro mis clases de modo que se cumplan los objetivos de los programas de estudio de las asignaturas que imparto.



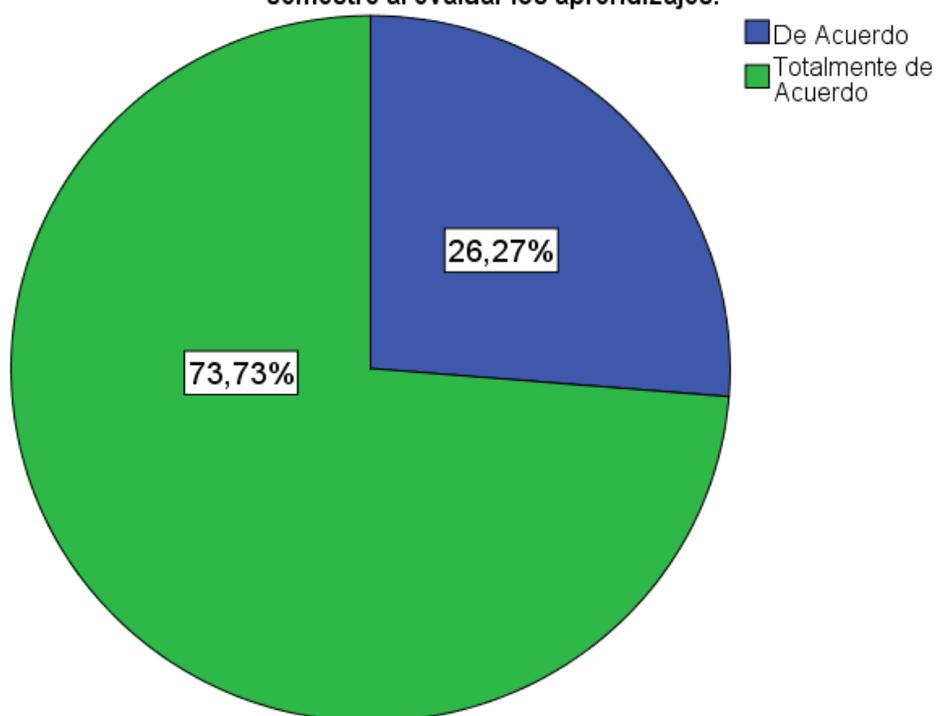
COMENTARIOS

En base a los resultados obtenidos de la variable referida a la “estructuración de las clases en función al cumplimiento de los objetivos de las asignaturas impartidas”; un 78,8% está “totalmente de acuerdo” y un 21,2% “de acuerdo”. Por tanto, se puede mencionar que gran porcentaje dice tener esta competencia práctica, infiriéndose que los docentes consideran el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas que imparten.

ELABORO Y UTILIZO DIFERENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DURANTE EL CURSO DEL SEMESTRE AL EVALUAR LOS APRENDIZAJES

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	De Acuerdo	31	26,3	26,3	26,3
	Totalmente de Acuerdo	87	73,7	73,7	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Elaboro y utilizo diferentes instrumentos de evaluación durante el curso del semestre al evaluar los aprendizajes.



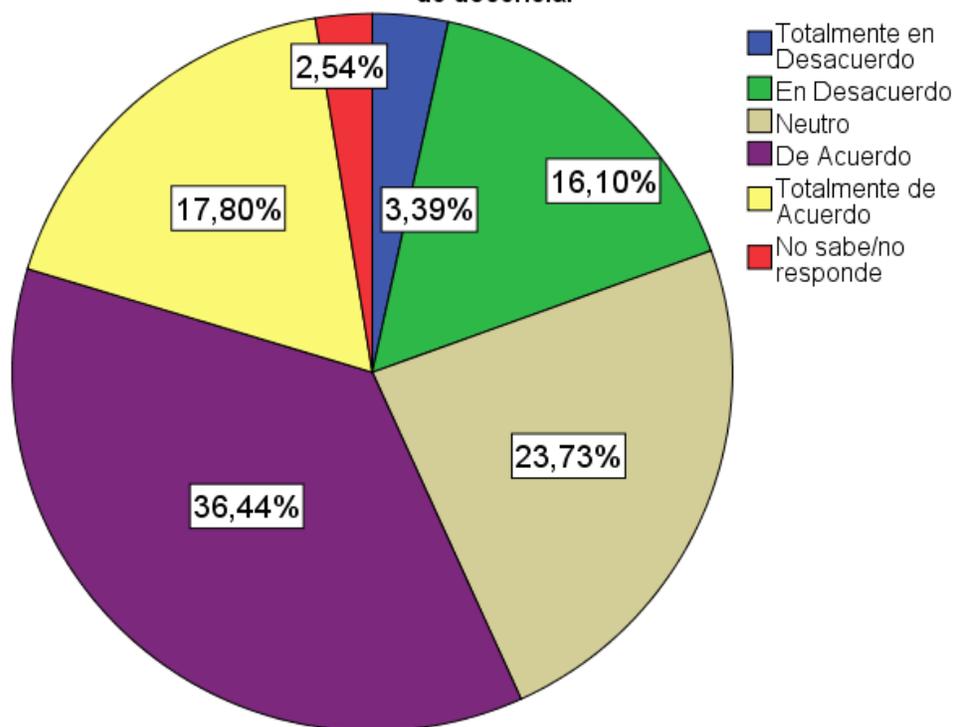
COMENTARIOS

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable referida a la “elaboración y uso de diversos instrumentos de evaluación”; un 73,7% está “totalmente de acuerdo”; mientras que un 26,3% está “de acuerdo”. Por lo tanto es posible inferir que los docentes en su mayoría evalúan desde diversas perspectivas a sus estudiantes.

DOMINO EL USO DE EXCEL, PUBLISHER, FLASH, PREZI, SPSS, ENTRE OTROS EN MI TRABAJO DE DOCENCIA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	4	3,4	3,4	3,4
	En Desacuerdo	19	16,1	16,1	19,5
	Neutro	28	23,7	23,7	43,2
	De Acuerdo	43	36,4	36,4	79,7
	Totalmente de Acuerdo	21	17,8	17,8	97,5
	No sabe/no responde	3	2,5	2,5	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Domino el uso de Excel, Publisher, Flash, Prezi, SPSS, entre otros en mi trabajo de docencia.

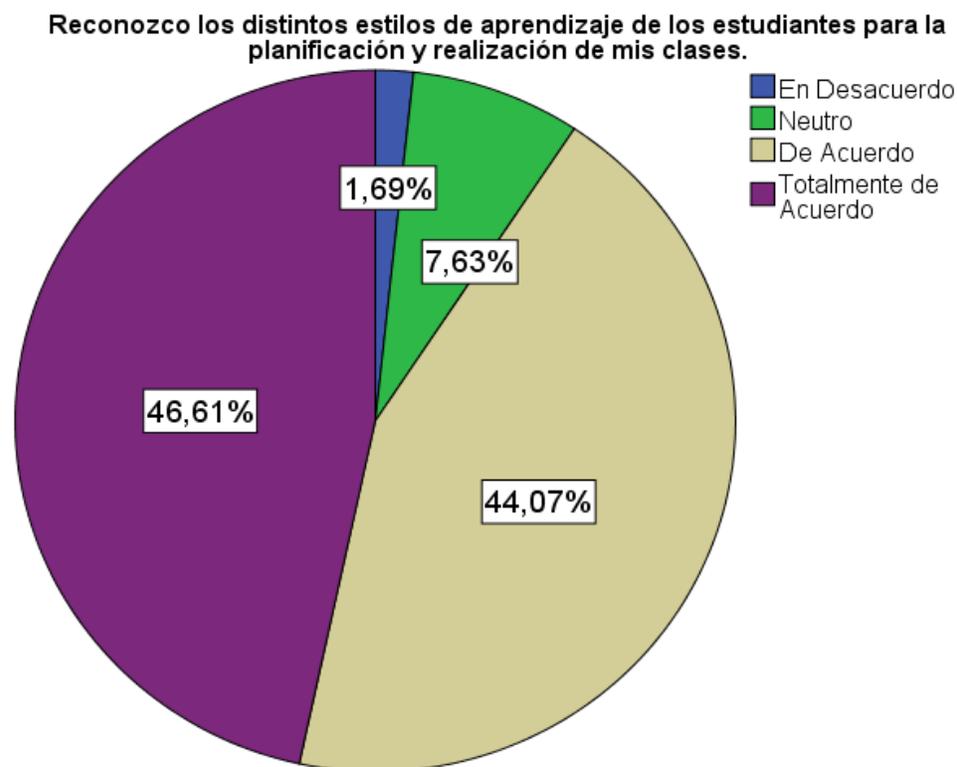


COMENTARIOS

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable referida al “dominio de herramientas tecnológicas más avanzadas”; un 36,4% está “de acuerdo”; 23,7% neutro; 17,8% “totalmente de acuerdo”; 16,1% en “desacuerdo”, el 3,4% “totalmente en desacuerdo” y un 2,5% “no sabe o no responde”. Se evidencia una diversidad de respuestas, sin embargo se puede decir que, existe un porcentaje total alto que no presenta un dominio de esta competencia práctica.

RECONOZCO LOS DISTINTOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES PARA LA PLANIFICACIÓN Y REALIZACIÓN DE MIS CLASES

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	2	1,7	1,7	1,7
	Neutro	9	7,6	7,6	9,3
	De Acuerdo	52	44,1	44,1	53,4
	Totalmente de Acuerdo	55	46,6	46,6	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



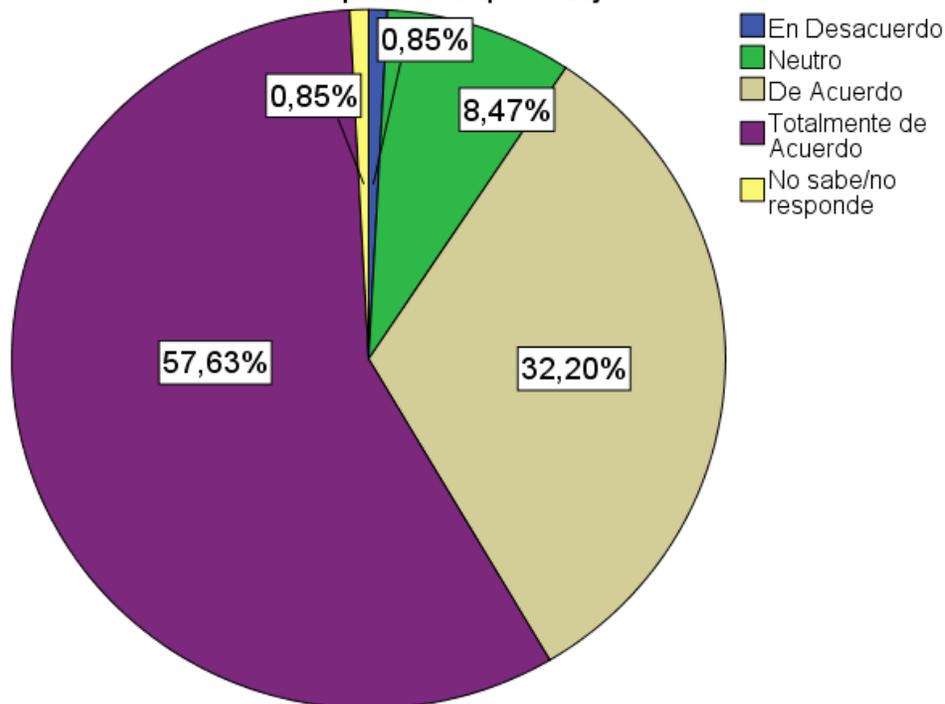
COMENTARIOS

En relación a los resultados obtenidos de la variable referida al “reconocimiento de los distintos estilos de aprendizaje de los/as estudiantes”; el 46,6% está “totalmente de acuerdo”; un 44,1% “de acuerdo”; 7,6 “neutro” y el 1,7% “en desacuerdo”. Los porcentajes mayores se concentran en los aspectos positivos de la adquisición de esta competencia práctica, por lo que se puede inferir que los docentes muestran reconocer las distintas formas de aprender que evidencian sus estudiantes.

ORGANIZO EL ESPACIO DE LA SALA DE CLASES PARA GENERAR UN AMBIENTE PROPICIO QUE PROMUEVA APRENDIZAJES

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	1	0,8	0,8	0,8
	Neutro	10	8,5	8,5	9,3
	De Acuerdo	38	32,2	32,2	41,5
	Totalmente de Acuerdo	68	57,6	57,6	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Organizo el espacio de la sala de clases para generar un ambiente propicio que promueva aprendizajes.



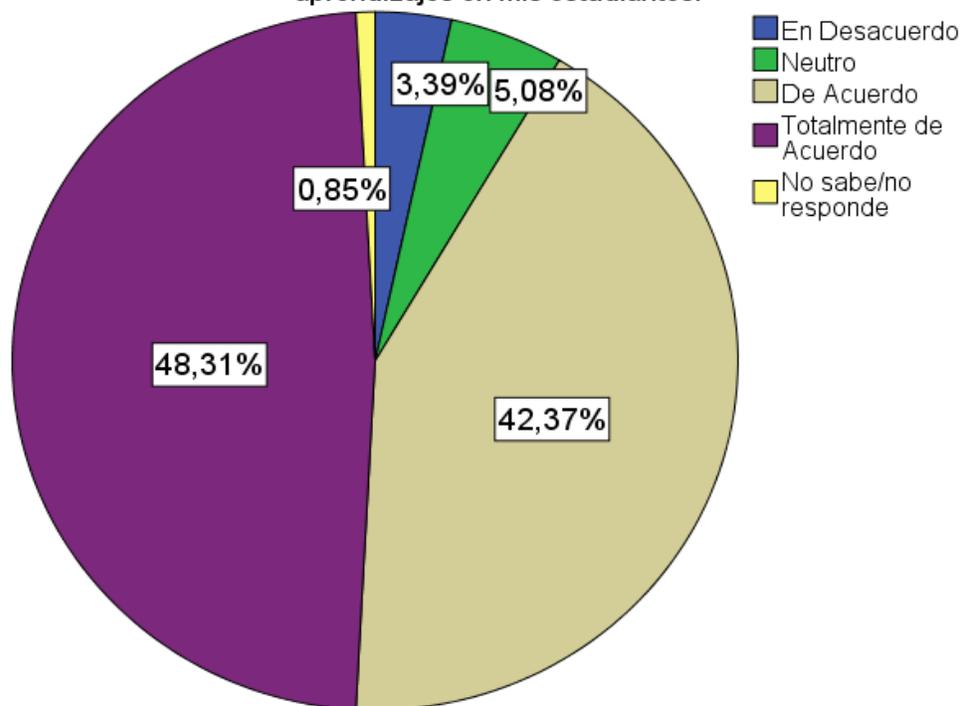
COMENTARIOS

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable referida a si el docente “organiza el espacio de la sala de clases para generar un ambiente propicio que promueva aprendizajes”; el 57,6% se muestra “totalmente de acuerdo”; un 32,2% “de acuerdo”; 8,5 “neutro” y el 0,8% “en desacuerdo y no sabe o no responde”. Los porcentajes mayores se concentran en que sí organizan el espacio, por lo que se puede inferir que esta competencia práctica se presenta casi en la mayoría de los encuestados, ya sea en su totalidad o en gran medida.

APLICO CONSTANTEMENTE NUEVAS METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS PARA GENERAR APRENDIZAJES EN MIS ESTUDIANTES

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	En Desacuerdo	4	3,4	3,4	3,4
	Neutro	6	5,1	5,1	8,5
	De Acuerdo	50	42,4	42,4	50,8
	Totalmente de Acuerdo	57	48,3	48,3	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Aplico constantemente nuevas metodologías pedagógicas para generar aprendizajes en mis estudiantes.

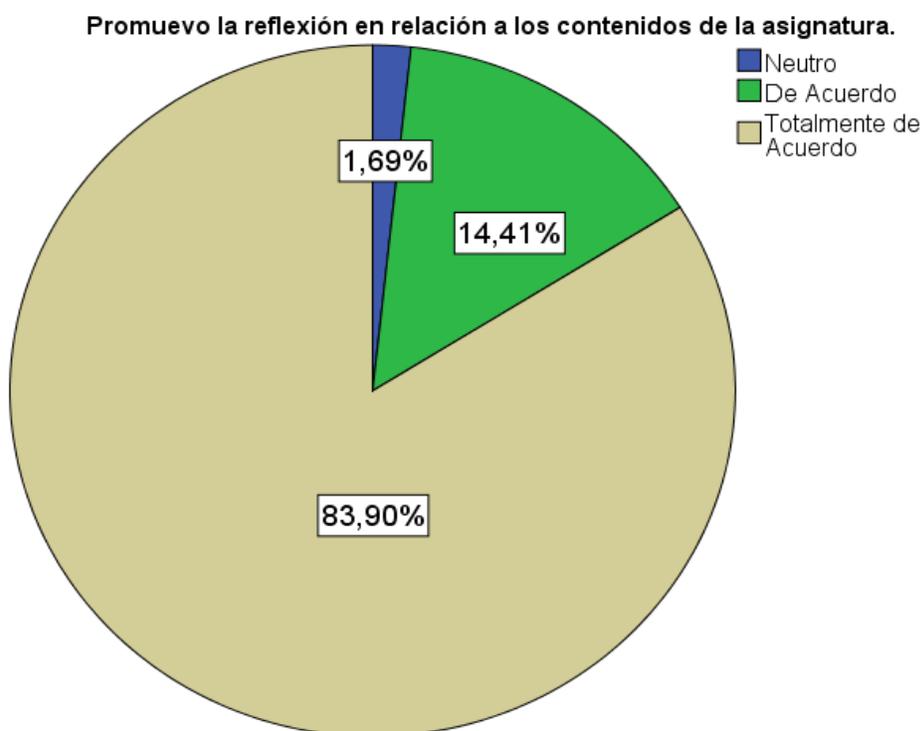


COMENTARIOS

A partir de los resultados obtenidos en relación a la variable “aplico constantemente nuevas metodologías pedagógicas para generar aprendizajes en mis estudiantes” la mayor parte de los docentes encuestados se encuentra totalmente de acuerdo con la variable, alcanzando un 48,31%, seguido de un 42,37% “de acuerdo”, mientras que el 5,08% es “neutro” y sólo un 0,85% afirma que “no sabe – no responde”. Es por ello, que se infiere que gran parte de los académicos encuestados considera importante dentro de su quehacer pedagógico la aplicación de nuevas metodologías para generar aprendizajes en sus estudiantes.

PROMUEVO LA REFLEXIÓN EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Neutro	1	0,8	0,8	0,8
	De Acuerdo	17	14,4	14,4	15,3
	Totalmente de Acuerdo	99	83,9	83,9	99,2
	No sabe/no responde	1	0,8	0,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

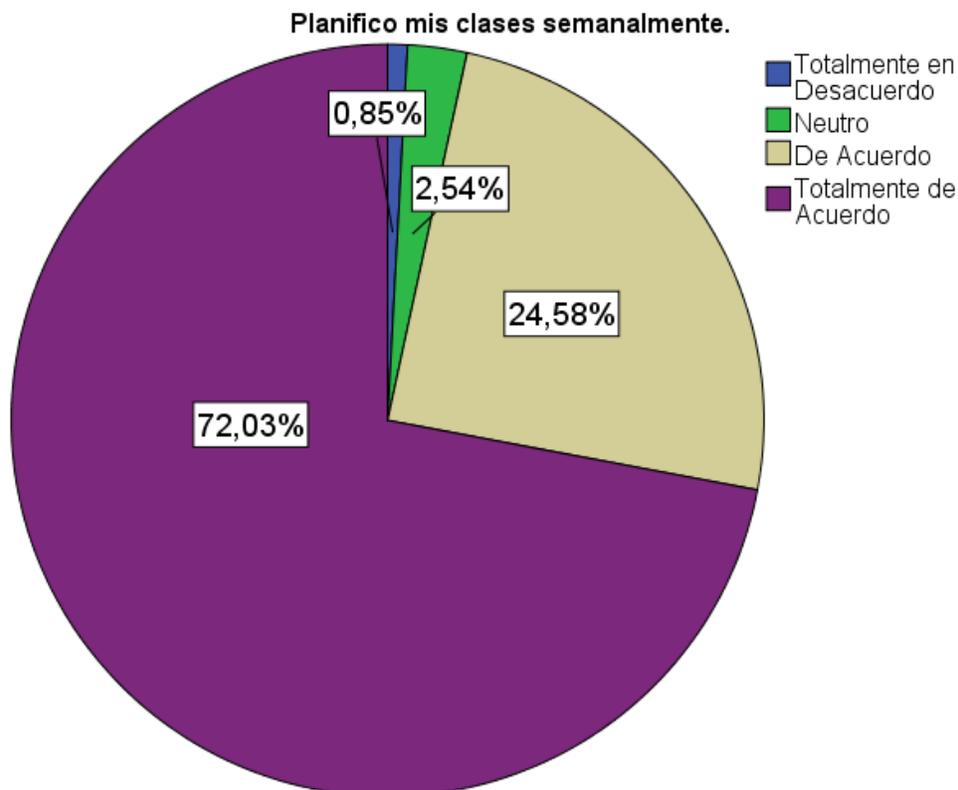


COMENTARIOS

En cuanto al indicador “promuevo la reflexión en relación a los contenidos de la asignatura” que es una competencia práctica pedagógica del docente universitario, se evidencia una respuesta en su mayoría “totalmente de acuerdo” con un 83% y un 14% “de acuerdo”, dando a entender que se promueve la reflexión en los contenidos de las asignaturas que imparten los diversos docentes universitarios encuestados.

PLANIFICO MIS CLASES SEMANALMENTE

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	1	0,8	0,8	0,8
	Neutro	3	2,5	2,5	3,4
	De Acuerdo	29	24,6	24,6	28,0
	Totalmente de Acuerdo	85	72,0	72,0	100,0
	Total	118	100,0	100,0	



COMENTARIOS

De los resultados obtenidos, es posible afirmar que un 72,03% manifiesta estar “totalmente de acuerdo” con la afirmación; un 24,58% manifiesta estar “de acuerdo”; un 2,54% manifiesta “neutralidad”; y un 0.85% manifiesta estar en “total desacuerdo” con la afirmación. En base a los datos obtenidos es posible inferir que los docentes encuestados realizan sus planificaciones semanalmente.

4.2 Análisis tabla de contingencia

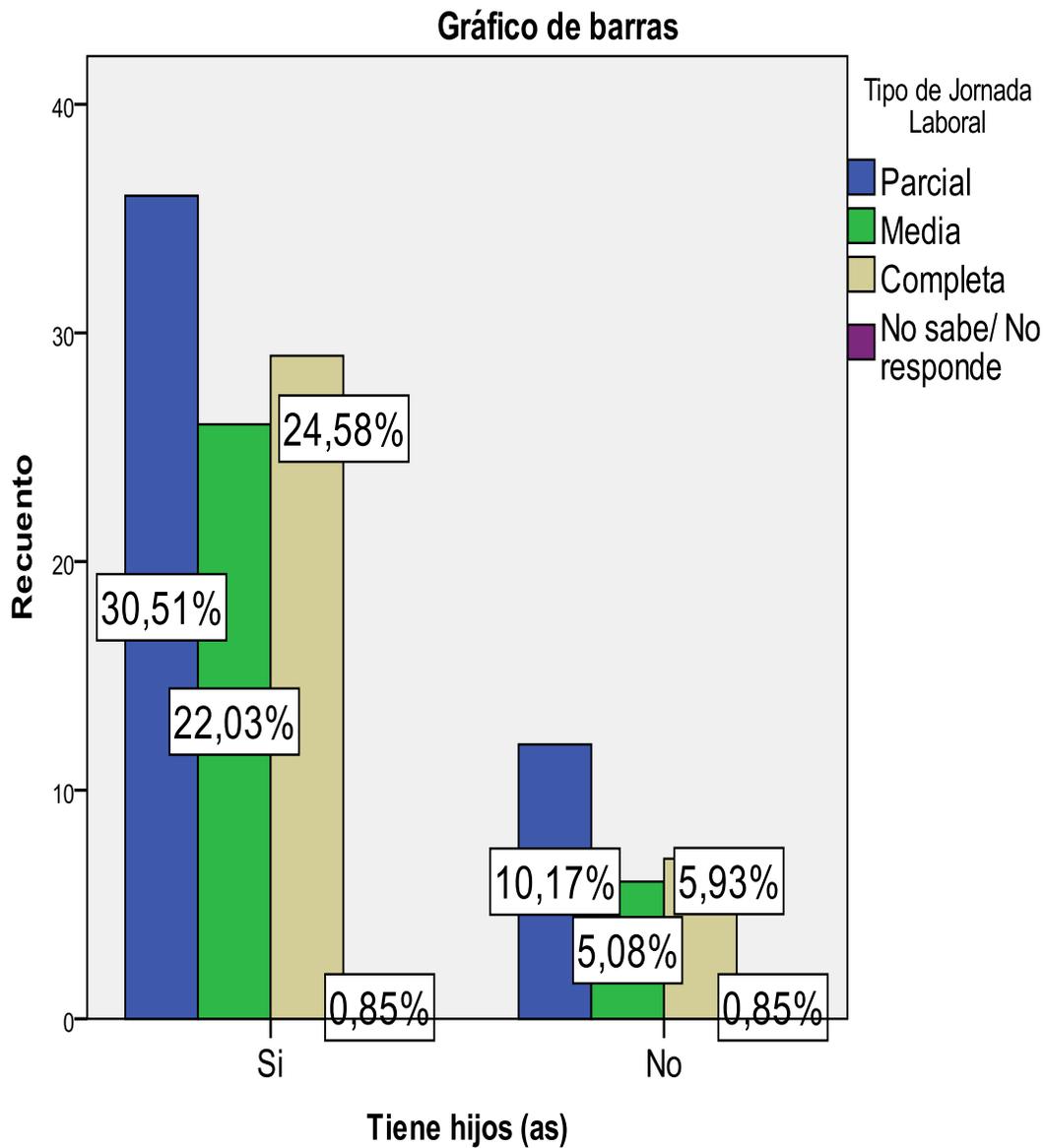
El análisis de contingencia realizado dará cuenta de la combinación de variables independientes, en relación al problema de la investigación, en donde se crearon las tablas de contingencia de doble entrada, en función a dos criterios relevantes de la muestra, efectuando representaciones gráficas, para finalizar con un comentario.

Para realizar dichos cálculos estadísticos se utilizaron las funciones de analizar “estadístico descriptivo” y tabla de contingencia en el programa SPSS.

TIENE HIJOS/AS / TIPO DE JORNADA LABORAL

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tiene hijos (as) * Tipo de Jornada Laboral	118	100,0%	0	0%	118	100,0%

			Tiene hijos (as)		Total
			Si	No	
Tipo de Jornada Laboral	Parcial	Recuento	36	12	48
		% del total	30,5%	10,2%	40,7%
	Media	Recuento	26	6	32
		% del total	22,0%	5,1%	27,1%
	Completa	Recuento	29	7	36
		% del total	24,6%	5,9%	30,5%
	No sabe/ No responde	Recuento	1	1	2
		% del total	0,8%	0,8%	1,7%
Total		Recuento	92	26	118
		% del total	78,0%	22,0%	100,0%



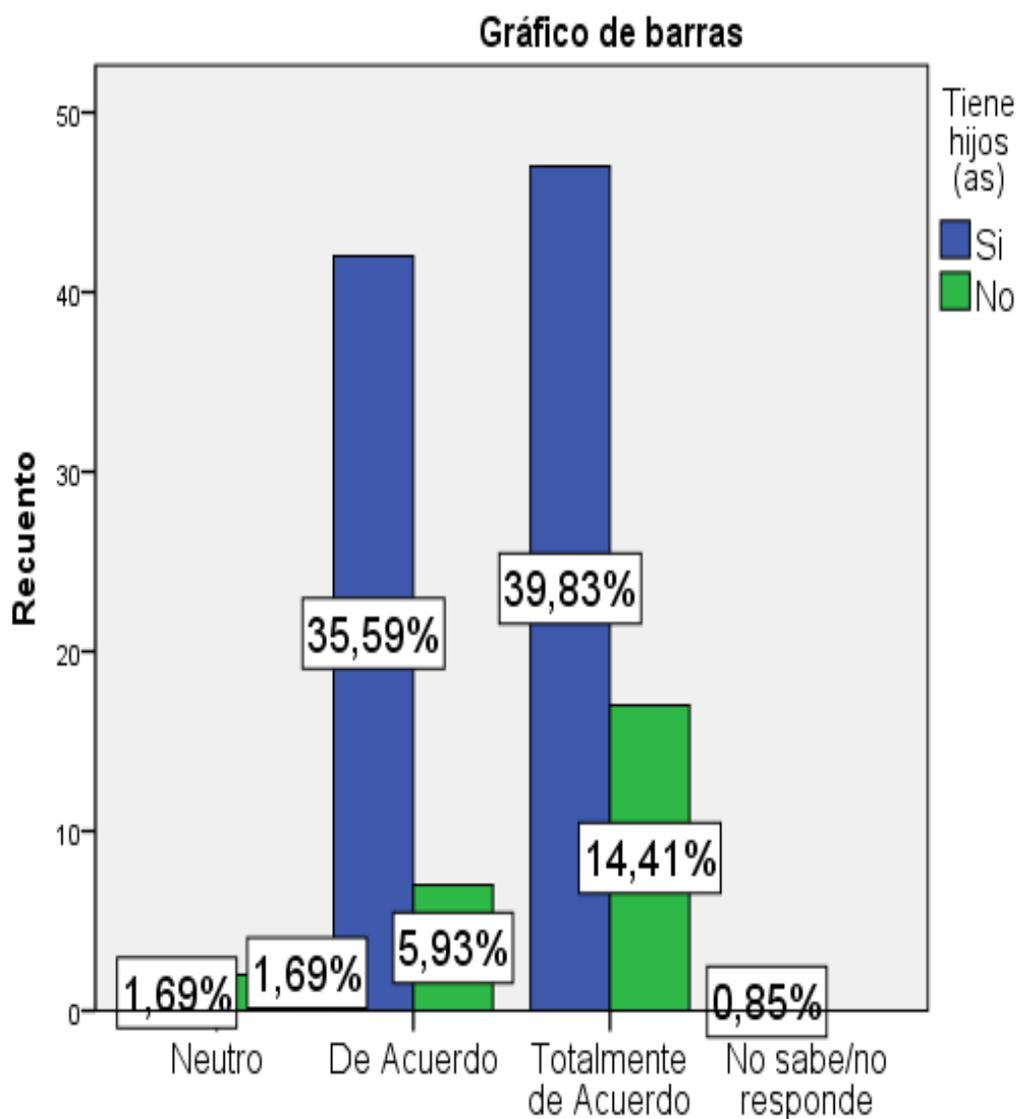
COMENTARIOS

En relación a los resultados obtenidos entre el cruce de variables, se evidencia que la mayoría de los docentes encuestados presentan un tipo de jornada laboral parcial y tienen hijos/as (30,51%), seguido de los académicos con jornada completa (24,58%), mientras que sólo 22,03% de ellos/as es de jornada media con hijos/as. A diferencia de los docentes que no tienen hijos/as los resultados son menores.

**ME ADAPTO A LOS CAMBIOS (ACADÉMICOS, PERSONALES, LABORALES)
QUE EVENTUALMENTE SE PUDIERAN PRODUCIR / TIENE HIJOS/AS.**

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Me adapto a los cambios (académicos, personales, laborales) que eventualmente se pudieran producir. * Tiene hijos (as)	118	100,0%	0	,0%	118	100,0%

			Tiene hijos (as)		Total
			Si	No	
Me adapto a los cambios (académicos, personales, laborales) que eventualmente se pudieran producir.	Neutro	Recuento	3	2	5
		% del total	2,5%	1,7%	4,2%
	De Acuerdo	Recuento	42	7	49
		% del total	35,6%	5,9%	41,5%
	Totalmente de Acuerdo	Recuento	47	17	64
		% del total	39,8%	14,4%	54,2%
Total	Recuento	92	26	118	
	% del total	78,0%	22,0%	100,0%	



Me adapto a los cambios (académicos, personales, laborales) que eventualmente se pudieran producir.

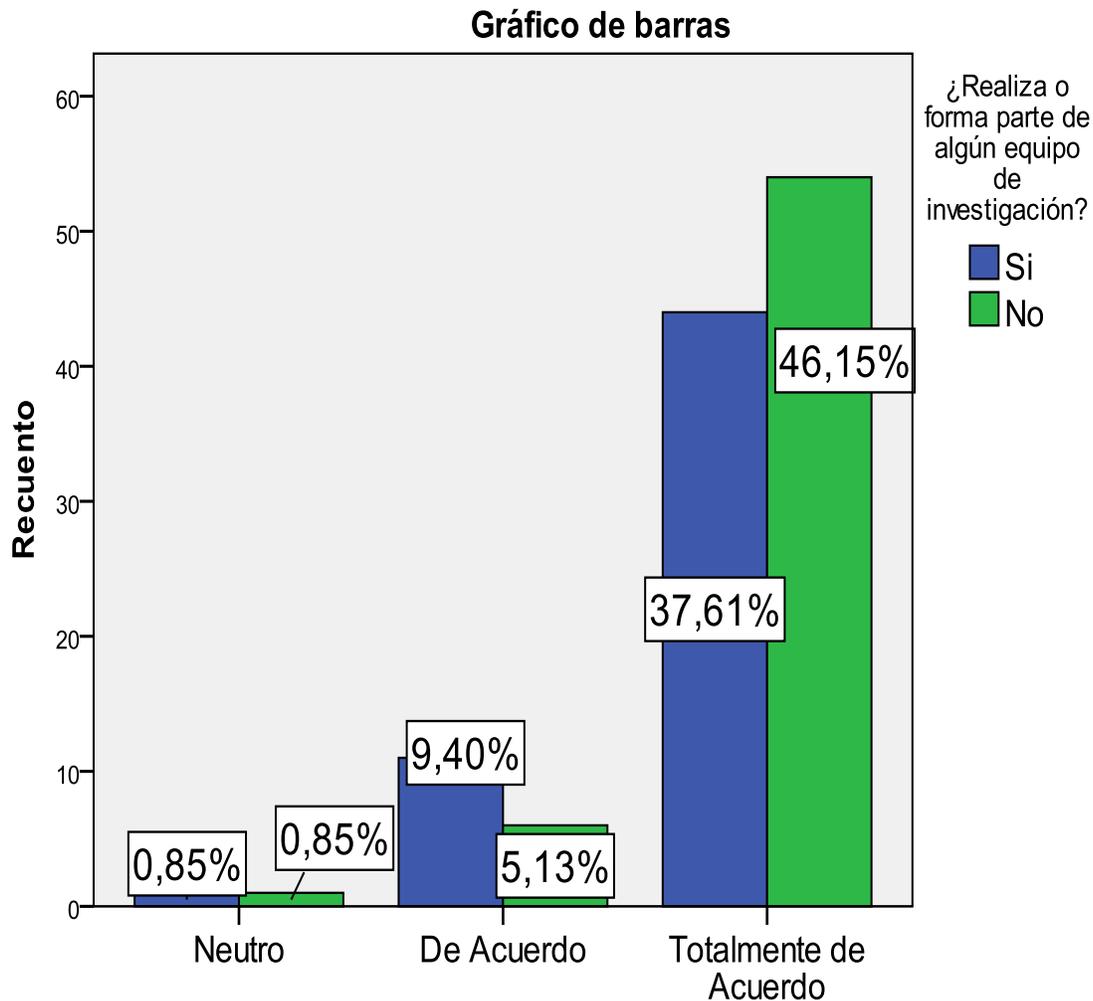
COMENTARIOS

De acuerdo al cruce de variables me adapto a los cambios que eventualmente se pudieran producir con tiene hijos/as, se establece que la mayoría de los docentes encuestados se encuentran “totalmente de acuerdo” siendo un 39,83 % de ellos/as, mientras que 5,93% se encuentran “de acuerdo”, y sólo un 1,69% “neutros”. Respecto a la situación contraria, los resultados obtenidos son notoriamente menores, por lo que se puede establecer que los académicos se encuentran preparados para enfrentarse a situaciones eventuales que puedan suceder en su condición de docente.

PROMUEVO LA REFLEXIÓN EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA / REALIZA O FORMA PARTE DE UN EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Promuevo la reflexión en relación a los contenidos de la asignatura. * ¿Realiza o forma parte de algún equipo de investigación?	117	99,2%	1	0,8%	118	100,0%

Tabla de contingencia ¿Realiza o forma parte de algún equipo de investigación? * Promuevo la reflexión en relación a los contenidos de la asignatura.						
			Promuevo la reflexión en relación a los contenidos de la asignatura.			Total
			Neutro	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	
¿Realiza o forma parte de algún equipo de investigación?	Si	Recuento	1	11	44	56
		% del total	0,9%	9,4%	37,6%	47,9%
	No	Recuento	1	6	54	61
		% del total	0,9%	5,1%	46,2%	52,1%
Total		Recuento	2	17	98	117
		% del total	1,7%	14,5%	83,8%	100%



Promuevo la reflexión en relación a los contenidos de la asignatura.

COMENTARIOS

De los datos obtenidos de la combinación de las variables “promuevo la reflexión en relación a los contenidos de la asignatura/ realiza o forma parte de algún equipo de investigación”, es posible afirmar que la población encuestada afirma que está “totalmente de acuerdo” con un 46,15% y no forma parte de un equipo de investigación, mientras que un 37,61% si es parte de algún equipo. En cuanto a la afirmación “de acuerdo”, un 5,13% no forma parte de un equipo de investigación mientras que sólo un 9,40% si es parte del equipo. En relación a la afirmación de “neutro” se obtiene un 0,85%. Por tanto, se infiere que la mayor parte de los docentes encuestados presenta la variable de promover la reflexión de los contenidos de su asignatura, sin embargo no forma parte de un equipo de investigación.

EDAD / REFLEXIONO CRÍTICAMENTE SOBRE MIS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, ANTE SUGERENCIAS O COMENTARIOS DE PERSONAS CON QUE ME INTERRELACIONO

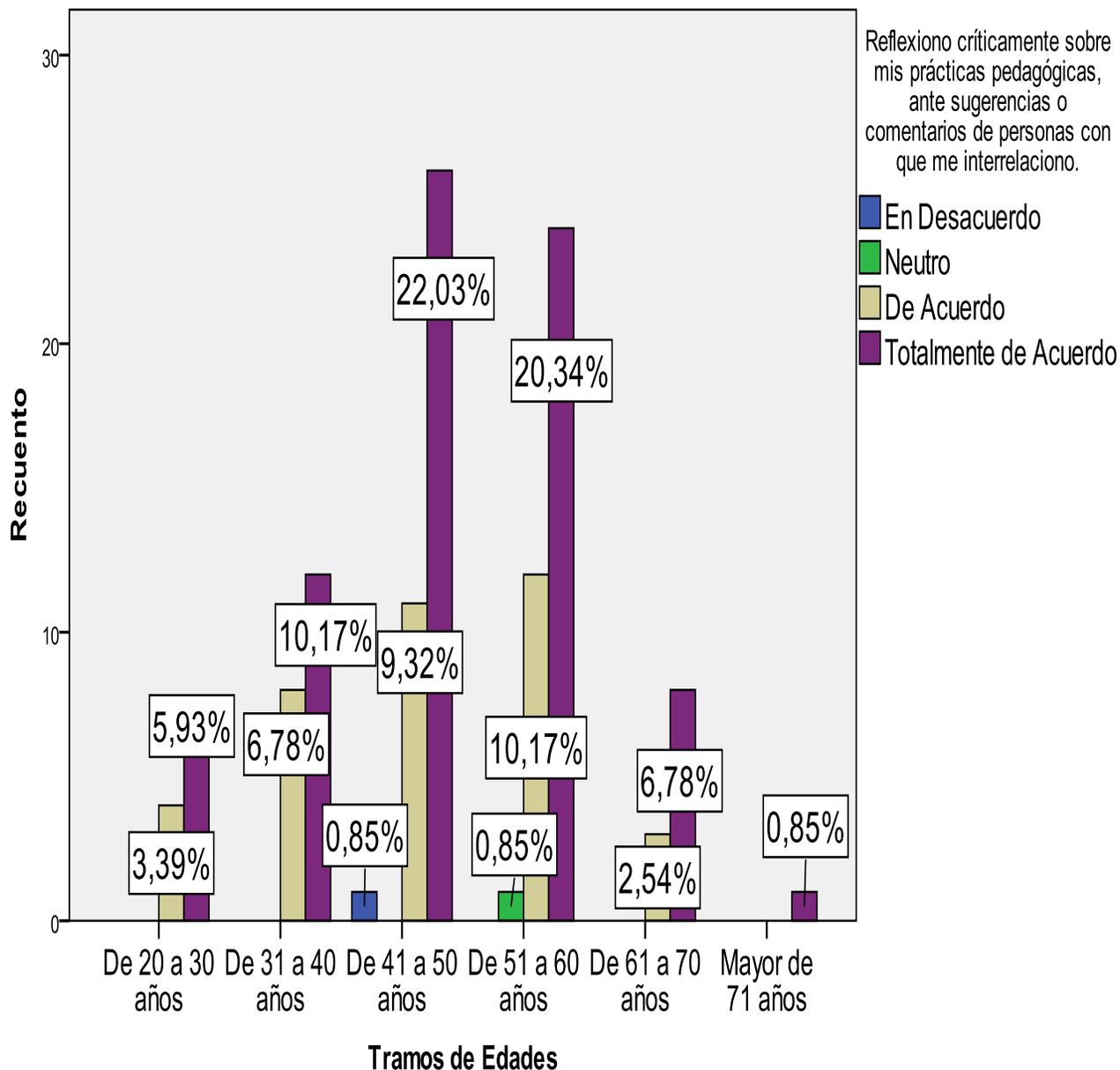
Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tramos de Edades * Reflexiono críticamente sobre mis prácticas pedagógicas, ante sugerencias o comentarios de personas con que me interrelaciono.	118	100%	0	0%	118	100%

Tabla de contingencia Tramos de Edades * Reflexiono críticamente sobre mis prácticas pedagógicas, ante sugerencias o comentarios de personas con que me interrelaciono.

			Reflexiono críticamente sobre mis prácticas pedagógicas, ante sugerencias o comentarios de personas con que me interrelaciono.				Total
			En Desacuerdo	Neutro	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	
Tramos de Edades	De 20 a 30 años	Recuento	0	0	4	7	11
		% del total	0%	0%	3,4%	5,9%	9,3%
	De 31 a 40 años	Recuento	0	0	8	12	20
		% del total	0%	0%	6,8%	10,2%	16,9%
	De 41 a 50 años	Recuento	1	0	11	26	38
		% del total	0,8%	0%	9,3%	22,0%	32,2%
	De 51 a 60 años	Recuento	0	1	12	24	37
		% del total	0%	0,8%	10,2%	20,3%	31,4%
De 61 a 70 años	Recuento	0	0	3	8	11	
	% del total	0%	0%	2,5%	6,8%	9,3%	
Mayor de 71 años	Recuento	0	0	0	1	1	
	% del total	0%	0%	0%	0,8%	0,8%	
Total		Recuento	1	1	38	78	118
		% del total	0,8%	0,8%	32,2%	66,1%	100%

Gráfico de barras



COMENTARIOS

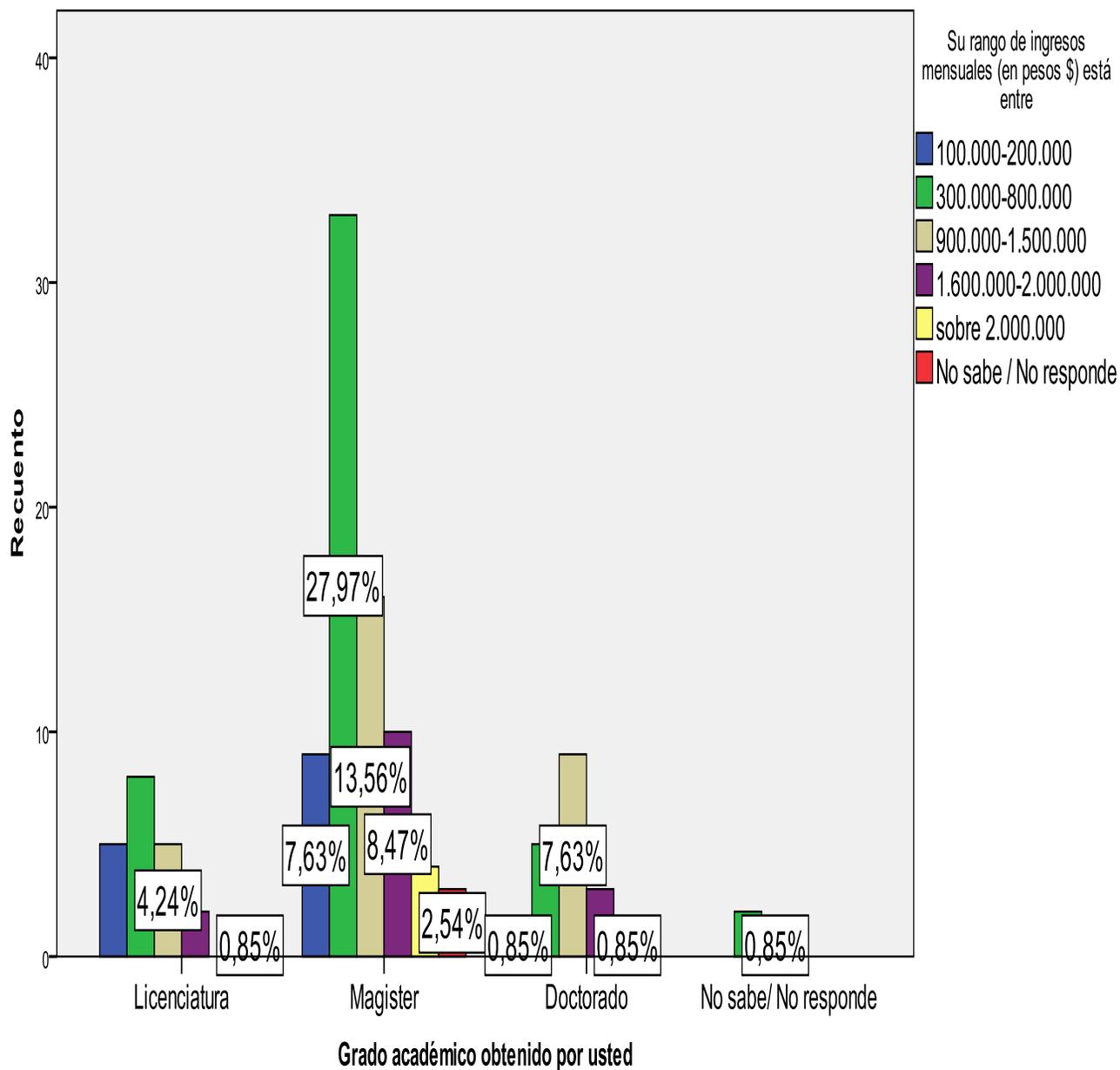
A partir de la observación y análisis del gráfico, se evidencia que en todos los tramos de edad contrapuestos con "Reflexiono críticamente sobre mis prácticas pedagógicas, ante sugerencias o comentarios de personas con que me interrelaciono" predomina la opción "totalmente de acuerdo", destacándose dos mayorías de los tramos "de 41 a 50 años" con un 22% y "de 51 a 60 años" 20,3%. Por ende, se infiere que los docentes de todas las edades consideran que reflexionan de forma crítica sobre sus prácticas pedagógicas.

GRADO (S) ACADÉMICO (S) OBTENIDO (S) POR UD. / RANGO DE INGRESOS MENSUALES

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Su rango de ingresos mensuales (en pesos \$) está entre * Grado académico obtenido por usted	118	100,0%	0	,0%	118	100,0%

			Grado académico obtenido por usted				Total	
			Licenciat.	Magister	Doctorado	No sabe/ No responde		
Su rango de ingresos mensuales (en pesos \$) está entre	100.000-200.000	Recuento	5	9	1	0	15	
		% del total	4,2%	7,6%	0,8%	0%	12,7%	
	300.000-800.000	Recuento	8	33	5	2	48	
		% del total	6,8%	28,0%	4,2%	1,7%	40,7%	
	900.000-1.500.000	Recuento	5	16	9	1	31	
		% del total	4,2%	13,6%	7,6%	0,8%	26,3%	
	1.600.000-2.000.000	Recuento	2	10	3	0	15	
		% del total	1,7%	8,5%	2,5%	0%	12,7%	
	sobre 2.000.000	Recuento	0	4	1	0	5	
		% del total	0%	3,4%	0,8%	0%	4,2%	
	No sabe / No responde	Recuento	1	3	0	0	4	
		% del total	0,8%	2,5%	0%	0%	3,4%	
	Total		Recuento	21	75	19	3	118
			% del total	17,8%	63,6%	16,1%	2,5%	100%

Gráfico de barras



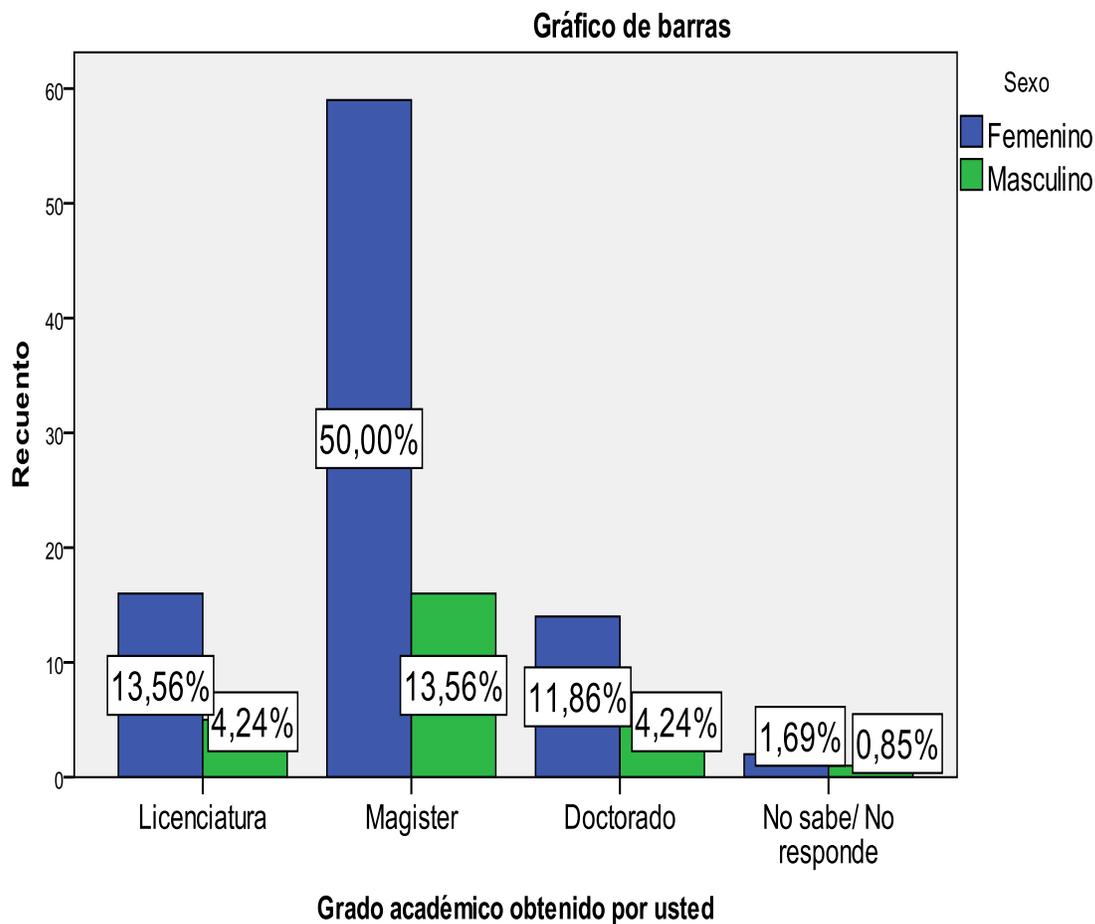
COMENTARIOS

A través de la observación del gráfico y la tabla de contingencia, es posible evidenciar que la mayoría de los (as) docentes cuenta con magíster, teniendo un rango de ingresos mensuales entre los 300 mil y 800 mil pesos. En el caso de los encuestados (as) con doctorado, se puede visualizar que su rango de ingresos corresponde a entre 900 mil y 1 millón y medio de pesos, siendo el grado académico con mejor remuneración. En el caso de los (as) docentes con licenciatura, se evidencia que el rango de ingresos en promedio es entre los 300 mil y 800 mil pesos.

GRADO(S) ACADÉMICO(S) OBTENIDO(S) POR UD. / SEXO

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Sexo * Grado académico obtenido por usted	118	100,0%	0	,0%	118	100,0%

			Grado (s) académico (s) obtenido (s) por usted				Total
			Licenciat.	Magister	Doctorado	No sabe/ No responde	
Sexo	Femenino	Recuento	16	59	14	2	91
		% del total	13,6%	50,0%	11,9%	1,7%	77,1%
	Masculino	Recuento	5	16	5	1	27
		% del total	4,2%	13,6%	4,2%	0,8%	22,9%
Total		Recuento	21	75	19	3	118
		% del total	17,8%	63,6%	16,1%	2,5%	100,0%



COMENTARIOS

En lo que refiere a la relación entre el grado académico obtenido por los (as) docentes universitarios y su sexo, se puede destacar que la mayoría de los encuestados son mujeres y que gran parte de éstas cuenta con un magíster, siendo la licenciatura y el doctorado similares en proporción y en menor medida que el magíster. En el caso de los hombres se visualiza un caso similar, donde una gran parte de éstos cuenta con un magíster, siendo la licenciatura y el doctorado en igual proporción y menor en cantidad que el magíster.

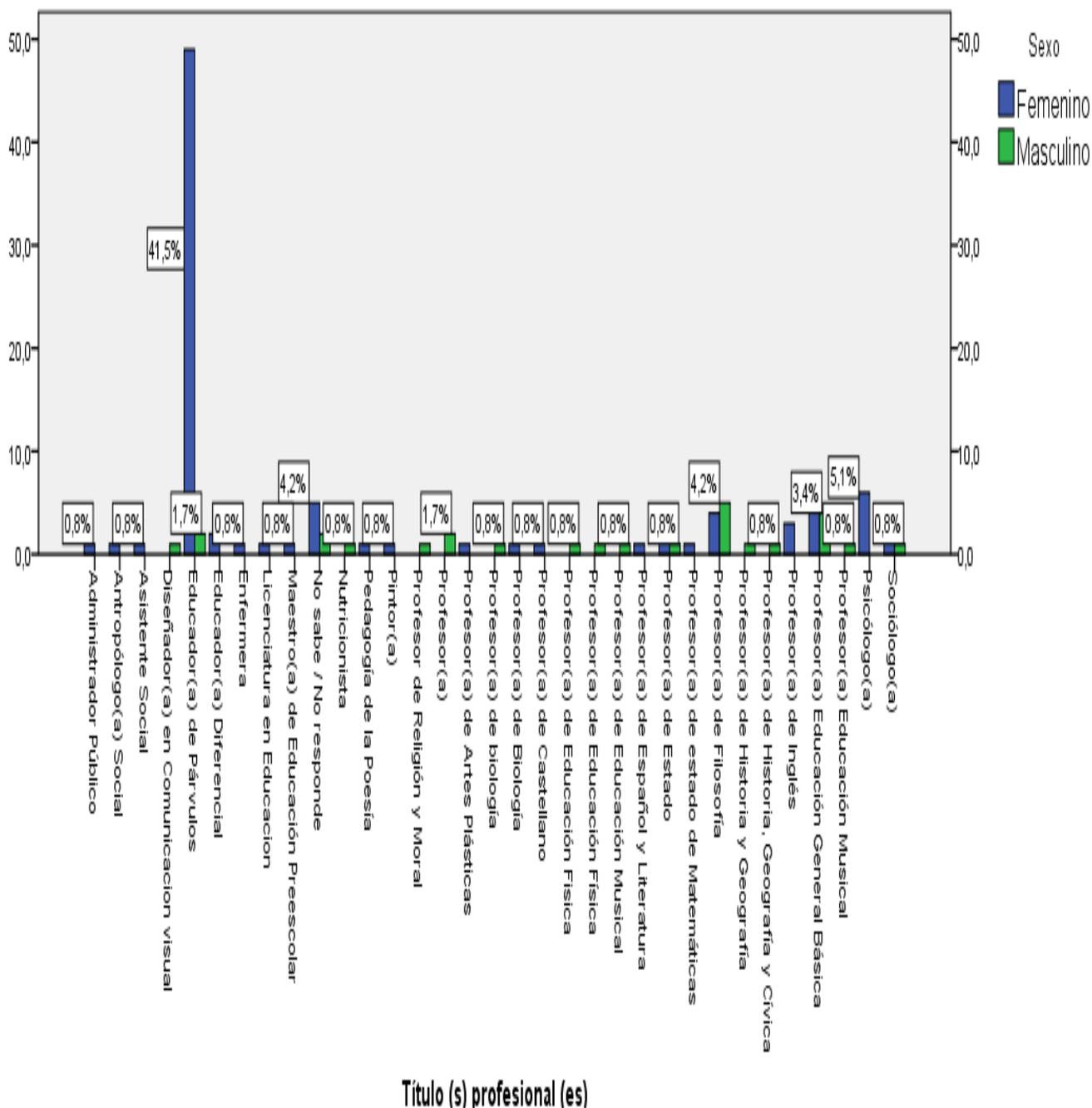
SEXO / TÍTULO

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Título (s) profesional (es) * Sexo	118	100,0%	0	0%	118	100,0%

Título (s) profesional (es)			Sexo		Total
			Femenino	Masculino	
Administrador Público	Recuento	1	0	1	
	% del total	0,8%	0%	0,8%	
Antropólogo(a) Social	Recuento	1	0	1	
	% del total	0,8%	0%	0,8%	
Asistente Social	Recuento	1	0	1	
	% del total	0,8%	0%	0,8%	
Diseñador(a) en Comunicación visual	Recuento	0	1	1	
	% del total	0%	0,8%	0,8%	
Educador(a) de Párvulos	Recuento	49	2	51	
	% del total	41,5%	1,7%	43,2%	
Educador(a) Diferencial	Recuento	2	0	2	
	% del total	1,7%	0%	1,7%	
Enfermera	Recuento	1	0	1	
	% del total	0,8%	0%	0,8%	
Licenciatura en Educación	Recuento	1	0	1	
	% del total	0,8%	0%	0,8%	
Maestro(a) de Educación Preescolar	Recuento	1	0	1	
	% del total	0,8%	0%	0,8%	
No sabe / No responde	Recuento	5	2	7	
	% del total	4,2%	1,7%	5,9%	
Nutricionista	Recuento	0	1	1	
	% del total	0%	0,8%	0,8%	
Pedagogía de la Poesía	Recuento	1	0	1	
	% del total	0,8%	0%	0,8%	
Pintor(a)	Recuento	1	0	1	
	% del total	0,8%	0%	0,8%	
Profesor de Religión y Moral	Recuento	0	1	1	
	% del total	0,0%	0,8%	0,8%	
Profesor(a)	Recuento	0	2	2	
	% del total	0%	1,7%	1,7%	
Profesor(a) de Artes Plásticas	Recuento	1	0	1	
	% del total	0,8%	0%	0,8%	

Profesor(a) de biología	Recuento	0	1	1
	% del total	0%	0,8%	0,8%
Profesor(a) de Biología	Recuento	1	0	1
	% del total	0,8%	0%	0,8%
Profesor(a) de Castellano	Recuento	1	0	1
	% del total	0,8%	0%	0,8%
Profesor(a) de Educación Física	Recuento	0	1	1
	% del total	0%	0,8%	0,8%
Profesor(a) de Educación Física	Recuento	0	1	1
	% del total	0%	0,8%	0,8%
Profesor(a) de Educación Musical	Recuento	0	1	1
	% del total	0%	0,8%	0,8%
Profesor(a) de Español y Literatura	Recuento	1	0	1
	% del total	0,8%	0%	0,8%
Profesor(a) de Estado	Recuento	2	1	3
	% del total	1,7%	0,8%	2,5%
Profesor(a) de estado de Matemáticas	Recuento	1	0	1
	% del total	0,8%	0%	0,8%
Profesor(a) de Filosofía	Recuento	4	5	9
	% del total	3,4%	4,2%	7,6%
Profesor(a) de Historia y Geografía	Recuento	0	1	1
	% del total	0%	0,8%	0,8%
Profesor(a) de Historia, Geografía y Cívica	Recuento	0	1	1
	% del total	0%	0,8%	0,8%
Profesor(a) de Inglés	Recuento	3	0	3
	% del total	2,5%	0%	2,5%
Profesor(a) Educación General Básica	Recuento	5	4	9
	% del total	4,2%	3,4%	7,6%
Profesor(a) Educación Musical	Recuento	0	1	1
	% del total	0%	0,8%	0,8%
Psicólogo(a)	Recuento	6	0	6
	% del total	5,1%	0%	5,1%
Sociólogo(a)	Recuento	2	1	3
	% del total	1,7%	0,8%	2,5%
Total	Recuento	91	27	118
	% del total	77,1%	22,9%	100,0%

Gráfico de barras



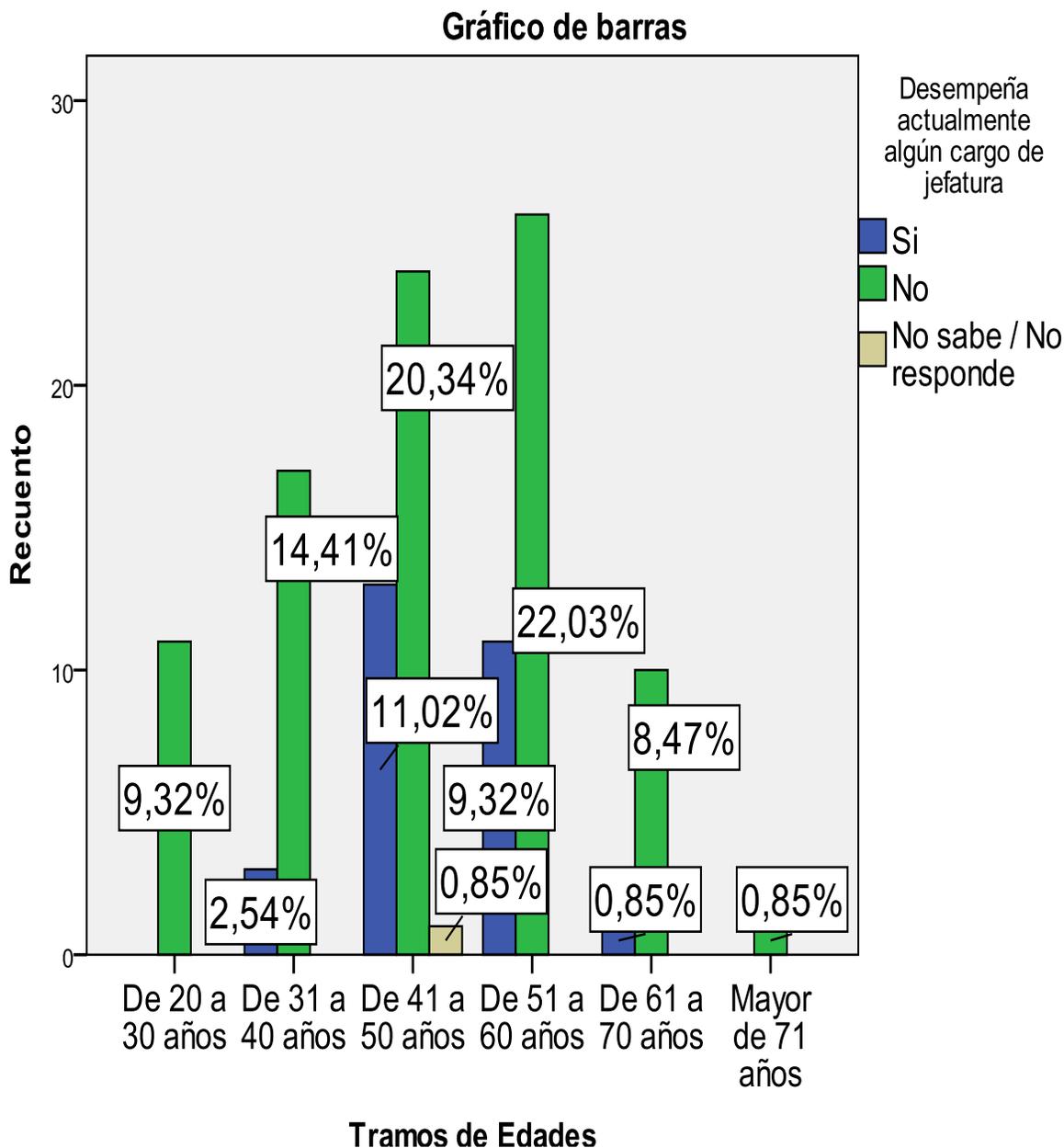
COMENTARIOS

Se evidencia que las variables de “sexo” y “título profesional”, las carreras de Educador (a) de párvulos tiene predominancia del sexo femenino, así como también en carreras como pedagogía general básica, psicología, nutrición. En cambio la carrera de profesor de filosofía predomina el sexo masculino, sobrepasándola por algunos datos.

CARGO DE JEFATURA / TRAMO DE EDAD

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tramos de Edades * Desempeña actualmente algún cargo de jefatura	118	100%	0	0%	118	100,0%

Tabla de contingencia Tramos de Edades * Desempeña actualmente algún cargo de jefatura							
			Desempeña actualmente algún cargo de jefatura			Total	
			Si	No	No sabe / No responde		
Tramos de Edades	De 20 a 30 años	Recuento	0	11	0	11	
		% del total	0%	9,3%	0%	9,3%	
	De 31 a 40 años	Recuento	3	17	0	20	
		% del total	2,5%	14,4%	0%	16,9%	
	De 41 a 50 años	Recuento	13	24	1	38	
		% del total	11,0%	20,3%	0,8%	32,2%	
	De 51 a 60 años	Recuento	11	26	0	37	
		% del total	9,3%	22,0%	0%	31,4%	
	De 61 a 70 años	Recuento	1	10	0	11	
		% del total	0,8%	8,5%	0%	9,3%	
	Mayor de 71 años	Recuento	0	1	0	1	
		% del total	0%	0,8%	0%	,8%	
	Total		Recuento	28	89	1	118
			% del total	23,7%	75,4%	0,8%	100,0%



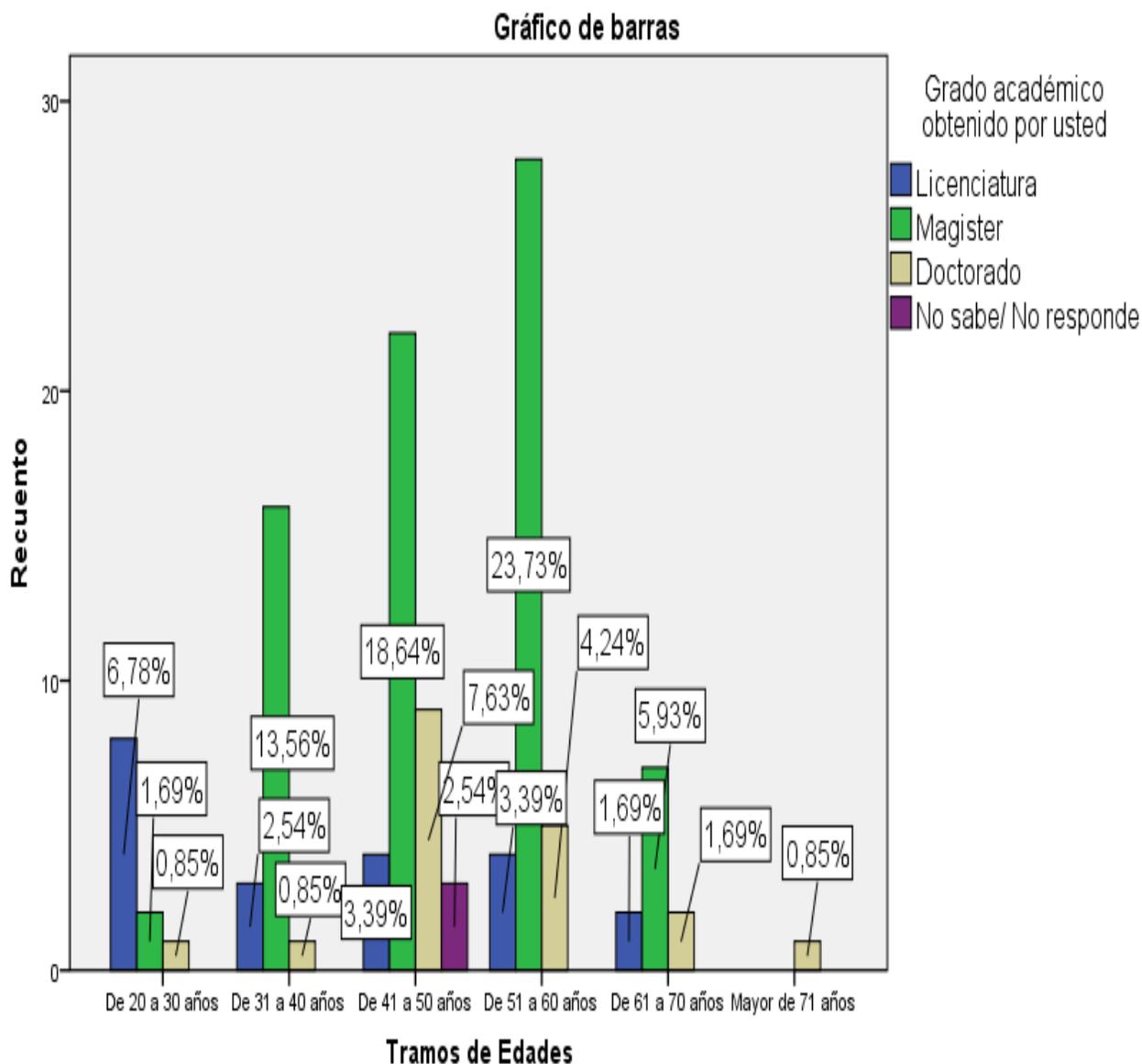
COMENTARIOS

Se evidencia que los (as) docentes que tienen entre 40 y 60 años poseen cargos de jefatura, siendo una edad adulta media donde se delegan este tipo de cargos. Sin embargo existe un caso de un docente de cerca de 30 años posee un cargo de jefatura, pero sin superar menos de esa edad en el docente para ocupar puestos de esta índoles. Teniendo por tanto cargos de jefatura o dirección docente en su mayoría cerca de los 50 años.

GRADO ACADÉMICO / TRAMOS DE EDAD

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tramos de Edades * Grado académico obtenido por usted	118	100,0%	0	0%	118	100,0%

			Grado académico obtenido por usted				Total	
			Licen.	Magis.	Doct.	No sabe/ No responde		
Tramos de Edades	De 20 a 30 años	Recuento	8	2	1	0	11	
		% del total	6,8%	1,7%	0,8%	0%	9,3%	
	De 31 a 40 años	Recuento	3	16	1	0	20	
		% del total	2,5%	13,6%	0,8%	0%	16,9%	
	De 41 a 50 años	Recuento	4	22	9	3	38	
		% del total	3,4%	18,6%	7,6%	2,5%	32,2%	
	De 51 a 60 años	Recuento	4	28	5	0	37	
		% del total	3,4%	23,7%	4,2%	0%	31,4%	
	De 61 a 70 años	Recuento	2	7	2	0	11	
		% del total	1,7%	5,9%	1,7%	0%	9,3%	
	Mayor de 71 años	Recuento	0	0	1	0	1	
		% del total	0%	0%	0,8%	0%	0,8%	
	Total		Recuento	21	75	19	3	118
			% del total	17,8%	63,6%	16,1%	2,5%	100%



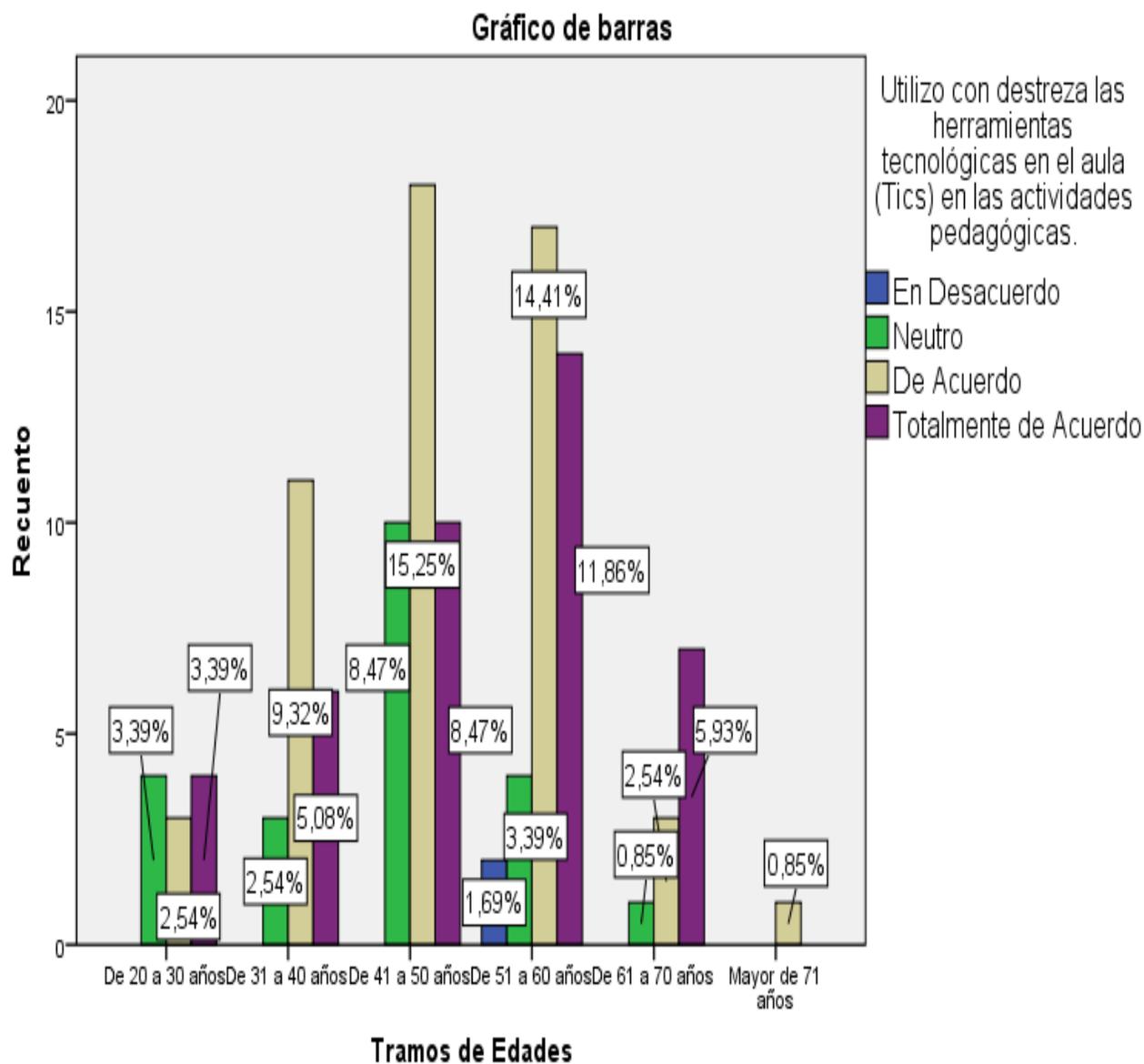
COMENTARIOS

En relación a los resultados obtenidos de las variables “grado académico” y “edad”; se evidencia que la licenciatura es obtenida mayormente alrededor de los 20 a 30 años el magister se concentra en el tramo de 51 a 60 años y el doctorado es conseguido en gran medida desde los 41 en adelante. Se puede establecer que la mayoría de los docentes a mayor edad accede a estudios continuos.

UTILIZO CON DESTREZA LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL AULA (TICS) EN LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS / TRAMOS DE EDAD

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tramos de Edades * Utilizo con destreza las herramientas tecnológicas en el aula (Tics) en las actividades pedagógicas.	118	100,0%	0	0%	118	100,0%

			Utilizo con destreza las herramientas tecnológicas en el aula (Tics) en las actividades pedagógicas.				Total	
			En Desacuerdo	Neutro	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo		
Tramos de Edades	De 20 a 30 años	Recuento	0	4	3	4	11	
		% del total	0%	3,4%	2,5%	3,4%	9,3%	
	De 31 a 40 años	Recuento	0	3	11	6	20	
		% del total	0%	2,5%	9,3%	5,1%	16,9%	
	De 41 a 50 años	Recuento	0	10	18	10	38	
		% del total	0%	8,5%	15,3%	8,5%	32,2%	
	De 51 a 60 años	Recuento	2	4	17	14	37	
		% del total	1,7%	3,4%	14,4%	11,9%	31,4%	
	De 61 a 70 años	Recuento	0	1	3	7	11	
		% del total	0%	0,8%	2,5%	5,9%	9,3%	
	Mayor de 71 años	Recuento	0	0	1	0	1	
		% del total	0%	0%	0,8%	0%	0,8%	
	Total		Recuento	2	22	53	41	118
			% del total	1,7%	18,6%	44,9%	34,7%	100%



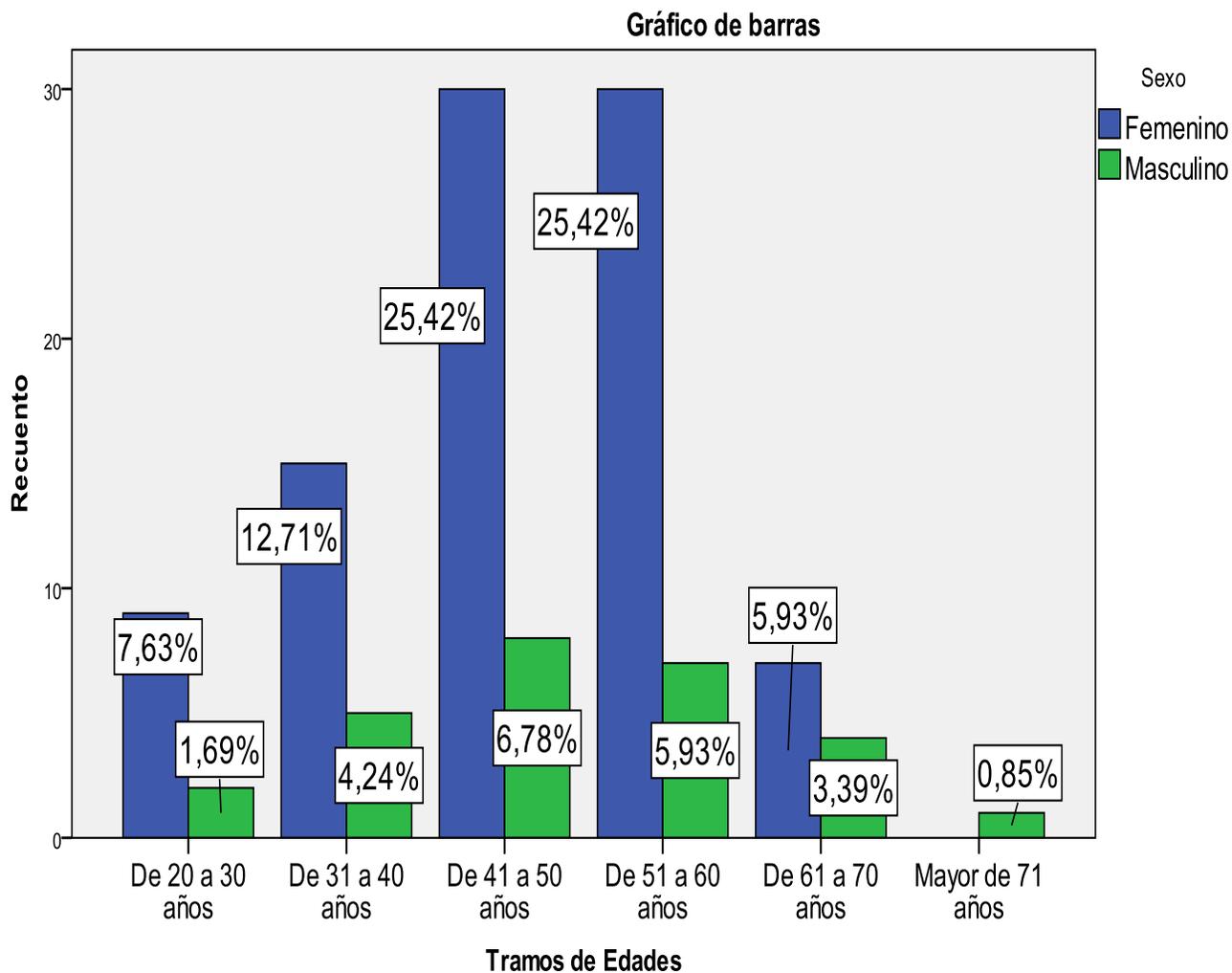
COMENTARIOS

En relación a los resultados obtenidos de las variables “edad” y la “destreza en el uso de las tics dentro del aula”; se evidencia que se presenta en mayor medida en el tramo de los 41 a los 50 años y el de los 51 a 60 años, tomando en consideración que esta competencia se presenta de manera total o parcial, entregando resultados diversos entre el “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, pudiendo inferir que los adultos medios son los que presentan mayor destreza.

SEXO / TRAMOS DE EDADES

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tramos de Edades * Sexo	118	100,0%	0	0%	118	100,0%

			Sexo		Total	
			Femenino	Masculino		
Tramos de Edades	De 20 a 30 años	Recuento	9	2	11	
		% del total	7,6%	1,7%	9,3%	
	De 31 a 40 años	Recuento	15	5	20	
		% del total	12,7%	4,2%	16,9%	
	De 41 a 50 años	Recuento	30	8	38	
		% del total	25,4%	6,8%	32,2%	
	De 51 a 60 años	Recuento	30	7	37	
		% del total	25,4%	5,9%	31,4%	
	De 61 a 70 años	Recuento	7	4	11	
		% del total	5,9%	3,4%	9,3%	
	Mayor de 71 años	Recuento	0	1	1	
		% del total	0%	0,8%	0,8%	
	Total		Recuento	91	27	118
			% del total	77,1%	22,9%	100%



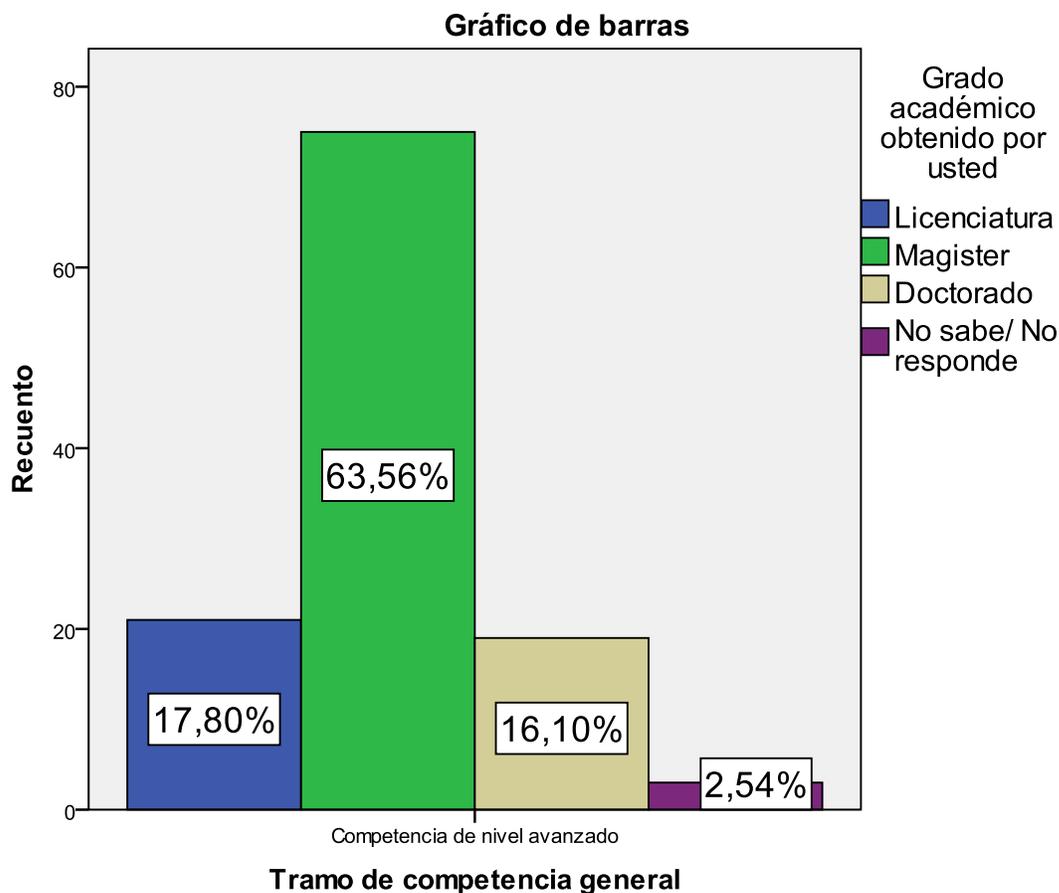
COMENTARIOS

A través de los resultados obtenidos, se puede evidenciar que en cada tramo de edad la mayoría está compuesta por mujeres, excepto en el último tramo que corresponde a “mayor de 71 años”, donde se visualiza el 0,8% para el sexo masculino. Respecto a las mayorías, se puede observar dos de ellas que corresponden a los tramos “De 41 a 50 años” y “De 51 a 60 años”, ambas con un 25,4%, bajando significativamente en el siguiente tramo “De 61 a 70 años” hasta 5,9%. Por tanto, se podría inferir que la caída del porcentaje de mujeres en los últimos tramos, se debe a que el sexo femenino se jubila antes que el género masculino, lo que a su vez, explicaría la presencia de éste en el último tramo que pertenece a los docentes con mayor edad.

GRADO ACADÉMICO OBTENIDO POR USTED / COMPETENCIA GENERAL

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Grado académico obtenido por usted *	118	100,0%	0	0%	118	100,0%
Tramo de competencia general						

			Tramo de competencia general		Total
			Competencia de nivel avanzado		
Grado académico obtenido por usted	Licenciatura	Recuento	21		21
		% del total	17,8%		17,8%
	Magister	Recuento	75		75
		% del total	63,6%		63,6%
	Doctorado	Recuento	19		19
		% del total	16,1%		16,1%
	No sabe/ No responde	Recuento	3		3
		% del total	2,5%		2,5%
Total		Recuento	118		118
		% del total	100%		100%



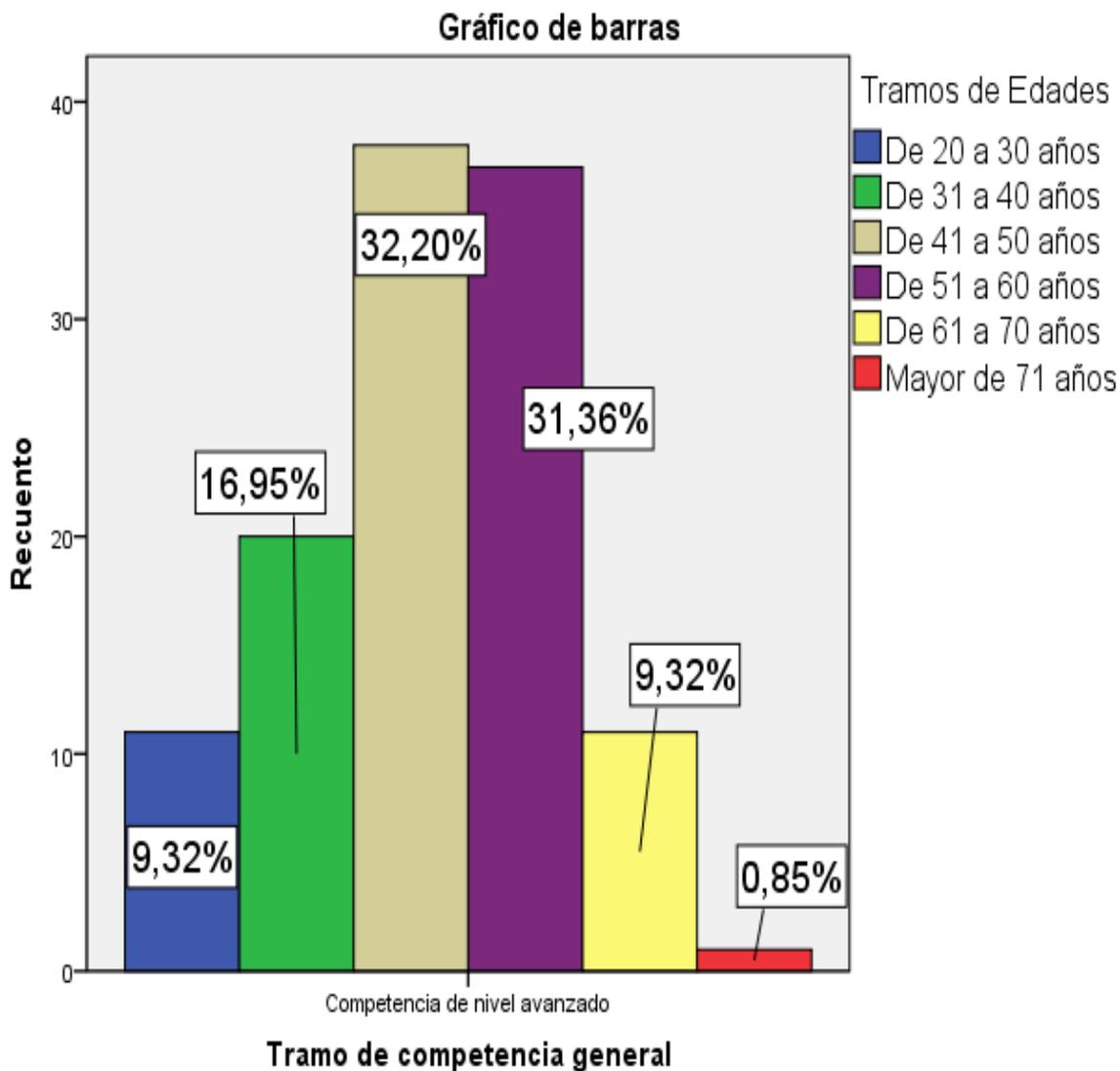
COMENTARIOS

En relación a los datos obtenidos referidos al “tramo de competencia general” y el “grado obtenido”, se puede decir que todos los docentes se perciben en un nivel de desempeño avanzado, entregando como dato que un; 63,56% tiene un magister; un 17,80% con licenciatura, seguido muy de cerca con un 16,10% con doctorado. Por lo que se puede inferir que los docentes en más del 50%, cuando ya han obtenido el grado académico de magister, consideran tener un nivel de desempeño catalogado como avanzado, siendo este grado el que se presenta en gran parte de los encuestados.

COMPETENCIA GENERAL / TRAMO DE EDAD

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tramo de competencia general * Tramos de Edades	118	100,0%	0	0,0%	118	100,0%

			Tramo de competencia general	Total	
			Competencia de nivel avanzado		
Tramos de Edades	De 20 a 30 años	Recuento	11	11	
		% del total	9,3%	9,3%	
	De 31 a 40 años	Recuento	20	20	
		% del total	16,9%	16,9%	
	De 41 a 50 años	Recuento	38	38	
		% del total	32,2%	32,2%	
	De 51 a 60 años	Recuento	37	37	
		% del total	31,4%	31,4%	
	De 61 a 70 años	Recuento	11	11	
		% del total	9,3%	9,3%	
	Mayor de 71 años	Recuento	1	1	
		% del total	0,8%	0,8%	
	Total		Recuento	118	118
			% del total	100,0%	100,0%



COMENTARIOS

A partir de los datos obtenidos, en relación al “tramo de competencia general” y el “tramo de edad”, se puede decir que, el nivel de desempeño que se evidencia es el avanzado, siendo éste percibido en mayor porcentaje entre los tramos de 41 a 50 años, con un 32,20% ; y 31,36% en el tramo de 51 a 60 años. Por lo que se puede inferir que los docentes que tienen entre 40 y 60 años, considerados algunos de ellos como adultos medios, se perciben en un nivel de desempeño avanzado.

4.3 Elaboración de indicadores de competencias

Este procedimiento corresponde a la combinación de las variables referidas a las competencias personales, profesionales y prácticas, generando variables dependientes, creándose tres indicadores cuantitativos por medio de la realización de intervalos, los cuales se transformaron en indicadores cualitativos.

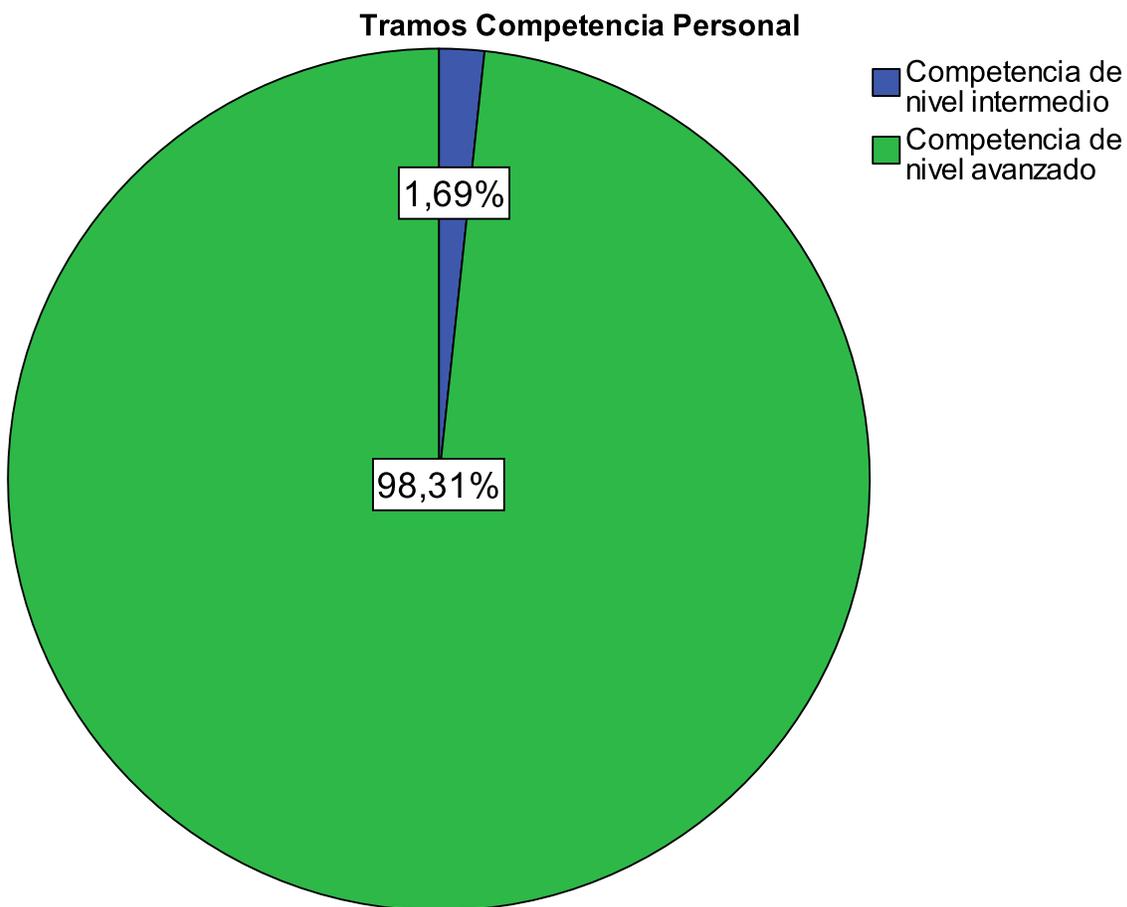
De esto es preciso mencionar lo que se comprende por indicador. Para ello, se recurrió a lo propuesto en la “Jornada de Valoración de Cuadros de Indicadores y cargas de trabajo”, diapositiva nº2, de la Biblioteca Histórica “Marqués de Valdecilla” (2008), donde se señala que un indicador corresponde a una *“Expresión utilizada para describir actividades en términos cuantitativos y cualitativos con el fin de evaluarlas de acuerdo con un método”* (ISO 11620, UNE 50137).

Los indicadores cualitativos utilizados en esta investigación, se diseñaron sobre tres categorías de desempeño, en relación al logro de las competencias, tales como:

- Competencia de nivel avanzado: El indicador evaluado se encuentra en su totalidad y sobresale respecto a lo que se espera.
- Competencia de nivel intermedio: El indicador evaluado cumple parcialmente con lo esperado.
- Competencia de nivel inicial: El indicador evaluado no se presenta y no responde totalmente a lo requerido.

COMPETENCIA PERSONAL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Competencia de nivel intermedio	2	1,7	1,7	1,7
	Competencia de nivel avanzado	116	98,3	98,3	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

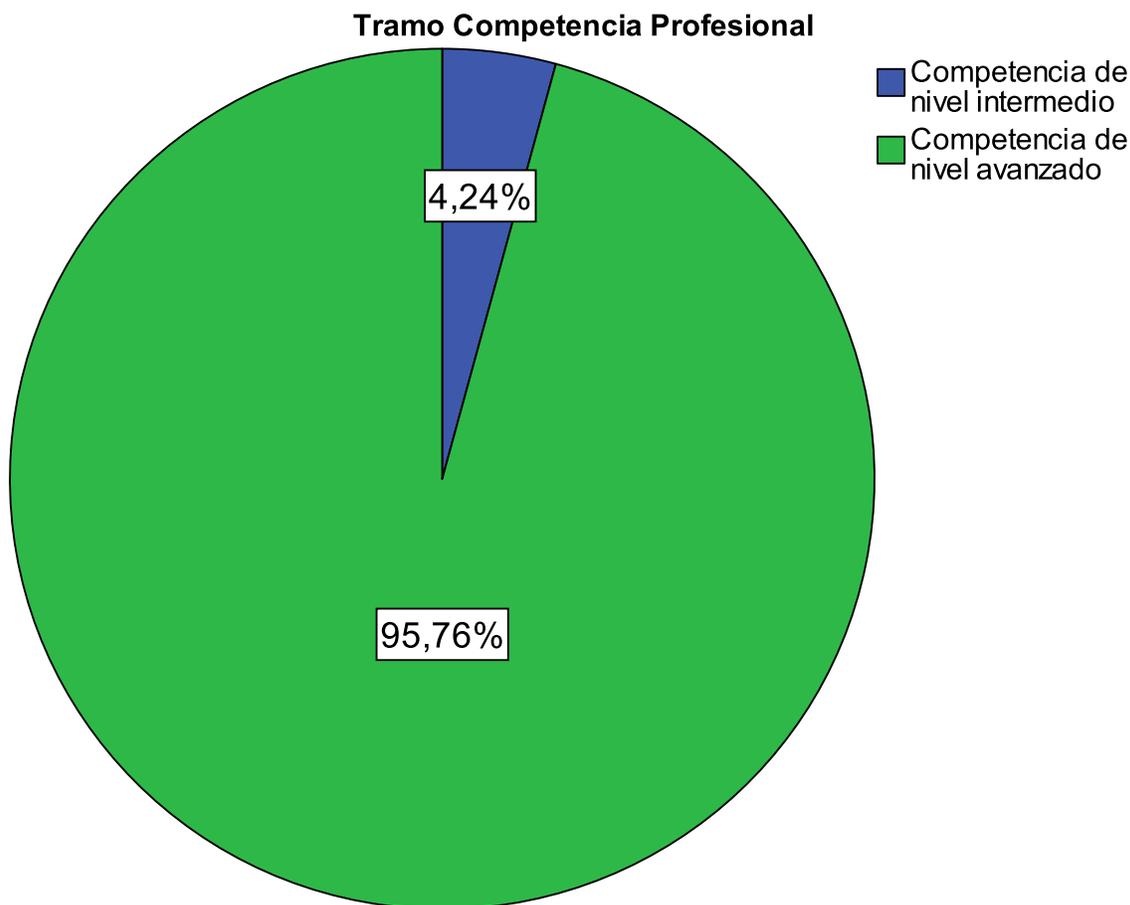


COMENTARIOS

En relación a los resultados obtenidos, en cuanto a la “competencia personal”, se evidencia que; 98,31% se percibe en un nivel de desempeño avanzado y un 1,69% en un nivel intermedio, por lo cual se puede inferir que casi en su totalidad los docentes consideran que sus competencias personales están en un nivel avanzado.

COMPETENCIA PROFESIONAL

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Competencia de nivel intermedio	5	4,2	4,2	4,2
	Competencia de nivel avanzado	113	95,8	95,8	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

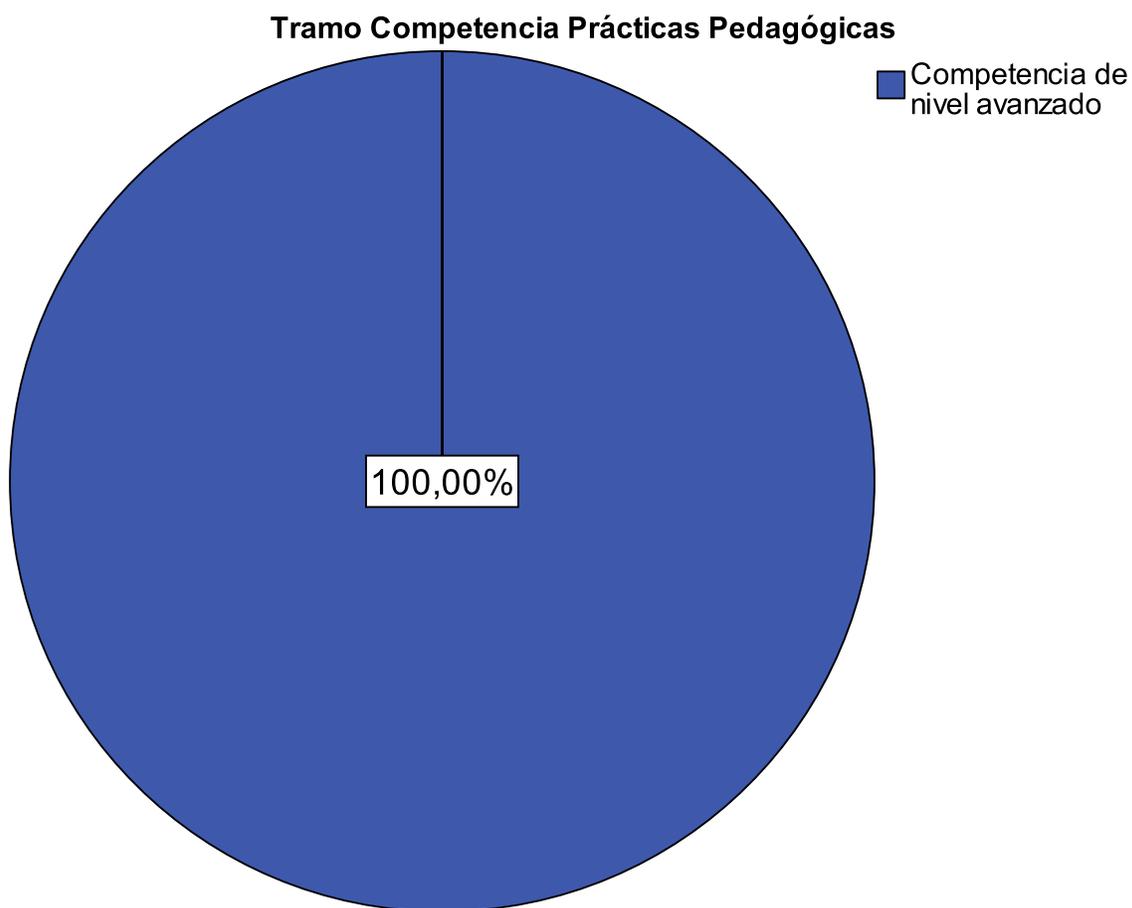


COMENTARIO

Se evidencia que en función a las respuestas de los docentes encuestados, poseen una competencia profesional en un nivel avanzado, alcanzando un 95,8%, así como un 4,24% en un nivel intermedio, deduciéndose por tanto que los docentes creen poseer competencias profesionales, sin embargo un mínimo porcentaje considera que solo posee algunas competencias a nivel profesional.

COMPETENCIA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos Competencia de nivel avanzado	118	100,0	100,0	100,0



COMENTARIOS

La gráfica presenta un dato único, que da cuenta del 100% de logro de las competencias práctico pedagógica, siendo los mismos docentes los que consideran poseer esta competencia en un nivel avanzado.

4.4 Elaboración de indicador general de competencia

Respecto a este análisis, se realizó la agrupación de los tres indicadores de competencias obtenidos anteriormente. Para realizar dicha acción, se utilizaron las funciones “transformar y “calcular variable” del programa SPSS.

De acuerdo a lo señalado, dichos pasos fueron realizados para obtener un indicador general de las competencias de los docentes, efectuando uno cuantitativo y cualitativo al igual que en el procedimiento anterior, utilizándose los siguientes niveles de desempeño:

- Competencia de nivel avanzado: El indicador evaluado se encuentra en su totalidad y sobresale respecto a lo que se espera.
- Competencia de nivel intermedio: El indicador evaluado cumple parcialmente con lo esperado.
- Competencia de nivel inicial: El indicador evaluado no se presenta y no responde totalmente a lo requerido.

Es importante mencionar que este indicador, corresponde al perfil que subyace en los (as) docentes universitarios encuestados (as), específicamente el nivel de competencia que presenta cada uno (a) de ellos (as).

COMPETENCIA GENERAL

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos Competencia de nivel avanzado	118	100,0	100,0	100,0



COMENTARIOS

Al unificar las diversas competencias personales, profesionales y prácticas pedagógicas, se evidencia que el 100% de la población docente encuestada considera poseer un nivel avanzado de logro en la competencia general obtenida, descartando los resultados obtenidos en las anteriores competencias.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación han entregado datos relevantes y precisos de ser destacados. En primera instancia se da a conocer de manera general en qué nivel de desempeño se encuentran las competencias personales, profesionales y prácticas pedagógicas que fueron propuestas para dicho estudio, por lo que se afirma que los (as) docentes formadores (as) de Educadores (as) de Párvulos se encuentran en un nivel avanzado, alcanzando un 100% (Ver gráfico de “competencia general”), lo cual implica un desempeño óptimo, es decir, que cuentan con las competencias necesarias para proporcionar una mejor formación a los Educadores (as) de Párvulos.

Es preciso señalar que este nivel de desempeño es el que los propios docentes perciben de sí mismos, por tanto, se puede pensar que éstos (as), al verse frente a un instrumento que será revisado por los(as) docentes guías de esta investigación y particularmente por los (as) estudiantes a cargo de esta misma, pueden tender a autoevaluar su desempeño con un gran logro, ya que, a las personas en general no les parece bien verse expuestas a un juicio negativo de su labor, que por lo demás, es su fuente laboral, la cual de seguro consideran merecer.

Además, es importante mencionar que en Chile no existe una cultura de autoevaluación por parte de los(as) docentes, lo cual es posible relacionarlo a nivel nacional con la realidad del colegio de profesores, el que se ha opuesto constantemente a la realización de evaluaciones que miden principalmente el desempeño de su labor educativa.

En relación a la excelencia académica de los (as) docentes, se observó que la mayor parte de ellos (as) ha llegado sólo al grado de magíster, los que en su mayoría no están acreditados, habiendo un 70,34% (Ver gráfico de “post grado realizado en universidad”), que lo ha cursado en universidades chilenas por sobre las extranjeras.

A partir de esta preferencia de las universidades chilenas, es preciso decir que, existe una gran disputa respecto a la calidad de la educación chilena en general, lo que pone en tela de juicio tanto la formación entregada por las casas de estudios, así como la del docente que egresa de ella.

En Chile, la única forma de confirmar que una Universidad imparte educación de calidad, es por medio de la acreditación de sus diferentes planes de estudio, de modo que, si los magíster no cumplen con los estándares de calidad requeridos para impartir educación, indican que la formación de aquel docente que quiere optar por un mayor grado académico no es de excelencia y, puede no ser reconocida como legítima, por ende, este aspecto podría ser cuestionado si es que no se puede conocer la validación del grado de cada uno (a) de los (as) docentes.

De acuerdo a los datos obtenidos en relación al alto grado de competencias y, la excelencia académica asociada a los grados cursados, se presenta una disyuntiva alusiva directamente al único dato empírico que existe a nivel nacional que evalúa la formación y calidad de los (as) egresados (as) de la carrera de Educación Parvularia, como lo es la prueba INICIA, siendo ésta un referente objetivo para conocer si la formación de Educadores(as) de Párvulos es buena, por lo mismo se considera de gran relevancia dar a conocer los resultados evidenciados en esta prueba.

La prueba INICIA da cuenta que *“los egresados de Educación Parvularia obtuvieron en promedio un 49% de respuestas correctas”* (Revista Colegio Tecnológico, 2010), por ende, no se evidencia una coherencia con los resultados obtenidos en esta investigación, ya que, el tener un porcentaje sobre el 60% de docentes con doctorado y/o magíster, es indicio de que la formación docente es de calidad, sin embargo, los resultados afirman que los (as) estudiantes egresados (as) no presentan las competencias evaluadas, siendo ésta la única evaluación en relación a la formación de los (as) docentes en el país, donde *“Chile está clasificado dentro del grupo de países con más baja regulación de la formación*

docente, es decir, Chile no asegura la calidad de sus profesores.” (Educación 2020, 2011).

Considerando el caso particular de la UMCE, se puede apreciar que los logros obtenidos en la prueba INICIA están sobre el promedio nacional, puesto que, se obtuvo un 64% de logro, por tanto, es evidente que en este caso sí existe una coherencia entre las competencias, la excelencia académica de los (as) docentes formadores (as) de Educadoras de Párvulos y los resultados satisfactorios obtenidos en la única evaluación nacional de egresados (as) de pedagogía en el país.

Además, es preciso señalar que cada institución formadora selecciona a su personal docente de acuerdo a los criterios auto establecidos, eligiendo a los (as) profesores (as) especialistas que necesitan según su malla curricular, considerando a su vez los grados académicos y experiencia laboral, buscando plasmar el sello que la casa de estudios quiere entregar a sus egresados (as). Esto es evidenciable en la variedad de ofertas académicas para Educación Parvularia (mallas curriculares), las cuales se caracterizan por generar un perfil de egreso asociado a cada institución de educación superior.

Junto con ello, se ha de considerar que es específicamente en las universidades tradicionales donde se evidencia una alta preferencia por docentes que cuentan con postítulos, donde según el informe OCDE (2004) hay 3656 doctores y 4676 magíster.

En lo que respecta a los títulos profesionales de los (as) docentes universitarios, es posible dar cuenta que la mayor parte de ellos (as) presenta un título profesional universitario correspondiente a Educador(a) de Párvulos con un 43,2% del total. (Ver gráfico de “título (s) profesional (es)”). A su vez, se evidencia que se presentan otras carreras vinculadas al área de la Educación y humanidades como: Profesor (a) Educación General Básica, Profesor (a) de Filosofía, Psicólogo (a), así como otras desvinculadas a las áreas mencionadas anteriormente como: Nutricionista, Enfermero (a) y Administrador (a) Público (a).

Por lo mismo, es posible inferir que los (as) docentes formadores (as) de Educadores (as) de Párvulos presentan un título profesional acorde y coherente a sus estudios superiores, desempeñándose de acuerdo a su especialidad, tal como lo señaló un 86,44% del total de los encuestados (Ver gráfico de “imparto asignaturas acordes a mi área de especialidad”).

Cabe mencionar, que la diversidad de títulos universitarios relacionados a la misma área en la cual se desempeñan los (as) docentes formadores (as) puede estar directamente vinculado con el plan de formación (mallas curriculares) que imparten las diversas universidades, específicamente en la carrera de Educación Parvularia, entregándoles a los(as) estudiantes una formación integral que les permita desenvolverse en el campo laboral y en los diversos cambios de la sociedad moderna.

A ello, se le adhiere uno de los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta, donde la mayor parte de los (as) docentes formadores (as) de Educadores(as) de Párvulos corresponde al género femenino (ver gráfico de “sexo”), por lo que se puede establecer una directa relación al título profesional que ejercen dichas profesionales. A su vez, es posible relacionarlo con el prejuicio social que presenta la carrera de Educación Parvularia desde sus inicios, en la que se tiende a ligar al género femenino con aspectos asociados al cuidado, bienestar, protección, apego, seguridad y confianza, situada en una sociedad patriarcal donde aún no se visualiza al hombre como un Educador de Párvulos o como proveedor de los aspectos mencionados previamente.

Es importante mencionar que los (as) docentes formadores (as) encuestados de género masculino que realizan clases a estudiantes de la carrera, presentan un título profesional vinculado a otra área de la educación, lo cual avala lo señalado anteriormente.

Otro dato que arrojó la investigación, corresponde a que el promedio de edad de la población encuestada es de 47 años, siendo adultos medios con vasta experiencia de vida, tanto personal como laboral. Algunos afirman que la mejor

calidad de la enseñanza se presenta durante éste período, ya que, considerando la edad de los (as) docentes universitarios, se puede aseverar que cuentan con una amplia experiencia, lo que les permitió confrontar sus saberes teóricos con la experiencia práctica, generando conocimiento que sólo se puede obtener por medio de los años de ejercicio docente, lo cual es considerado como un elemento importante y de calidad que valida a los profesores (as) como expertos en su área, en relación a la formación de futuros profesionales.

No obstante lo anterior, es preciso señalar que al contrastar estos resultados con los obtenidos respecto al uso de las TICS más básicas, se observa que éste es un aspecto débil en la población encuestada, lo que invita a cuestionar qué tan cierta sería la afirmación sostenida en el párrafo previo, pues parte del perfil de estos(as) docentes no responde a lo propuesto en la “Convergencia Europea”: *“propone definir un perfil docente transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a los cambios que se viven en la sociedad en que vivimos”* (Bozu y Canto. 2009:90). Ante ello, la respuesta de los (as) encuestados (as) se presenta deficitaria y no estaría respondiendo a las necesidades tecnológicas y sociales actuales.

Así mismo, al considerar los tres aspectos señalados: grado académico alcanzado, edad promedio y uso de las TICS, la afirmación planteada sobre la mejor calidad de la enseñanza en esta etapa de la docencia no se refleja como positiva, pues la población docente encuestada no responde de manera competente al perfil que se ha propuesto a nivel nacional e internacional, a pesar de que los resultados de la encuesta prueban que los (as) docentes se ven a sí mismos como profesores (as) competentes (ver gráfico “tramo de competencia general”).

Otro elemento que arrojó la investigación son los tramos de las edades de los (as) docentes universitarios. En relación a ello es preciso destacar que, de acuerdo a la ley chilena, las mujeres jubilan a los 60 años, por lo que después de esta edad son los hombres quienes continúan desempeñándose en sus diferentes labores. Por esta razón, es que se evidencia una baja de la presencia femenina en

el ejercicio de la docencia universitaria luego de los 60 años y, persiste la presencia masculina (ver gráfico de “sexo/tramos de edades”).

Cuando se observan y analizan los resultados sobre los grados académicos de los(as) docentes, es posible constatar que predomina el magíster con un 63,5% y el doctorado con sólo un 16,1% (ver gráfico de “grado académico obtenido por ud.”), de ahí surge la duda de por qué no existe un mayor perfeccionamiento. Para responder a esta pregunta, los resultados de la investigación aportan un dato relevante y es que la población docente consultada trabaja en diversas universidades de la Región Metropolitana, teniendo como efecto que su jornada sea parcial, por ende, se encuentran presentes menos horas en cada universidad, ya que, posiblemente necesiten trabajar en varias de éstas para reunir una remuneración más alta que les permita cubrir sus necesidades, lo que en definitiva se traduce en que a los (as) profesores les falta tiempo para poder cumplir con los diferentes requerimientos (como obtener un mayor grado académico).

Además, los años de ejercicio de la docencia en las diferentes instituciones superiores es, en promedio, de 5 años aproximadamente, lo que indica que muchos (as) de estos (as) docentes aún se están insertando al campo laboral de la docencia en la Educación Superior y se encuentran en un proceso de perfeccionamiento sobre la misma.

De esto, también se puede deducir que se cuenta con escasas oportunidades para realizar proyectos de Investigación y/o Extensión en las universidades debido a la escasez de tiempo, lo cual queda claro con las respuestas obtenidas en la participación de ambos elementos (véase gráficos “¿Desempeña alguna actividad de extensión?” “¿Realiza o forma parte de algún equipo de investigación”), en las cuales más del 50% dice no participar en ninguna de las opciones.

Junto con ello, este ir y venir por diversas universidades dificulta la comunicación del (la) docente fuera del aula, ya que, los tiempos disponibles que éste tiene para atender las inquietudes de los (as) estudiantes son escasos. Si los

(as) profesores se dedicaran a estar constantemente en una sola universidad, tendrían mayor disponibilidad para cumplir con la calidad al ejercer la docencia, prestándole la importancia necesaria a cada elemento que requiere de su atención con mayor tranquilidad y profundidad.

No obstante, los resultados arrojados en la investigación afirman que los (as) docentes universitarios formadores de Educadores (as) de Párvulos presentan un nivel de competencia avanzado, considerando dentro de ellas las competencias personales, profesionales y prácticas en relación a su desempeño dentro y fuera del aula.

Aún así, algunos pueden discrepar ante los resultados, ya que, corresponden a una encuesta que fue auto aplicada representada solo la visión del docente que la contestó. A pesar de esto, con el análisis y discusión de los resultados del instrumento, se puede vislumbrar una parte importante del perfil docente: cómo los (as) profesores (as) se ven a sí mismos en cuanto a las competencias que se consideran necesarias para ejercer como formador (a) de profesionales, en este caso, de Educadores (as) de párvulos.

CONCLUSIONES

De la presente investigación cuantitativa se ha obtenido una serie de hallazgos relevantes, los cuales han permitido no sólo responder a los objetivos planteados para este estudio, sino incluso se ha podido dar respuesta al problema investigativo en relación al rol y el perfil del docente universitario como formador de Educadoras (es) de Párvulos en las diversas instituciones públicas y privadas de la región metropolitana, así como la hipótesis planteada en los capítulos anteriores.

La sociedad actual ha instaurado una serie de requerimientos a los (as) docentes universitarios en su quehacer pedagógico, determinándose un perfil que cumpla con cada una de estas necesidades y obligaciones, las cuales están orientadas a la contingencia nacional e internacional, parámetros y corrientes, tales como, la europea y las de la sociedad del siglo XXI. Es por ello que cada indicador que determina cuán competente es cada docente se relaciona con estos aspectos sociales y culturales.

Haciendo referencia a la información discutida en el capítulo anterior, sustentada en los resultados del análisis investigativo, se vislumbran una serie de datos relevantes, entre los cuales es posible mencionar, que los (as) docentes universitarios formadores (as) de Educadoras (es) de Párvulos encuestados, presentan un nivel de desempeño avanzado en relación a las competencias personales, profesionales y prácticas pedagógicas. En donde, es posible dar cuenta que la mayoría de ellos(as) se visualizan y perciben como un profesional competente para el cargo o función que desempeñan.

Ahora bien, el visualizarse como docentes competentes indica que los (as) profesionales de la educación poseen un nivel de desempeño adecuado correspondiente a las competencias básicas esenciales para desenvolverse en la labor docente, como el ser uno (a) que posee valores, que imparte clases de acuerdo a su especialidad, capaz de adaptarse a los cambios educativos, entre otros, lo que responde a las necesidades y demandas educativas del siglo XXI.

Es importante mencionar que al considerarse como competentes, aluden a una de las metas principales de la educación superior, en donde diversos programas de estudios de las diferentes universidades de la región Metropolitana aspiran a la formación de profesionales competentes en las distintas carreras que se imparten en las instituciones de estudios superiores, por ende, contar con docentes con un nivel de competencias avanzado implicaría que la formación que entregan a los(as) estudiantes de Educación Parvularia, podría ser mejor debido al nivel de desempeño alcanzado.

Sumado a ello, los (as) docentes consultados de esta investigación, presentan altos niveles de desempeño en relación a las competencias evaluadas, por lo que resulta importante de destacar la relevancia que evidencian cada una de ellas en el perfil profesional. En lo que respecta a las competencias personales, se evidencia que los (as) docentes formadores (as) muestran un logro de alto porcentaje, por lo que es posible dar cuenta que los (as) profesionales responderían a la necesidad de la sociedad actual, que implica el estar en constante interacción (docente - estudiante), siendo capaces de responder a los diversos cambios del contexto, así como desarrollar la capacidad de innovar y liderar de acuerdo a las demandas educativas de la educación superior.

En tal sentido, las competencias profesionales de los (as) docentes encuestados (as) en su mayoría presentan un nivel de logro avanzado, lo que permite determinar que la forma en cómo los (as) profesionales incorporan estas competencias en su desempeño como docente es adecuada y pertinente, razón por la cual se puede deducir que son reunidas y adaptadas a las didácticas de la educación superior de acuerdo a cada institución, es decir, en relación a la forma en que se realiza la labor docente en el aula.

Respecto a las competencias prácticas pedagógicas, se evidencia en los resultados de la investigación que los (as) docentes formadores (as) presentan un nivel avanzado en relación a las afirmaciones del instrumento, dado que, los profesionales planifican sus clases incorporando metodologías de acuerdo a las formas de aprender de los(as) estudiantes, entre otras. Lo que nos permite

determinar que los profesionales participantes son competentes, ya que, contarían con las habilidades, destrezas, conocimientos, valores y aptitudes, que permiten contribuir con el desarrollo integral en la formación de Educadoras (es) de Párvulos de las diversas instituciones de Educación superior.

Por tanto, a partir de los aspectos mencionados, se puede establecer que el perfil que presentan los (as) docentes formadores (as) estaría sustentado en competencias básicas que deben desarrollar cada uno de ellos (as) en su labor profesional, ya que, implica más allá del dominio de las temáticas o conocimientos en relación a la asignatura que imparten, por lo que se evidencia que se está respondiendo a las demandas educativas emergentes, pasando de un perfil tradicional a uno por competencias.

En consecuencia, es esencial mencionar que la profesión docente presenta una mayor relevancia en la sociedad actual y en la formación de Educadoras (es) de Párvulos, sin embargo, se establece que no es por la forma en cómo los (as) profesores (as) ejercen su labor profesional, sino que ésta cobra importancia cuando se presenta un problema a nivel del sistema educativo, lo que implica una modificación en la Reforma. Tal aspecto, tiene incidencia en los cambios acontecidos en las nuevas reformas educativas, lo cual ha impulsando a las instituciones de educación superior a generar cambios e innovar en sus programas y metodologías de enseñanza, por lo que los (as) docentes han debido adaptarse e incorporar las nuevas didácticas en su forma de enseñar.

Otro aspecto importante de mencionar, corresponde a la edad de los (as) docentes formadores (as) de Educadores (as) de Párvulos, en donde al establecer diversos rangos etarios, se determina una media de 47 años de edad, por lo que se afirma que la mayoría de los (as) profesionales encuestados (as) pertenecen al grupo de adultos medios. Respecto a tal antecedente, es posible evidenciar que al ser docentes de edad avanzada presentan una formación profesional sustentada bajo un modelo de enseñanza tradicional basado en un modelo conductista, dado que, la mayor parte de ellos obtuvo sus títulos profesionales antes de la década de los noventa, lo cual implica que sus prácticas pedagógicas en el aula pueden

reflejar aspectos de su formación profesional inicial. Sin embargo, posterior a dicha década se evidencia un alto número de docentes formados en el retorno a la democracia, por lo que las metodologías de enseñanza, así como la didáctica empleada en el aula se sustenta en la construcción de conocimiento por parte de los(as) estudiantes respaldándose en el constructivismo.

Considerando aquello, la edad de los (as) docentes implica que estos profesionales están en un perfeccionamiento continuo, de manera de incorporar las nuevas formas de enseñanza, las cuales responden a los requerimientos educativos de la sociedad. Asimismo, se evidencia que la mayoría de los (as) profesores (as) presentan estudios de nivel superior como magíster o doctorado, tal como se establece en una de las investigaciones de García – Huidobro (2006), donde es posible evidenciar que se mantiene una constante en relación a este ámbito, dado que aún sobresale un alto número de docentes con grado de Magíster.

Así mismo, se han evidenciado cambios relevantes en relación a los estudios investigativos de los profesionales formadores, dado que, hace seis años atrás se apreciaban escasas investigaciones que se establece en la formación de estudiantes de Educación Parvularia en las diversas universidades del país. Sin embargo, a partir de los resultados arrojados en la investigación se observa que la mayoría de los (as) docentes formadores (as) promueven la investigación en sus estudiantes en relación a las asignaturas que imparten, por lo que se podría establecer que los profesionales estarían generando nuevos conocimientos.

Por tanto, es posible dar cuenta que el perfeccionamiento continuo, la actualización de los conocimientos e incorporación de las nuevas metodologías de enseñanza han favorecido significativamente en la profesión docente, contribuyendo con la presencia de profesores altamente calificados que cumplen con la totalidad de las herramientas esenciales y competencias para desempeñarse en su labor docente.

En cuanto a lo mencionado y a los resultados empíricos obtenidos de este estudio investigativo, se evidencia que la mayoría de los (as) docentes encuestados (as) imparte asignaturas de acuerdo a su área de especialidad. Por tanto, podría inferirse que con esta característica, ellos (as) cuentan con las herramientas necesarias para proporcionar a sus estudiantes educación de calidad respecto del área de estudio que están desarrollando en las aulas.

Siendo de esta manera, se puede decir que en relación al propósito general de esta investigación, que apunta a caracterizar a los docentes que imparten la carrera de Educación Parvularia, los (as) docentes encuestados (as) responden positivamente al perfil que se ha establecido para ellos (as) a nivel general y que apunta a que sean docentes capaces de responder a las necesidades del contexto sociocultural actual.

Si bien esta investigación otorga resultados donde los (as) docentes afirman impartir asignaturas acordes a su área de especialidad, la visión de esto ha cambiado pues, en el documento "*Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile*" realizado hace seis años por Juan Eduardo García Huidobro señala que, quienes imparten asignaturas no siempre son especialistas en el área. Considerando esto y, que además existe un porcentaje no menor de docentes que poseen título diferente al de Educador (a) de Párvulos o que no tiene relación con la Educación Parvularia, la apreciación inicial cambia, porque la calidad de la educación entregada no sería la esperada.

Este último punto bien podría observarse desde diferentes ángulos, ya que, por un lado puede pensarse que solamente al tener título de Educador (a) de Párvulos e impartir asignaturas relacionadas con esta área, la calidad de la educación que se está proporcionando a los estudiantes será la mejor, pues contaría con profesionales especializados en el tema y con las competencias necesarias para responder a las diferentes inquietudes que pudiesen surgir en sus estudiantes. Estas características, indudablemente, pueden considerarse como un plus para los (as) formadores (as) porque, se verían como docentes que cumplen

con las expectativas que se espera de ellos (as) en su desempeño como profesionales de la educación.

Por otro lado, se puede pensar que el hecho de que exista variedad de profesionales (con diversos títulos profesionales, como filósofos por ejemplo) que trabajan como formadores (as) de párvulos, sólo desvirtuarían el foco central del trabajo docente que debe realizar un(a) Educador (a) de Párvulos, por lo que la calidad de la educación proporcionada a los (as) estudiantes no sería la necesaria y requerida para considerarse de calidad.

Finalmente, se podría pensar que al existir docentes que poseen otros títulos profesionales que tal vez no tienen directa relación con la Educación Parvularia, la carrera se vería beneficiada por una amplia variedad de perspectivas y miradas que podrían enriquecer no sólo el quehacer pedagógico de los (as) estudiantes que reciben formación de estos (as) profesionales, sino que también ampliar la visión de la misma carrera, abarcando variados aspectos. Claramente, los ángulos de visión propuestos, responderán a las inquietudes del (la) lector (a), según la propia mirada con que las observe y analice.

Por otra parte, los resultados también arrojan que los (as) docentes encuestados (as) manifiestan estar de acuerdo con la afirmación de que utilizan con destreza las Tic's Básicas, pero admiten tener dificultades al utilizar la tecnología como un medio para promover aprendizajes y/o para mejorar su docencia, pudiendo hacer mayor uso sólo de las herramientas básicas como office y correo electrónico.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos evidenciar que esto se presenta como un aspecto relevante al momento de revisar el perfil que se ha establecido para los (as) docentes a nivel general, pues en la actualidad el uso y manejo eficiente de las tecnologías en el trabajo en aulas, se presenta como necesario para potenciar las metodologías pedagógicas que los (as) docentes pueden y

deben aplicar para mejorar sus prácticas, promover aprendizajes significativos, etc. No obstante, los (as) encuestados (as) también manifiestan que son capaces de adaptarse a los cambios de distinta índole, por lo que al verse enfrentados con las nuevas tecnologías, sus usos y aplicaciones en las aulas, el desafío que les significa responder a estas demandas de la sociedad actual, implica un mayor esfuerzo y preparación para ello.

Si consideramos que solamente estamos hablando del uso de Tic's básicas, como lo son office (Word y Excel) y correo electrónico, podemos apreciar que aún resta camino por recorrer y desafíos que afrontar en esta área, ya que, éstas herramientas básicas poco a poco van adquiriendo nuevas incorporaciones y tareas que, al no estar preparados los (as) docentes para su uso, requerirán cada vez mayores habilidades y destrezas para utilizarlas y, si no responden prontamente a ellas, claramente con las tecnologías más avanzadas quedarán siempre un paso atrás, por lo que tampoco podrán responder a las necesidades socioculturales actuales, quedando rezagados en el avance y cumplimiento del perfil que para ellos (as) se ha establecido.

A partir de lo anterior se puede inferir que si bien muchos docentes han declarado poseer las competencias personales, profesionales y de práctica pedagógica señaladas en la encuesta aplicada, muchos reconocen también tener dificultades para alcanzar el logro completo en algunas de ellas, por lo que aún queda trabajo por realizar, donde los docentes deben optimizar su trabajo, potenciar su quehacer pedagógico y favorecer la tan anhelada educación de calidad.

Por ende, el perfil del docente universitario, formador (a) de Educadores (as) de Párvulos, presenta ciertas competencias que de forma específica responden a las demandas actuales de un nuevo paradigma educativo con docentes reflexivos, tecnológicos, conocedores de diversas áreas y aspectos educativos para generar una formación de profesionales competentes, capaces de enfrentar el mundo laboral y las adversidades de éste.

Pero a su vez, se evidencia que la mayor parte de los (as) docentes encuestados (as), presentan dificultades en una competencia primordial en la sociedad emergente, como lo es el dominio de algún idioma extranjero. Por ende, es probable que esta situación ocasione ciertas limitaciones en los(as) estudiantes que egresan como Educadores (as) de Párvulos, ya que si el (la) docente formador (a) no tiene el dominio, no podrá enseñarlo.

En ocasiones, las mallas curriculares no incluyen algún idioma extranjero en la formación de Educadores (as) de Párvulos, por ende, no es necesario requerir que estos (as) estén capacitados (as) y/o sean expertos (as) en la materia. Es por ello que se evidencia tal competencia lingüística como debilitada en los (as) docentes universitarios, por tanto, no siempre se encontrará a profesores (as) de la educación universitaria con dominio del idioma extranjero, dándose a conocer por tanto, un perfil docente fuera de algunos de los requerimientos sociales a nivel internacional, ya que, el idioma extranjero es una necesidad actual y de suma importancia para la búsqueda de lecturas y documentos para una renovación constante.

No obstante, el dominio de algún idioma extranjero no solo se considera como una deficiencia para el (la) docente formador (a), sino también para los (as) estudiantes y futuros (as) Educadores(as), dado que, el campo laboral está constantemente requiriendo profesionales con dominio del idioma universal (inglés), por tanto, este aspecto se visualiza como una debilidad en la labor del docente formador, así como también para los (as) estudiantes de Educación Parvularia. También es importante considerar que actualmente las salas cunas y jardines infantiles han incorporado la enseñanza del idioma extranjero, por ende es esencial que las (os) futuras (os) profesionales adquieran esta competencia a modo de responder a los requerimientos educativos del contexto actual de la educación inicial.

Otra competencia que es primordial para la creación de un perfil docente orientado a las corrientes actuales del docente universitario, tienen que ver con la reflexión de las prácticas pedagógicas, que en el caso de los resultados obtenidos

con la investigación, los (as) docentes encuestados declaran ser críticos reflexivos sobre sus prácticas pedagógicas, considerándose, por tanto, docentes en un proceso de reflexión constante que favorece su quehacer educativo y la incidencia que esto tiene en la formación de estudiantes, que consecuentemente, como profesionales en formación considerarán la importancia de reflexionar en la actualidad como estudiante y en su labor futura como Educador (a) de Párvulos.

A pesar de que, los (as) profesores (as) universitarios consideran poseer competencias reflexivas y críticas sobre su labor educativa, es posible señalar que los (as) docentes que actualmente ejercen en universidades de la Región Metropolitana fueron formados bajo otro paradigma de aprendizajes, donde a lo largo de su experiencia profesional, han tenido que interiorizarse en un nuevo paradigma educativo que probablemente tuvieron que aprender y aplicar hasta el día de hoy en las aulas.

Por tanto, se deduce que, el docente universitario ha evolucionado, por medio de las actualizaciones y demandas sociales – culturales del nuevo siglo, buscando ser un mejor formador (a), con competencias que respondan a necesidades reales de los estudiantes universitarios.

A partir de los cambios que se han generado los últimos años a nivel nacional en temas educativos, tanto como reformas y leyes que determinan la labor docente, se ha creado un nuevo perfil docente, el cual depende de variables influyentes en la labor como profesor universitario que determinan su quehacer y cuan preparados se sienten para ejercer su rol e influir directamente en sus estudiantes.

Como ya se ha declarado, el perfil del docente universitario lo constituye una persona que a nivel profesional posee ciertas características que aunadas, determinan un nivel de competencia, el cual en función a los datos obtenidos en este estudio, el perfil corresponde a docentes universitarios competentes a un

nivel avanzado, considerando competencias personales, profesionales y experiencia práctica en el aula.

A partir de lo planteado, se afirma que, siendo los docentes universitarios de la Región Metropolitana competentes, favorecen la formación de Educadoras de Párvulos en las universidades participantes, respondiendo a las demandas y enfoques actuales de la Educación de niños y niñas en los niveles iniciales, ya sea los planteados a nivel Ministerial – Gubernamental, como a las necesidades de la sociedad chilena del siglo XXI, en temas educativos.

A todo lo anteriormente señalado, ha de considerarse que los resultados obtenidos en esta investigación entregan información que ayuda a determinar el perfil de los (as) docentes universitarios formadores de Educadores (as) de Párvulos desde su propia perspectiva, es decir, desde la autoevaluación. En relación a ello, se puede decir que para tener un perfil completo de los (as) profesores (as) universitarios, es necesario que se realicen más investigaciones del tema, pero con una mirada externa de las competencias existentes que valide la caracterización de los (as) formadores de Educadores (as) en las Universidades privadas, estatales y privadas con financiamiento estatal.

BIBLIOGRAFÍA

- Arón Ana María; MilicicNeva. (1999) *“Vivir con otros: Programa de desarrollo de habilidades sociales”*, Santiago: Editorial universitaria.
- Aronson Paulina (2007) *“El retorno de la teoría del capital humano”*. Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina. Año VIII – Número II.
- Ávila Baray, (2006) *“Introducción a la metodología de la investigación”*. Edición electrónica.
- Bartha, F. (1997). *“Innovación y calidad de la docencia universitaria: hacia un desarrollo docente universitario en la PUCP”*. Educación. VI (11)
- Biblioteca Histórica “Marqués de Valdecilla” (2008): “Jornada de Valoración de Cuadro de Indicadores y Cargas de trabajo. Cargas de trabajo. Diapositiva n° 2”.
- Braslavsky, C. (1999) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* (19): Formación Docente. Enero - abril 1999.
- Bozu, Zola y Canto, Pedro José. (2009) *“El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Volumen 2, Nº2. Universidad de Barcelona (España) y Universidad Autónoma de Yucatán (México).
- Briones, G. (1995). *“Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales”*. Editorial Trillas, México.
- Briones, Guillermo (2002). *“Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales”*. ICFES, Bogotá, Colombia.
- Canales, Manuel. (2006) *Metodologías de investigación social*. (1ª edición) Santiago: Lom Ediciones
- Catalano, Avolio de Cols y Slagdon (2004) *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Ed. CINTERFOR/OIT. Buenos Aires, Argentina. 225 p.p.

- Cataldi, Zulma; J. Lage, Fernando. (2004) *“Un nuevo perfil del profesor universitario”*, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- De Miguel, M. (2006). *“Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior”* Oviedo: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
- D’Ary, L., Ch. Jacobs y A. Razavieh (1982). *“Introducción a la Investigación Pedagógica”*. Editorial Interamericana, México.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores, México.
- Gerald, André. (2007) *“El Capital Humano en las teorías de crecimiento económico”*. Editorial Eumed.
- Hernández Sampieri, Roberto (1991). *“Metodología de la Investigación”*. Editorial McGraw Hill, México.
- Irigoin, María E. (2005). *“Desafíos Desafíos de la Formación por Competencias en la Educación Superior”* .Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, SENA, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia y ACIET, Medellín.
- Izarra et all. (2011). *“Perfil del Educador”*. Universidad de Carabobo, Valencia: Valenzuela.
- Kepowicz, Bárbara (2007). *Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia*. Revista Reencuentro, Distrito Federal, México.
- Lasnier, F. (2000). *“El éxito de la formación por Competencias”*. Guerrero, de Montreal.
- Latiesa Margarita, Martos Pilar, Paniza José Luis. (2001) *Deporte y cambio social: En el umbral del siglo XXI, España*: Proyecto sur de ediciones S.L.
- Martínez, Alicia; Ferraro de Velo, Ana María. (2009) *“El profesor Universitario. Reflexiones acerca de la esencia del docente universitario en*

la sociedad actual". EDUTECNE Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. Capital Federal: Argentina.

- McClelland, D.C.; Atkinson, J.W.; Russell, A.C.; Lowell, E.L. (1958). *A scoring manual for the achievement motive*. En Atkinson, J.W. (Ed.) (1958) *Motives in fantasy, action and society* (179-204). Van Nostrand, Nueva York.
- McClelland, D. (1973). *Testing for competence rather than for intelligence*. *American Psychologist*, 28, (1-14).
- McClelland, D.C. (1985). *How motives, skills and values determine what people do*. *American Psychologist*, 40, July, (812-825).
- McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. Cambridge University Press, New York.
- Perrenoud, Philippe (2002) *Construir competencias desde la Escuela*. Dolmen Ediciones. 2ª. Ed. Santiago de Chile. 125 p.p.
- Peters, O. (2000). "The Transformation of the university into an institution of independent learning. In T. Evans y D. Natién, *Changing University Teaching. Reflections on crating educational Technologies*. London, UK: Kogan".
- Quezada, Jenny. (2006) "Retos en la Docencia Universitaria del Siglo XXI". Centro de Orientación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ). La Molina: Perú.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). *La formación del profesorado universitario*. *Revista de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*, 331, Mayo-Agosto, (67-99). Tobón Sergio (2008). "La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo". Universidad Autónoma de Guadalajara Curso iglú. Guadalajara – México.
- Salas Walter (2011). "Formación por Competencias en Educación Superior. Una aproximación Conceptual a Propósito Del Caso Colombiano". Universidad de Antioquia, Colombia

- Sánchez, José Antonio. (2002) *“Formación Inicial para la docencia universitaria”* Revista Iberoamericana de Educación. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid. Madrid: España.
- Suzana de Souza y Marcos Elia. *Las actitudes de los profesores: cómo influyen en la realidad de la clase.* Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.
- Tobón, Sergio (2008). *“La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo”*. CIFE. Guadalajara, México.
- Valdez, M^a; Senra, Alicia; Rey, Antonio; Darin, Susana (2007). *Las Competencias Pedagógicas en los Creativos Entornos Virtuales de Aprendizaje Universitarios.* Universidad de las Ciencias Informáticas.
- Zabalza, M. (2006). *“Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional”* Madrid: Nacea.

BIBLIOWEB

- Beatrice Avalos (2002). *“Docentes para el siglo XXI Formación Docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones”*. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 19 de enero del 2011.
- <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofs.pdf>
- Bello, Manuel E. (2000). *“Innovaciones Pedagógicas En La Educación Universitaria Peruana”*. [Doc. WEB – PDF]. Extraído el 19 de enero del 2011. <http://www.upch.edu.pe/faedu/portal/images/stories/publicaciones/documentos/innova.pdf>
- Briones Guillermo (2002). *“Paradigmas en las Ciencias Sociales”*. Epistemología de las ciencias sociales. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). [Doc. WEB – PDF] Extraído el 1 de abril del 2011. <ftp://ftp.itmerida.mx/SemInv/Unidad%20I/Lectura3.pdf>
- Cano, Rufino; Revuelta, Clara. (1999) “La formación permanente del profesor universitario”. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. De la Orden, (1990) “Evaluación, selección y promoción del profesor universitario” Disponible en <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Catalán Jorge. (2011) *“Formación Inicial De Educadoras de Párvulos: Un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras”*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). [Doc. WEB – PDF] Extraído el 19 de enero del 2011. <http://www.rieoei.org/deloslectores/738Catalan.PDF>
- Cejas Yanes, Enrique y Castaño Oliva, Rafael (2004) *“Modelo cubano para la formación por competencias laborales: Una primera aproximación”*. En: <http://www.monografias.com/trabajos14/modelo-cubano/modelo-cubano.shtml> Consultado el 2 de diciembre de 2011.
- CINTEFOR (2000). *“Las 40 preguntas más frecuentes sobre formación por competencias”*.

- CPIP (2011) "*Evaluación Inicia*" Ministerio de Educación. [Doc. WEB] Extraído el 15 de Diciembre de 2011 <http://www.evaluacioninicia.cl/ed01.html>
- Donoso Díaz, Sebastián (2004). "*Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis*". Publicado en Estudios Pedagógicos (2004), Vol. XXXI, N° 1, Universidad Austral de Chile, Pp. 113 -135. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 20 de abril del 2010. http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/ReformaPoliticaEducacional_SDonoso.pdf
- Educación 2020. (2011) "*Opinión Educación 2020 sobre resultados de la prueba INICIA*", [Doc Web] Extraído el 29 de Diciembre del 2011 <http://www.zonacolegios.cl/noticia/noticia22.html>
- Falabella, Alejandra; Rojas María Teresa (2008). "*Algunas Tendencias Curriculares en la Formación de Educadores de Párvulos*". Calidad en educación N° 29. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 4 de enero del 2010. http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/60/cse_articulo744.pdf
- Francis Salazar, Susan (2005). "*El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente*", En: Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica. [Doc. Web] Extraído el 21 de marzo de 2011. http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/conocimiento.pdf
- García Huidobro, Juan Eduardo (2006). "*Formación de las Educadoras(es) de Párvulos en Chile*". [Doc. WEB – PDF] Extraído el 23 de diciembre del 2010. http://www.oei.es/inicial/articulos/formacion_inicial_educadores_parvulos_chile.pdf
- García Salinero, Julia (2004). "*La elección del tipo de diseño de investigación*". Nure Investigación, nº5. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 1 de abril del 2011.

- http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/formacion%205.3.pdf
- González Navarro Adela. “*Habilidades docentes: Inducción y comunicación oral*” [Doc. Web] Extraído el 22 de marzo de 2011. http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa18/habilidades_docentes/p3.htm
 - González Viviana. (2000). “*Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, celebrado en la Universidad Federal de Santa María, Rio Grande del Sur, Brasil, en abril de 2000*”. [Doc. WEB - PDF] Extraído el 22 de marzo de 2011. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/vivencia01.htm>
 - Herrera, Juan. (2008) *Investigación cuantitativa* [Doc. WEB – PDF]. Extraído el 4 de abril del 2011. <http://juanherrera.files.wordpress.com/2008/11/investigacion-cuantitativa.pdf>.
 - Iglesias León, ET AL. “*La Formación Pedagógica De Los Profesores Universitarios. Una Propuesta Necesaria*”. Universidad de Cienfuegos. [Doc. WEB – PDF]. Extraído 19 de enero 2011. <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASHc0a2/6e216329.dir/doc.pdf>
 - La tercera. (2011) “Universidades Finis Terrae y Católica lideran ranking de Prueba Inicia”. [Doc Web] Extraído el 29 de Diciembre del 2011 <http://diario.latercera.com/2011/04/15/01/contenido/pais/31-65770-9-universidades-finis-terrae-y-catolica-lideran-ranking--de-prueba-inicia.shtml>
 - Larraín U., González F. (2011). “*Formación Universitaria por competencias*”. [Doc. WEB – PDF]. Extraído 20 de abril 2011. http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Formacion%20Universitaria%20por%20competencias.PDF
 - Martínez- Espinoza; Martinez Anguita (2009). “*Capacitación por competencia: principios y métodos*”. [Doc. WEB] Extraído el 2 de abril del 2011. http://www.sence.cl/sence/wp-content/uploads/2011/04/DocumentoEstudio_CapacitacionporCompetencias.pdf

- Martínez López, José Manuel (2004). “*Asesorías del área de investigación, Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*”. México D. F. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 1 de abril del 2011. <http://www.geiuma-oax.net/sam/estrategiasmetetytecnicas.pdf>
- Martín Molero Francisca (1991). “*La profesionalización de la docencia: entre la ensoñación y la realidad*”. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 18 de marzo del 2011. <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9191230197A.PDF>
- Ministerio de Educación (2000). “*Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*”. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 6 de enero del 2011. <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200901051752160.sintesis%20avances%20carrera%20de%20pedagogia.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). “*Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*”. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 4 de enero del 2010. http://www.oei.es/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf
- Moliner M, Lidón. ET AL. “*La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile*”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 19 de marzo del 2011. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Montero Lago, Patricio (2007). “*Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario*”. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 6 de enero del 2011. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a03v1556.pdf>
- Netquest. (2011) “Soluciones netquest, nuevas tecnologías para el investigador de mercado”. [Doc WEB] Extraído el 28 de noviembre de 2011 <http://www.solucionesnetquest.com/compania/index.php>
- Notario de la Torre, Ángel (1999). “*Apuntes Para Un Compendio Sobre Metodología De La Investigación Científica*”. Universidad de Pinar del Río, Cuba. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 1 de abril del 2011.

http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/Apuntes_para_un_compendio_Metodologia_de_la_investigacion_cinetifica_Angel_Notario/Metodologia_Investigacion.pdf

- Ortiz, E. A. y Mariño, M- de los A. *“La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología”*. Universidad de Holguín, Cuba. [Doc. WEB – PDF]. Extraído el 21 de marzo del 2011. <http://www.rieoei.org/deloslectores/888Ortiz.PDF>
- Peralta Jorge (2010). “Chile: menos de 30% de docentes universitarios cuenta con postgrados”. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 12 de marzo del 2010. <http://formacion-peru.universiablogs.net/2010/07/23/chile-menos-de-30-de-los-docentes-de-ed-superior-cuenta-con-posgrados/>
- Pulido Muñoz I.(2009) *“Habilidades sociales del docente”* [Doc. Web - PDF] Extraído el 22 de marzo de 2011. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/INMACULADA_PULIDO_2.pdf.
- Quezada Jenny. *“Retos En La Docencia Universitaria Del Siglo XXI”*. Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ. [Doc. WEB – PDF]. Extraído 3 de enero 2011. <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/consen/v9n10/a05v9n10.pdf>
- Ramyrez de M M, Sanabria I y Aspee M. (2006) *“Desarrollo de habilidades cognitivas en docentes universitarios: en la búsqueda de un camino para su comprensión y mejoramiento”*[Doc. Web – PDF] Extraído el 22 de marzo del 2011. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmf/v52s3/v52s3a8.pdf>.
- Real Academia de la Lengua Española (2010) *“Definición: Conocimiento”*, versión web, España. Extraído en mayo de 2011 desde http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=conocimiento
- Real Academia de la Lengua Española (2010) *“Definición: Pedagógico”*, versión web, España. Extraído en mayo de 2011 desde http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=pedagogico.

- Revista Colegio Tecnológico. (2010) *“Ministro Lavín frente a bajos resultados de Prueba Inicia: “Queremos seguir avanzando en una cultura de evaluación”* [Doc Web] Extraído el 29 de Diciembre del 2011 <http://www.colegiotecnologico.cl/docentes/1888-ministro-lavin-frente-a-bajos-resultados-de-prueba-inicia-qqueremos-seguir-avanzando-en-una-cultura-de-evaluacionq>
- Rodríguez, Carlos. (2005) *“Competencias profesionales”*. Doc. [WEB-PDF] Extraído el día 21 de Marzo de 2011, Escuela de Ingeniería de Antioquia, EIA
- Rodriguez Rojo, Martín (1999). *El Componente Educativo en el Rol del Profesor Universitario*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1). [<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]
- Schmidt M S (2006) *“Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes”* [Doc. WEB - PDF] Extraído el 22 de marzo de 2011. <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/ModeloEducacionCompetencia/DefinicionCompHabDestrezas.pdf>.
- TünnermannBernheim, Carlos. (2011) *“El Rol Del Docente En La Educación Superior Del Siglo XXI”*. Universidad Nicaragüense de ciencia y tecnología.[Doc. WEB – PDF] Extraído el 6 de enero del 2011. http://www.ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf
- UNICEF (2000). “Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa “La Renovación de la profesión docente”. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 11 de marzo del 2010. http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/43/profesion_docente.pdf
- Vain Pablo Daniel (1998). *“La Evaluación de la Docencia Universitaria: un problema complejo”*. [Doc. WEB – PDF] Extraído el 18 de marzo del 2011. <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00207.pdf>

- Vaillant, Denise (2002), "Formación de formadores", documento presentado en la reunión El desempeño de maestros en América Latina: nuevas prioridades, Brasilia.

ANEXOS

ANEXO 1

BASE DE DATOS OFERTA ACADEMICA 2011 MINEDUC REGIONES DE CHILE DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

1º REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE TARAPACA	SEDE IQUIQUE	EDUCACION PARVULARIA Y PSICOPEDAGOGIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	CASA CENTRAL (IQUIQUE)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	SEDE IQUIQUE	EDUCACION PARVULARIA
2º REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	SEDE CAMPUS COLOSO	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA	SEDE ANTOFAGASTA	EDUCACION PARVULARIA MENCION EXPRESION ARTISTICA/INGLES
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	SEDE ANTOFAGASTA	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD LA REPUBLICA	ANTOFAGASTA	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA MENCION NB1
3º REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE ATACAMA	CASA CENTRAL (COPIAPO)	LICENCIATURA EN EDUCACION Y PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA
4º REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD DE LA SERENA	LA SERENA	EDUCACION PARVULARIA

ESTATAL			
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE	SEDE LA SERENA	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD BOLIVARIANA	SEDE LA SERENA	EDUCACION PARVULARIA Y BASICA INICIAL
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA	SEDE LA SERENA	EDUCACION PARVULARIA MENCION EXPRESION ARTISTICA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	SEDE LA SERENA	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA	SEDE LA SERENA	EDUCACION PARVULARIA
5º REGION			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE VALPARAISO	CASA CENTRAL (VALPARAISO)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE VALPARAISO	CAMPUS SAN FELIPE	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	CASA CENTRAL (VALPARAISO)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	SEDE SAN FELIPE	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	SEDE SAN ANTONIO	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA CON APOORTE	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO	CASA CENTRAL	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	SEDE VIÑA DEL MAR	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE VIÑA DEL MAR	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE VIÑA DEL MAR	EDUCACION PARVULARIA EXECUTIVE
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD NACIONAL ANDRES BELLO	SEDE VIÑA DEL MAR	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR	CASA CENTRAL (VIÑA DEL MAR)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA	SEDE LA LIGUA	EDUCACION PARVULARIA

PRIVADA			
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA	SEDE SAN FELIPE	EDUCACION PARVULARIA
6º REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE RANCAGUA	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	LOCALIDAD GRANEROS	LICENCIATURA EN EDUCACION Y PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA CON MENCION EN EDUCACION COMUNITARIA.
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA	SEDE MACHALI	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA	SEDE RANCAGUA	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA	SEDE RANCAGUA	EDUCACION PARVULARIA
7º REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE TALCA	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA CON APORTE	UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE	SEDE CURICO	EDUCACION PARVULARIA
8º REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE CHILLAN	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	SEDE LOS ANGELES	EDUCACION PARVULARIA PARA TECNICOS EN EDUC.PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA CON APORTE	UNIVERSIDAD DE CONCEPCION	CASA CENTRAL	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA CON APORTE	UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION	CASA CENTRAL (CONCEPCION)	EDUCACION DE PARVULOS
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA	SEDE CONCEPCION	EDUCACION PARVULARIA MENCION

UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA	SEDE CHILLAN	EDUCACION PARVULARIA MENCION
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	SEDE LOS ANGELES	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	SEDE CONCEPCION	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE CONCEPCION	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD NACIONAL ANDRES BELLO	SEDE CONCEPCION	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE	CASA CENTRAL (CHILLAN)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN	SEDE CONCEPCION	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN	SEDE TALCAHUANO	EDUCACION PARVULARIA
9º REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE TEMUCO	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA CON APORTE	UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO	CASA CENTRAL (TEMUCO)	EDUCACION DE PARVULOS
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD MAYOR	SEDE TEMUCO	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA Y BASICA PARA PRIMER CICLO
10º REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE ANCUD	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE OSORNO	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE PUERTO MONTT	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	CASA CENTRAL (OSORNO)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	SEDE PUERTO MONTT	EDUCACION PARVULARIA PARA TECNICOS EN EDUC. PARVULARIA

UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	SEDE CASTRO	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	SEDE PUERTO MONTT	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN	SEDE PUERTO MONTT	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE ARTE Y CIENCIAS SOCIALES ARCIS	SEDE CASTRO - PATAGONIA	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA	SEDE ANCUD	EDUCACION PARVULARIA
13° REGION			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE CHILE	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA Y BASICA INICIAL, LICENCIATURA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE MAIPU	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	LICENCIATURA EN EDUCACION Y PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA CON MENCION EN EDUCACION COMUNITARIA.
UNIVERSIDAD PRIVADA CON APORTE	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	CAMPUS SAN JOAQUIN	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL	CASA CENTRAL	LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA Y/O PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD FINIS TERRAE	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE	SUB-CAMPUS ALMAGRO SUR	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA	CASA CENTRAL (SANTIAGO - PROVIDENCIA)	EDUCACION PARVULARIA MENCION EXPRESION ARTISTICA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD MAYOR	SEDE MANUEL MONTT	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA Y BASICA PARA PRIMER CICLO
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO	CASA CENTRAL (CONDELL)	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA Y PRIMER SUBCICLO DE EDUCACION BASICA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA

PRIVADA			
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD NACIONAL ANDRES BELLO	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD UCINF	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA MENCION INGLES
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION DE PARVULOS
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE ARTE Y CIENCIAS SOCIALES ARCIS	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD CATOLICA SILVA HENRIQUEZ	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA
14° REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE VALDIVIA	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	SEDE VALDIVIA	EDUCACION PARVULARIA
15° REGIÓN			
TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE TARAPACA	CASA CENTRAL (ARICA)	EDUCACION PARVULARIA Y PSICOPEDAGOGIA
UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE ARICA	EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	SEDE ARICA	EDUCACION PARVULARIA

13° Región					
	TIPO INSTITUCION	INSTITUCION	SEDE	CARRERA	VACANTES 1° SEMESTRE
1	UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD DE CHILE	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA Y BASICA INICIAL, LICENCIATURA EN EDUCACION	32
2	UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE MAIPU	EDUCACION PARVULARIA	0
3	UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE PUENTE ALTO	EDUCACION PARVULARIA	0
4	UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE RECOLETA	EDUCACION PARVULARIA	0
5	UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	SEDE SAN BERNARDO	EDUCACION PARVULARIA	0
6	UNIVERSIDAD ESTATAL	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	LICENCIATURA EN EDUCACION Y PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA CON MENCION EN EDUCACION COMUNITARIA.	80
7	UNIVERSIDAD PRIVADA CON APOORTE	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	CAMPUS SAN JOAQUIN	EDUCACION PARVULARIA	0
8	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL	CASA CENTRAL	LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA Y/O PARVULARIA	30
9	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD FINIS TERRAE	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA	25
10	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE	SUB-CAMPUS ALMAGRO SUR	EDUCACION PARVULARIA	50
11	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA	CASA CENTRAL (SANTIAGO - PROVIDENCIA)	EDUCACION PARVULARIA MENCION EXPRESION ARTISTICA	30
12	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA	CASA CENTRAL (SANTIAGO - PROVIDENCIA)	EDUCACION PARVULARIA MENCION EXPRESION ARTISTICA	30
13	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD PEDRO DE	CASA CENTRAL	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA	30

	PRIVADA	VALDIVIA	(SANTIAGO - PROVIDENCIA)	MENCION INGLES	
14	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD MAYOR	SEDE MANUEL MONTT	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA Y BASICA PARA PRIMER CICLO	25
15	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD MAYOR	SEDE MANUEL MONTT	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA Y BASICA PARA PRIMER CICLO	0
16	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO	CASA CENTRAL (CONDELL)	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA Y PRIMER SUBCICLO DE EDUCACION BASICA	25
17	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA	30
18	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA	20
19	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA	20
20	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE LA FLORIDA	EDUCACION PARVULARIA	20
21	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE LA FLORIDA	EDUCACION PARVULARIA EXECUTIVE	0
22	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE MAIPU	EDUCACION PARVULARIA	20
23	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE MAIPU	EDUCACION PARVULARIA	20
24	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE MAIPU	EDUCACION PARVULARIA MODULAR DIURNO	0
25	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE SANTIAGO CENTRO	EDUCACION PARVULARIA	35
26	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE SANTIAGO CENTRO	EDUCACION PARVULARIA	35
27	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS	SEDE SANTIAGO CENTRO	EDUCACION PARVULARIA EXECUTIVE	0
28	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD NACIONAL ANDRES BELLO	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA	0
29	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD NACIONAL ANDRES BELLO	SEDE CASONA DE LAS CONDES	EDUCACION PARVULARIA	0
30	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD UCINF	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA MENCION INGLES	0

31	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD UCINF	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA MENCION NB1	0
32	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD UCINF	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	PEDAGOGIA EN EDUCACION PARVULARIA MENCION NB1	0
33	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION DE PARVULOS	45
34	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE ARTE Y CIENCIAS SOCIALES ARCIS	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA	0
35	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD DE ARTE Y CIENCIAS SOCIALES ARCIS	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA	0
36	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD CATOLICA SILVA HENRIQUEZ	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA	45
37	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA	0
38	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO	CASA CENTRAL (SANTIAGO)	EDUCACION PARVULARIA	40

horas

ANEXO 2



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

ENCUESTA DE INVESTIGACIÓN DE SEMINARIO DE TÍTULO

1. Presentación

Estimados(as) Docentes:

Somos estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y nos encontramos realizando nuestro seminario de título, enmarcado en una investigación denominada *"La actividad docente en la formación de educadores/as de párvulos en Universidades públicas, privadas con financiamiento estatal y privadas de la Región Metropolitana"*, ganadora del Concurso de Memorias y Seminarios (MYS) de la misma universidad, siendo además parte del proyecto de investigación DIUMCE, titulado, *"El ejercicio de la docencia en instituciones de educación superior en la formación de educadores/as de párvulos en Universidades públicas y privadas e Institutos profesionales de la Región Metropolitana."* A continuación le presentamos el objetivo de la Investigación: *"Caracterizar académica y profesionalmente al personal contratado por instituciones de educación superior de la Región Metropolitana para el ejercicio de la docencia en la formación de Educadoras (es) de Párvulos en la educación superior (Universidades estatales y privadas con aporte del estado)"*. El instrumento está dividido en dos ítems para responder, Antecedentes generales y aplicación, esta última corresponde a una escala de Likert. Los resultados obtenidos de dicho instrumento serán totalmente **CONFIDENCIALES** y serán utilizados solo para fines de nuestra investigación.

Agradecemos su comprensión y disposición en la realización, aplicación y ejecución de esta investigación. RECUERDE CONTESTAR OBLIGATORIAMENTE LAS PREGUNTAS QUE ESTÁN (*)

2. Antecedentes Personales

Sin Descripción

1. Edad (*)

2. Sexo (*)

Femenino Masculino

3. Estado Civil (*)

Soltero(a) Conviviente Casado(a) Divorciado(a) Separado (a) de hecho Viudo(a)

4. Tiene hijos (as) (*)

Sí No

5. Tramos de edad de sus hijos(as)

15 - 19 años 7 - 14 años 0 - 6 años más de 20 años

6. Grado académico obtenido por usted

Doctorado Magister Licenciatura

 7. Título(s) profesional(es)3.- 2.- 1.- **8. Institución superior de la cual egresó (*)**

Instituto profesional Universidad

 9. De qué tipo de universidad egreso (*)

Estatal Privada con financiamiento estatal Privada

 10. Año de egreso de pregrado**11. Año de Titulación****12. Año de egreso(s) grados académicos**Doctorado Magister Licenciatura **13. Posgrado realizado en Universidad**

Chilena Extranjera Ambas

 14. ¿En que Universidad Chilena?**15. ¿En que Universidad Extranjera?****16. Posgrado con modalidad presencial**

Si No

28. ¿Forma parte de algún equipo de investigación? (*)

Si No

29. Desempeña alguna actividad o proyecto de extensión ¿cuál(es)? (*)

Si No

30. Cantidad de horas académicas que trabaja para la institución de educación superior estatal

31. Cantidad de horas académicas que trabaja para la institución de educación superior privada

32. Cantidad de horas académicas que trabaja para la institución de educación superior privada con financiamiento estatal

3.Aplicación (Escala de Likert)

A continuación le solicitamos que responda este instrumento, el que consta de cinco categorías (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Neutro, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo), en donde cada una de ellas corresponde a la posible respuesta que usted quisiera comunicar en función a los diversos indicadores que se presentan, organizados en tres criterios: competencias personales, competencias profesionales y prácticas pedagógicas.

1. COMPETENCIAS PERSONALES QUE USTED CREE DISPONER:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Neutro	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
Tomó en consideración la opinión de las demás personas, independiente de mi postura.	<input type="checkbox"/>				
Me Comunico habitualmente de forma pertinente con las personas que me interrelaciono.	<input type="checkbox"/>				
Promuevo la aceptación entre la diversidad de personas (homosexuales, nivel socioeconómico, problemas mentales, otros).	<input type="checkbox"/>				
Propicio un ambiente armonioso para acoger a las personas con quienes me interrelaciono.	<input type="checkbox"/>				
Reflexiono críticamente sobre mis prácticas pedagógicas, ante sugerencias o comentarios de personas con que me interrelaciono.	<input type="checkbox"/>				
Me adapto a los cambios (académicos, personales, laborales) que eventualmente se pudieran producir.	<input type="checkbox"/>				
Detecto oportunamente posibles problemas (académicos, emocionales, personales, familiares) de mis estudiantes canalizándolos de forma efectiva.	<input type="checkbox"/>				
Valoro la labor de las demás personas.	<input type="checkbox"/>				
Genero instancias de distensión entre las personas de mi entorno más cercano.	<input type="checkbox"/>				
Manifiesto mis intereses e inquietudes (personales y/o profesionales) frente a mis estudiantes.	<input type="checkbox"/>				

2. COMPETENCIAS PROFESIONALES QUE USTED CREE DISPONER:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Neutro	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
Busco constantemente lecturas de apoyo para mantenerme actualizado/a en las asignaturas que enseño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promuevo la investigación como un aspecto a desarrollar por mis estudiantes durante el semestre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en investigaciones relacionadas a mi área de especialización.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizo con destreza las herramientas tecnológicas en el aula (Tics) en las actividades pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo los contenidos más adecuados de la disciplina según cada contexto y grupo de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo una vinculación entre la teoría y la práctica de los contenidos de la disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presento una perspectiva interdisciplinaria de los contenidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendo y me comunico en algún idioma extranjero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilito materiales (lecturas, guías, fotografías, textos, apuntes) a mis estudiantes de la disciplina que imparto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunico información periódicamente utilizando diversos medios de forma pertinente (mensajería de correo electrónico, facebook, twitter, etc).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE USTED CREE DISPONER:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Neutro	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
Estructuro mis clases de modo que se cumplan los objetivos de los programas de estudio de las asignaturas que imparto.	<input type="checkbox"/>				
Considero las orientaciones pedagógicas dadas por la institución para planificar e implementar clases con mis estudiantes.	<input type="checkbox"/>				
Imparto asignaturas acordes a mi área de especialidad.	<input type="checkbox"/>				
Organizo el espacio de la sala de clases para generar un ambiente propicio que promueva aprendizajes.	<input type="checkbox"/>				
Reconozco los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes para la planificación y realización de mis clases.	<input type="checkbox"/>				
Domino el uso de Excel, Publisher, Flash, Prezi, SPSS, entre otros en mi trabajo de docencia.	<input type="checkbox"/>				
Elaboro y utilizo diferentes instrumentos de evaluación durante el curso del semestre al evaluar los aprendizajes.	<input type="checkbox"/>				
Planifico mis clases semanalmente.	<input type="checkbox"/>				
Promuevo la reflexión en relación a los contenidos de la asignatura.	<input type="checkbox"/>				
Aplico constantemente nuevas metodologías pedagógicas para generar aprendizajes en mis estudiantes.	<input type="checkbox"/>				

GRACIAS POR SU DISPOSICIÓN Y TIEMPO PARA RESPONDER ESTA ENCUESTA

ANEXO 3

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Nombre	Sugerencias en Antecedentes personales	Sugerencias en Escala de Lickert
Eduardo Fernández	Agregar opciones: <ul style="list-style-type: none"> - Separado (a) de Hecho - Divorciado (a) - Tramos de edad de los hijos (as) - Tipo de universidad de la que egresó - Realiza o forma parte de un equipo de investigación - Desempeña alguna actividad o proyecto de extensión 	Modificar: <ul style="list-style-type: none"> - Valoración numérica de las categorías establecidas. - Mejorar la redacción de algunos indicadores de competencias especificando algunas de las acciones esperadas. - Escribir las categorías de la escala de Lickert, cada vez que se continúe en la siguiente página. - Cambiar algunos conceptos, de modo que sean más claros y explícitos para el lector.
Fabián Castro	Agregar opciones: <ul style="list-style-type: none"> - Qué cargo desempeña - Tipo de jornada laboral - Qué actividad o proyecto de extensión realiza - Cantidad de horas que trabaja 	Modificar: <ul style="list-style-type: none"> - Detallar tipo de problemas que detecta el docente en sus estudiantes (académicos, emocionales, personales, familiares...). - Detallar tipo de cambios a los que se adapta el docente. - Mejorar redacción de algunos indicadores de competencias, especificando algunas de las acciones esperadas. - Modificar algunos de los verbos utilizados en los indicadores.
Pilar Mazo	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona agregar opciones que los expertos anteriores ya señalaron, por lo que ya se encuentran detalladas. 	Modificar: <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar una tabla con cada competencia a evaluar, de modo que al momento de clasificarlas, sean proporcionales.