

ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL
Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas



**“ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL FORTALECIMIENTO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL”**

Trabajo de titulación previa la obtención del título de:

**MAGÍSTER EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Presentado por:

PSIC. CL. ZOILA RAMOS PROAÑO

Guayaquil - Ecuador

2015

AGRADECIMIENTO

A Él, por su infalible fidelidad.

A Leonardo Estrada y Katia Rodríguez,
por su apoyo y profesionalismo para la culminación de este momento.

A Manuel Cortés, por su asertividad en sus observaciones,
que logran que una siga pensando.

A los profesores que validaron la propuesta,
por sus aportaciones y valioso tiempo.

A Livina, por su lucidez con el rompecabezas.

A Urías, Belén y Benjamín por su apoyo constante
en la realización de este trabajo.

Y a Matheo, por sus preguntas y hacerme reír, simplemente.

DEDICATORIA

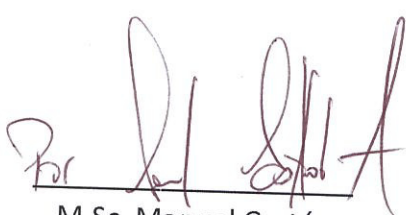
A mis padres, Rosario y Óscar, por la invaluable herencia de su formación.
Los honro profundamente. Siempre vivos.

A todos los maravillosos profesores que tuve en mi colegio y universidad,
por su formación crítica que me impulsó a desarrollar autonomía de
pensamiento.

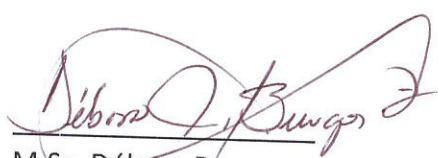
MIEMBROS DEL TRIBUNAL



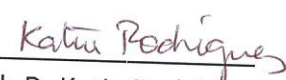
M.Sc. Cristina Yoong P.
Presidente del Tribunal



M.Sc. Manuel Cortés
Director



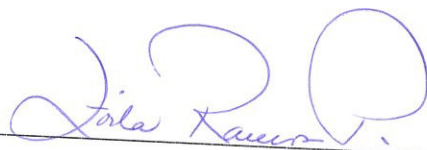
M.Sc. Débora Burgos
Revisor de Contenido



Ph.D. Katia Rodríguez
Revisor de Forma

DECLARACIÓN EXPRESA

"La responsabilidad del contenido de este Trabajo de Titulación corresponde exclusivamente a la autora y al patrimonio intelectual de la misma Escuela Superior Politécnica del Litoral."

A handwritten signature in blue ink, reading "Zoila Ramos Proaño", written over a horizontal line.

ZOILA RAMOS PROAÑO
Psicóloga Clínica

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	ii
DEDICATORIA	iii
TRIBUNAL DE GRADUACIÓN.....	iv
DECLARACIÓN EXPRESA.....	v
ÍNDICE GENERAL.....	vi
RESUMEN.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	6
1.1 TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI.....	6
1.1.1 Algunos programas para la formación docente superior desarrollados en América y Europa.....	8
1.2 ENFOQUES TEÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	12
1.3 CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE.....	16
1.3.1 Los momentos del proceso formativo del docente universitario.....	16
1.3.2 Las dimensiones del proceso formativo.....	17
1.4 LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.....	17
1.5 EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, LAS NUEVAS TAREAS DEL DOCENTE Y EL ACCIONAR ÉTICO.....	18
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	23
2.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	23
2.2 MÉTODOS.....	24
2.2.1. Teóricos	24
2.2.2. Empíricos	24
2.3 PROCEDIMIENTO DE LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	24
2.3.1 Primera fase: Orientación y exploración general.....	24
2.3.2 Segunda fase: Elaboración de instrumentos.....	25
2.3.3 Tercera fase: Exploración enfocada.....	25
2.3.4 Cuarta fase: Análisis de resultados.....	25
2.4 POBLACIÓN.....	25
2.5 MUESTRA.....	25
2.5.1 Estudiantes.....	26

2.5.2 Docentes.....	28
2.5.3 Expertos.....	31
2.6 TÉCNICAS.....	31
2.6.1 Observación participante y no participante.....	31
2.6.2 Encuestas.....	32
2.6.3 Entrevistas.....	33
2.7 TRIANGULACIÓN DE DATOS	33
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	34
3.1 DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	34
3.1.1 Análisis.....	35
3.2 DEL CONTEXTO DE LA FACULTAD.....	35
3.2.1 Análisis.....	37
3.3 CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL.....	38
3.3.1 Análisis.....	39
3.4 DEL MODELO DE FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO.....	39
3.4.1 Análisis.....	40
3.5 DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	41
3.5.1 Análisis.....	41
3.6 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES.....	42
3.6.1 Síntesis de resultados de encuestas a estudiantes.....	48
3.7 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES.....	49
3.7.1 Síntesis de resultados de encuestas a docentes.....	57
3.8 RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES.....	58
CAPÍTULO IV: ESTRATEGIA.....	61
4.1 PREMISAS.....	61
4.2 OBJETIVOS.....	62
4.3 PRINCIPIOS.....	62
4.4 ENFOQUE.....	63
4.5 MARCO TEÓRICO.....	63
4.6 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	64
4.7 EJE.....	65
4.8 METODOLOGÍA.....	65
CONCLUSIONES.....	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
ANEXOS.....	73
ANEXO 1.....	74
ANEXO 2.....	76
ANEXO 3.....	77

ANEXO 4.....	78
ANEXO 5.....	79

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta de estrategia para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aprendizaje en la Carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil.

El marco teórico que sustenta la propuesta parte de la definición de la función docente como mediador del aprendizaje y gestor de la información. Se relaciona con el enfoque crítico-reflexivo basado en la investigación-acción y el trabajo colaborativo como estrategias de aprendizaje para fortalecer el pensamiento crítico y organizar los procesos formativos. Enfatiza la vinculación entre formación, investigación y construcción de conocimientos.

El diseño de la estrategia se realizó sobre la base de los resultados de una investigación con metodología mixta, gracias a la cual se obtuvo información diversa y complementaria de estudiantes, docentes, directivos y documentos públicos. Esto permitió definir las líneas de acción considerando la propia experiencia y perspectiva de los involucrados.

La estrategia que se propone plantea el diseño de un proyecto de intervención mediante el cual se impulsen el desarrollo académico, ambientes y experiencias de aprendizajes colectivos y con ello una nueva cultura investigativa en la institución.

ABSTRACT

This paper presents a proposal of a strategy in order to strengthen critical thinking in learning in the career of Psychology at the University of Guayaquil.

The theoretical framework underlying this proposal starts from the definition of the teaching function as a mediator of learning and information manager. It is related to the critical-reflexive approach based on action research and collaborative work as learning strategies in order to strengthen critical thinking and organize training processes. It emphasizes the relation among education, research and knowledge building.

The design of the strategy was made on the results of a combined research methodology; through which was diverse and complementary information was obtained from students, teachers, administrators and public documents. This process allowed defining the action lines of the strategy considering the experience and perspective of those involved.

The strategy proposes the design of an intervention project through which the academic development, learning environments and collective learning experiences and therefore a new research culture in the center should be invigorated.

INTRODUCCIÓN

La Universidad se ha ido constituyendo históricamente y ha debido afrontar los cambios que la cuestionan, la interpelan y la demandan a repensarse en su quehacer y en las diferentes formas de articulación con la sociedad. En el siglo XXI, estos cambios están condicionados por el contexto en el que se desarrollan las instituciones educativas con factores como la globalización, la multiculturalidad, la irrupción y desarrollo imparable de las tecnologías y las nuevas formas de cultura global.

Por su naturaleza, la Universidad representa un espacio interdisciplinar de formación académica, profesional y humana que implica un propósito de calidad formativa, de investigación y producción del conocimiento científico. Consecuentemente, el nuevo siglo requiere de un docente universitario capaz de adecuarse a estas situaciones contextuales y de generar experiencias de aprendizaje que promuevan la capacidad de pensar críticamente, de investigar y construir nuevos conocimientos.

La UNESCO (2009:2-3), en la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, plantea lo siguiente: "21. Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos generales de la educación superior, particularmente la meta de cultivar el pensamiento crítico e independiente y la capacidad entre los estudiantes de aprender a lo largo de toda la vida."

La creciente complejidad social de un mundo cada vez más interconectado requiere profesionales que no sean repetidores de contenidos memorizados durante su trayectoria estudiantil, sino capaces de comprender y resolver los problemas que afrontan en su práctica cotidiana. Este es uno de los grandes retos de la educación superior: madurar un nuevo enfoque de formación del profesorado, redefinir la conceptualización de la función docente y de los procesos formativos, en donde los conocimientos sean mediados por el docente y no sean considerados absolutos e inmutables, sino en constantes procesos de construcción y de permanentes transformaciones.

Esta interpelación del contexto convierte en un imperativo que la profesión docente abandone definitivamente el paradigma tradicional de la enseñanza. Hoy en día resulta obsoleto y perjudicial pretender enseñar, aprender y dominar, a partir de la memorización, todo el bagaje conceptual y teórico que se ha producido alrededor de una disciplina, asignatura o tema. La continuación de esta práctica académica improductiva conduciría no solo a la desactualización de los estudiantes incluso antes de haberse graduado como profesionales, sino que –y es lo más grave– en el futuro se verían impedidos de alcanzar el perfil profesional que exige el mundo contemporáneo.

En la actualidad, la producción de nuevos conocimientos constituye un papel esencial en el desarrollo de los países. La apropiada formación docente, por lo tanto, debe garantizar la óptima preparación de los futuros profesionales.

En Ecuador, el contexto socio económico, cultural y político en que se desenvuelve actualmente la educación superior plantea cambios profundos en sus universidades e importantes desafíos a la hora de repensar la formación y el ejercicio de la docencia universitaria. Es necesario contar con catedráticos preparados tanto a nivel de su especialización y asignatura como a nivel de las competencias para producir aprendizajes significativos y desarrolladores tanto en sí mismos como en los estudiantes.

En el caso de la Universidad de Guayaquil, esta necesidad se vuelve urgente ante el incremento de la matrícula, resultado, por un lado, del crecimiento demográfico de la ciudad; pero sobre todo por el requerimiento de avanzar hacia el cumplimiento del objetivo 4 del Plan Nacional del Buen Vivir: Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía. La meta 4.5 establece incrementar la matrícula en educación superior al 50% al 2017. Los docentes y las autoridades involucradas en la educación superior deben afrontar esta doble problemática: la puesta al día de los procesos de aprendizaje en el aula como respuesta efectiva a las cambiantes necesidades del mundo actual, y la revisión de esos procesos formativos para su aplicación con grupos masivos de estudiantes que se caracterizan, cada vez más, por la diversidad etaria, social y cultural.

Si consideramos la complejidad en las relaciones humanas que acompaña a los tiempos actuales, el pensamiento crítico de los futuros psicólogos debería ser una condición sine qua non para el ejercicio de la profesión, una condición frente al rigor de su práctica, en tanto que la misma está orientada al análisis y búsqueda de soluciones a los diversos problemas humanos.

Este factor precisa que los docentes de la Facultad de Ciencias Psicológicas enfoquen el proceso del aprendizaje con énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, mediante una práctica reflexiva (del mismo docente) permanente que promueva, propicie y estimule las capacidades de los estudiantes para el aprendizaje, la investigación, la creatividad y la innovación permanentes (Patiño, 2010). El pensamiento crítico como práctica permanente le brindará al estudiante y futuro profesional habilidades para asumir una posición reflexiva, analítica, objetiva, argumentativa, interpretativa y propositiva, que aporte de manera constructiva a su práctica y le permita establecer un trabajo cooperativo e interdisciplinario.

El estudiante de psicología debe desarrollar las capacidades para identificar y formular problemas; obtener, manejar y utilizar la información necesaria; evaluar, adecuar y elegir tanto las teorías como los procedimientos más convenientes para resolverlos, en búsqueda del mejoramiento y la transformación de la comunidad... (Betancourt, 2010)

Arango (2003) describe el pensamiento crítico como

el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar y dominar las ideas a partir de su revisión y evaluación, para repensar lo que se entiende, se procesa y se comunica. Es un intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios. Es concebido como un pensamiento racional, reflexivo e interesado, que decide qué hacer o creer, que es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas.

Adicionalmente, el desarrollo del pensamiento crítico apunta no sólo al aprendizaje permanente, como mencionamos anteriormente, sino también hacia “la formación de ciudadanos autónomos capaces de actuar y tomar decisiones con criterio propio, aspectos necesarios para la vida profesional y ciudadana en nuestras sociedades”. (Patiño 2010)

En términos generales, La Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador contempla entre sus objetivos y estrategias fundamentales la preparación de profesionales y líderes con pensamiento crítico. Sin embargo, este aspecto aún no se ha trabajado específicamente para su aplicación en la formación académica de los psicólogos.

Estas consideraciones justifican la realización de un estudio y plantearían a la Carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil un importante punto de reflexión en torno a la elaboración de una estrategia de formación docente para el fortalecimiento del aprendizaje de los futuros profesionales. ¿Cuál es el proceso por el que se forman y actualizan los docentes de futuros psicólogos? ¿Se puede hablar de un mejoramiento del aprendizaje y de la producción científica de un país en los ámbitos del conocimiento de la psicología si no se generan conocimientos nuevos? ¿Qué estrategia se podría implementar para impulsar el pensamiento crítico en docentes y estudiantes? ¿Qué modos de actuación deberían desarrollar profesores y estudiantes en el claustro universitario si se desea tener profesionales en Psicología capaces de analizar problemas, buscar soluciones y asumir responsabilidades pertinentes a la salud mental y organizaciones de nuestra sociedad? La presente investigación parte de este interés.

El tema de tesis planteado, “Estrategia de formación docente para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aprendizaje en la Carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil”, pretende aportar con una estrategia de formación docente sostenible y pertinente en dicha Unidad Académica.

Al introducir el componente de “pensamiento crítico en el aprendizaje”, destacamos la importancia de que tanto docentes como estudiantes lo desarrollen y fortalezcan de una forma sustentable y apropiada. Por lo tanto, el trabajo realizado plantea una propuesta formativa para implementar en la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil que permita mejorar el aprendizaje en docentes y estudiantes, transformar la cultura institucional y cualificar de manera competente el nivel de formación profesional de los psicólogos que egresan de la Universidad de Guayaquil.

El tema presentado da origen a la **definición de los elementos** del presente trabajo:

Problema científico: ¿Cómo contribuir al fortalecimiento del Pensamiento Crítico en el aprendizaje en la Carrera de Psicología?

Objeto: Proceso de Formación del Docente de la Facultad de Ciencias Psicológicas.

Campo de acción: Formación del docente orientado hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aprendizaje en la Carrera de Psicología.

Objetivo: Formular una estrategia de formación docente que posibilite el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aprendizaje en la Carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil.

Idea a defender: La estrategia de formación docente elaborada contribuirá al fortalecimiento del pensamiento crítico en el aprendizaje en la Carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil.

Objetivos específicos: Aplicar encuestas y entrevistas, diagnosticar la situación actual de la formación del profesorado, diseñar la estrategia, validar los elementos y lineamientos metodológicos que formarán parte de la estrategia.

La población está conformada por los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil. De esta población se seleccionó una muestra de 450 estudiantes, 52 profesores y 5 expertos.

Metodología utilizada: Para alcanzar los objetivos se aplicaron los siguientes métodos:

- Métodos del nivel teórico: Estos métodos permitieron la sistematización de las principales ideas alrededor del problema abordado y la interpretación conceptual de los datos empíricos encontrados.
 - Histórico-lógico para realizar el estudio del estado del Arte.
 - Analítico sintético y el inductivo deductivo para analizar el problema, realizar el estudio a partir de una muestra representativa de profesores y estudiantes, revisar la bibliografía, artículos divulgativos y producciones científicas con el fin de fundamentar la propuesta.
 - Dialéctico, al considerar los fenómenos sociales e históricos en constante movimiento.
- Métodos empíricos: Para generar la propuesta se aplicó la técnica de recolección de datos a partir de la observación, para conocer la realidad mediante la percepción de procesos, comportamientos y cultura institucional. Para obtener información sobre tendencias de opiniones y valoraciones, se emplearon encuestas y entrevistas. Se realizaron entrevistas en profundidad a expertos, que son docentes de Educación Superior, reconocidos por sus conocimientos, experiencia, maestría pedagógica y dominio de los criterios sobre el problema planteado. Se manejó el método

Estadístico para realizar el análisis de las encuestas así como la Triangulación de métodos, esto es, análisis documental contrastado con entrevistas y encuestas que permitieron apoyar la realización de un análisis exhaustivo y el planteamiento de la estrategia propuesta.

Estructura de la tesis: La presente tesis está organizada en las siguientes secciones:

- Marco teórico: capítulo uno.
- Metodología: capítulo dos.
- Resultados: capítulo tres.
- Estrategia: capítulo cuatro.
- Conclusiones.

De acuerdo con este encuadre del trabajo, el presente aporte tiene el propósito de contribuir con una estrategia general para solucionar el problema planteado que permita elevar el nivel de calidad de los procesos formativos de estudiantes y docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

"El momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima"
(Freire, 1996)

1.1 TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI

La docencia como profesión ha sido ampliamente estudiada a lo largo de la historia. El docente ha sido considerado fundamentalmente como el profesional socialmente responsable de la formación social y cultural de las próximas generaciones. No obstante, el estudio de la formación y desarrollo profesional del docente universitario como objeto de estudio y como campo de conocimiento es relativamente reciente, y se ha convertido en un tema relevante y controvertido en numerosas e importantes publicaciones e investigaciones pedagógicas (Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Euridyce, 2005, Esteve, 2009; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005 y Palacios, 2008).

En los años ochenta, el ejercicio profesional del docente universitario, su formación y desarrollo fueron cobrando interés de manera progresiva en el ámbito de las universidades en el mundo. Surgieron programas de formación permanente basados en el modelo de entrenamiento y observación con el fin de realizar evaluaciones de la labor docente y se comenzó a hablar del perfeccionamiento de la práctica. Se entendía el "entrenamiento" como sinónimo de formación permanente en la cual los profesores debían adquirir conocimientos por medio de la instrucción grupal de un experto. Se trató de una década marcada por el conductismo y el énfasis en el paradigma de la racionalidad técnica y, en contraste, se abordó el cuestionamiento a la autoridad del profesor y su monopolio del saber (Imbernón 2001). Con ello se implicó que la construcción del conocimiento en el aula no debía ser exclusiva del docente, sino que las capacidades podían aplicarse colaborativamente y estaban distribuidas entre todos, con lo que se abrió la posibilidad de un aprendizaje no centrado en la transmisión.

Sin embargo, no es sino a partir de la década de los noventa cuando la formación de los docentes universitarios pasa a ser parte de las prioridades de las instituciones educativas de nivel superior, al incrementarse el interés en la búsqueda de la calidad de la educación. Hasta entonces, las universidades se habían centrado principalmente en aspectos cuantitativos y de cobertura: infraestructura, materiales, equipamiento.

En el contexto de las demandas sociales y de masificación estudiantil de finales del siglo XX, los docentes universitarios se vieron convocados a desempeñar un papel cada vez más relevante. Se impuso la reflexión crítica y la toma de decisiones de acuerdo a las

situaciones para alcanzar cambios en la universidad que dieran cuenta de las nuevas necesidades sociales, con nuevos enfoques del conocimiento y su aplicación práctica. En la búsqueda de estas nuevas responsabilidades, la universidad se vio abocada a la reestructuración de las carreras, sus currículos y al replanteamiento de la función que debían desempeñar sus docentes (UNESCO, 2005).

Edelstein (2012) argumenta que el fenómeno de la masificación a partir de los años noventa

produce un giro en la configuración de la relación docente-alumno en términos porcentuales. Giro que tiene su expresión objetivable en las cifras indicativas del número de alumnos por cargo docente, de indudables connotaciones subjetivas en esta relación por las consecuentes dificultades para llevar adelante mediaciones desde la enseñanza que posibiliten procesos interactivos de calidad.

Conjuntamente, a partir de los noventa, las universidades promueven cada vez más la aplicación de la metodología de la investigación-acción, los proyectos en el aula, la reflexión en la formación y la conciencia del avance acelerado de los procesos económicos y sociales. Se desarrollan programas de formación de docentes de educación superior, que buscan no solo contribuir a mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, sino también comprometer a los docentes en el desafío de concretar transformaciones en las políticas educativas.

La última década del siglo pasado se caracteriza también por la inclusión progresiva de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el aprendizaje y la investigación. Este uso, masificado y empleado también fuera del ámbito educativo, transforma las relaciones interpersonales y abre el debate a nuevos conceptos del conocimiento y del aprendizaje en el aula.

Salas (2006) señala acertadamente que

La producción excesiva de información y el transporte de la misma mediante los sistemas de información a través del mundo a velocidades sin precedentes, exige del ser humano una mayor capacidad de adaptación al medio, reflejada en la autonomía requerida para llevar a cabo los procesos que hacen parte de la cotidianidad. Exige autonomía en el trabajo, autonomía para pensar y, en el marco de la educación, autonomía para aprender.

Es así como en el planteamiento de la necesidad de instaurar nuevas formas relacionales y participativas en la práctica de la formación del profesorado universitario, el profesor deja de ser –pero más en la teoría que en la práctica–, un transmisor de conocimientos (reduccionismo), para convertirse en un mediador de conocimientos y estimulador del pensamiento crítico y creativo. El estudiante cobra, entonces, un papel protagónico.

A partir del año 2000, la profesionalización del docente del nivel superior cobra mayor relevancia aún y se asume “la docencia como una profesión educativa (y no tanto como un científico que enseña)” (Imbernón, 2000). Se promueve cada vez más la celebración de encuentros, congresos, jornadas y otros espacios para el debate en busca de respuestas efectivas a las actuales exigencias de la educación superior que debe,

además, ajustarse a cánones internacionales. Se afirma la colaboración como una alternativa formativa.

La atención en la formación del profesorado universitario se dirigirá entonces, de manera especial, a la formación inicial, con el objeto de encaminar a los nuevos docentes hacia un perfil multifuncional. Hasta aquí, el *ideal* del docente del siglo XXI se perfila como el de un profesional, cualquiera que sea su rama, que domine su materia, experimentado y siempre actualizado en su campo profesional, con habilidades pedagógicas que permitan el dinamismo en el aula y en todo el proceso de aprendizaje, con dominio de grupos masivos y heterogéneos de estudiantes, pensador y estimulador del pensamiento crítico y creativo, capaz de aprovechar estratégicamente la tecnología en el proceso de aprendizaje, para preparar a los futuros profesionales para que se desenvuelvan de manera competitiva dentro de la complejidad de un mundo globalizado, en el que se privilegia la inmediatez de los resultados de la información oportuna y del conocimiento.

1.1.1 Algunos programas para la formación docente superior desarrollados en América y Europa.

En busca de ese ideal del docente de educación superior, las reformas educativas de la mayoría de los países han priorizado esfuerzos en el desarrollo de múltiples programas de formación, que se iniciaron con cursos de "capacitación" docente, hasta llegar a desarrollar programas de cuarto nivel en esta especialidad. Sin embargo, y sobre todo en América Latina, estos esfuerzos muchas veces se ~~ven~~ vieron diluidos por la falta de políticas y estrategias coherentes, para el desarrollo de programas de formación permanente.

Aún así, en la actualidad todas las universidades que buscan la excelencia académica ofrecen a sus profesores capacitaciones generalmente en didáctica, planificación y evaluación del proceso de aprendizaje para la educación superior, mediante talleres, seminarios, conferencias y cursos de breve duración; así como talleres de recursos informáticos, destinados a incorporar las tecnologías de la información y comunicación como herramientas usuales del aprendizaje y la investigación.

También ha sido frecuente la organización y participación de las universidades en distintas actividades como coloquios, congresos, y jornadas para la gestión de la educación superior. En estos encuentros se han abordado temas de la enseñanza superior frente a las necesidades y expectativas de una sociedad cambiante, la evolución de las ciencias y el trabajo pluridisciplinario, la democratización y masificación de la enseñanza superior y las nuevas formas de gestión de los centros formativos con los que en la actualidad cuentan las universidades.

En el Centro de Iniciación a la Enseñanza Superior de la Sorbona de París, el primer año de la formación del docente universitario se organiza en torno a tres ejes:

- a) funcionamiento de la institución universitaria, el sistema universitario en Francia y la organización de la investigación;
- b) formación en el oficio del docente-investigador, con conferencias acerca del ingreso a la Universidad, la heterogeneidad de los estudiantes, la evaluación, los aspectos pedagógicos relativos a la enseñanza superior, la producción de conocimientos y su valorización; y
- c) uso de la información y del trabajo intelectual. Esta formación inicial, que corresponde al primer año de docencia universitaria, incluye el trabajo con documentos, Internet y aspectos de pedagogía universitaria.

En la Universidad de Londres, en el Reino Unido, consideramos interesante mencionar el programa del King's College (King's Institute for Learning and Teaching - K.I.L.T.), donde existe un aprendizaje integrado de conocimientos conceptuales, competencias prácticas y desarrollo personal, que se organiza en el programa del Máster en Práctica Educativa (MAP), acreditado por la Academia de Educación Superior. Es un programa académico compuesto por tres fases, que se pueden cursar como elementos independientes o de forma conjunta. Su diseño favorece la flexibilidad y permite conocer la variedad de necesidades e intereses del personal docente en los diferentes momentos de su carrera académica.

La primera fase está destinada a los docentes que se inician, y, en conjunto con los cursos obligatorios, se ofrece un curso optativo denominado "Portafolio crítico", en el que se examinan las nociones básicas y se proporcionan varios ejemplos para ayudar en la construcción de un portafolio docente.

La segunda fase está destinada a académicos con experiencia previa, ofrece cursos sobre investigación pedagógica en educación superior y ayuda a comprender la naturaleza de la profesionalización en educación superior.

La tercera y última fase corresponde a la maestría en Práctica Académica que, como tal, fomenta y desarrolla una conciencia crítica de la variedad de métodos y metodologías de investigación en educación, sus puntos fuertes y débiles, y su conveniencia para la propia investigación, entre otras metas. (García Nieto; Asensio; Carballo; García García y Guardia, 2005)

En Finlandia se prepara a los futuros docentes para entender el contexto local, europeo e internacional, con el objetivo de que sepan actuar como educadores responsables en una sociedad multicultural y promover el entendimiento entre culturas.

En Estados Unidos se destacan las actividades de formación docente de universidades como la de Massachusetts, Princeton, Columbia, Stanford, Maryland, Maine, entre otras.

En Canadá, la universidad de Sherbrooke se encuentra avanzada en el ámbito de la pedagogía universitaria. Con un enfoque de alianza cooperativa y una capacidad de adaptación a las diferentes culturas, organiza programas de formación para docentes

universitarios que trascienden sus fronteras, como es el caso de la primera graduación del Programa de Magíster en Pedagogía Universitaria de profesores de la Universidad Católica de Bolivia.

En América Latina sobresalen los esfuerzos y resultados que se han hecho sobre todo en países como Chile, Colombia y Cuba.

Chile desarrolló un esquema de criterios o estándares de desempeño aplicables a la formación inicial y a la formación en servicio.

En Colombia, la Universidad Pedagógica de Colombia y Consorcio de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA) desarrolla un Programa de Doctorado en Educación, que obtuvo el premio de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) a la Calidad del Posgrado en Iberoamérica (Cuarta Edición); el Programa de Doctorado de la Universidad de Antioquia, obtuvo mención de honor en esa misma edición.

El sistema de educación superior de Colombia tiene reconocida trayectoria en la búsqueda de calidad formativa, que permite a los docentes profundizar aspectos para mejorar su práctica pedagógica. También se ha avanzado en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional.

En Cuba se han desarrollado múltiples programas, de los que destacamos: programas de formación de tutores en el marco de la universalización, un modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los diferentes niveles en la educación superior y cursos de formación pedagógica general para docentes de las sedes universitarias municipales.

En Ecuador, varias universidades estatales y particulares ofrecen maestrías en educación y gestión de la educación superior. En Guayaquil, la ofrecen la Escuela Politécnica del Litoral, ESPOL, considerada una de las 100 mejores universidades de América Latina; la Universidad de Guayaquil; la Universidad Casa Grande; y la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Con esta breve reseña histórico lógica sobre los procesos de formación del profesor universitario en los últimos tres décadas, hemos pretendido ofrecer una visión macro para, más adelante, sobre esa base, generar alternativas a futuro.

Resumimos a continuación las principales características en las tendencias de la formación del profesorado universitario, entendiendo por tendencias a las líneas de acciones institucionalizadas históricamente, que orientan los procesos de formación. Destacamos las siguientes:

- Predominio del enfoque funcionalista y positivista basado en el entrenamiento tanto a nivel de la formación inicial como en la formación permanente mediante cursos dispersos impartidos por expertos.

- Predominio de la racionalidad técnica, la visión uniforme y genérica del proceso formativo y el predominio de la relación unívoca docente-estudiante.
- Falta de una planificación estratégica que considere el contexto y las necesidades de los docentes, así como escasa conexión entre investigación y formación en muchos programas o cursos de formación.
- Fragmentación del contenido de la formación, aislamiento del docente, formación y gestión no holística, no sistémica, carencia de cultura reflexiva y participativa en las instituciones.
- Insuficiencia, aún en la actualidad, de precisiones a nivel de los centros de educación superior que orienten la formación docente de las universidades en coherencia con los perfiles profesionales de las carreras donde ejercen, particularmente en el país y la región. Cabe indicar que este tema se ha concretado en las políticas de educación superior de algunos países como Chile, Colombia, Cuba y ahora último Ecuador; sin embargo se requieren mejorar las precisiones y armonizarlas con el resto de países de la región, de manera que sea posible facilitar la movilidad de docentes.
- La provisionalidad y la dispersión de temas han sido una constante en el proceso formativo del docente universitario.
- La intencionalidad y la finalidad de las actividades para la preparación de los profesores se centraron en la autoformación, pasando luego a la formación técnica especializada (pedagogía, didáctica) y orientada en los últimos años hacia la investigación, aunque sin suficiente fuerza, al menos en los países latinoamericanos, entre los que se encuentra Ecuador.
- En la formación docente no se conoce hasta ahora una ruptura epistemológica con el enfoque tradicionalista. Todavía se habla del profesor que enseña lo que sabe y al que hay que seguir "capacitando". Se valora la trasmisión de contenidos y los conocimientos del docente, así como las metodologías aplicadas, más que el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias cognitivas como aprender a pensar crítica y creativamente. No obstante, son la excepción países como Cuba, Colombia, Finlandia, Reino Unido, Canadá, entre otros.
- Formulación de ejes básicos de sustentación y sostenibilidad de la calidad de la educación superior, que permita integrar las funciones de formación, investigación y gestión del conocimiento.
- La educación de postgrado tipifica la formación continua y la autoformación a la formación permanente.
- Se vislumbra la contextualización como elemento en la formación, la reflexión sobre aspectos éticos y relacionales del profesorado que tocan aspectos o problemáticas y no solo temas técnicos.

- La educación superior ecuatoriana ha compartido las características que marcan las debilidades de la educación tradicional (en el sentido de que reproduce viejos esquemas pedagógicos) con que finalizamos el siglo XX. Sin embargo, en los últimos años Ecuador ha manifestado, expresa y activamente, su voluntad política de encaminar la educación a niveles de calidad académica de estándares internacionales mediante políticas, regulaciones y reformulación de programas educativos, que plantean la educación como un sistema que arranca con la educación inicial y llega hasta la de posgrado, con la consideración del ser humano como eje central. Es decir, la educación para el ser humano, y no el ser humano para la educación.

1.2 ENFOQUES TEÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Por enfoques teóricos nos referimos a líneas de pensamiento que fundamentan y orientan el accionar pedagógico. La clasificación de los enfoques formativos que presentamos a continuación está basada en planteamientos generales presentados por diferentes autores y agrupados por Pilar Aramburuzabala (2013). Iremos señalando oportunamente a sus. Para Aramburuzabala los enfoques teóricos de formación del docente universitario se clasifican según:

- a) La perspectiva o nivel en que se centran las acciones formativas (en el docente, en el estudiante, en la institución y en el sector).
- b) La organización y estructura de las acciones formativas.
- c) Las modalidades de formación disponibles.

a) Perspectiva o nivel en el que se centran las acciones formativas

De las diferentes clasificaciones que se han hecho de las experiencias de formación del profesorado universitario, presentamos la de cuatro categorías en que suelen agruparse (Blackmore et al., 2004):

a.1 La formación centrada en el docente

Es el enfoque más antiguo. Fue difundido en los años sesenta y setenta por los países precursores: Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Francia. En este enfoque, los módulos de formación se diseñaban para mejorar las prácticas de cada profesor partiendo de una perspectiva netamente individual. Ejemplos de temáticas: el trabajo con grupos, la enseñanza en el aula, las tutorías, la gestión del laboratorio, la evaluación. Otros exponentes de este enfoque son Habershaw, Gibbs y Habershaw (1993) y Race (1999).

El objetivo de este enfoque, conocido como "modelo teórico", es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica, es decir, de procedimientos y obligaciones establecidas por la institución, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados académicos (Cáceres et al., 2003).

a.2 Formación centrada en el estudiante

Este enfoque se divulgó en los años ochenta y noventa (Feixas, 2004; Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Postareff, 2007). A finales del siglo XX cambia el interés original de "lo que hace el profesor" a los tópicos centrados en "cómo aprenden los estudiantes"; y se advierte una tendencia al análisis de las relaciones e interacciones entre profesores y alumnos.

a.3 Formación centrada en la institución

Coincidiendo con el cambio de siglo, se plantea este enfoque centrado en la universidad. En esta misma línea, Reid (2002) instala la responsabilidad del desarrollo profesional de los docentes en los líderes.

Este enfoque formativo relaciona las necesidades individuales con las necesidades institucionales (Valcárcel, 2004). Implica una concepción amplia del desarrollo docente (Eirín, García y Montero, 2009) y se enriquece con otros enfoques: formación centrada en la colaboración entre profesores y formación centrada en la práctica reflexiva.

– Formación centrada en el trabajo colaborativo entre profesores

Generalmente se ha estimado que la cultura profesional universitaria es individualista, y por eso se había limitado el desarrollo profesional en colaboración entre docentes (Feixas, 2004). Sin embargo, progresivamente se han ido incorporando técnicas de colaboración y coenseñanza, que han contribuido positivamente al clima de colectivos de profesores y al fortalecimiento de los roles de liderazgo.

– Formación centrada en la práctica reflexiva

Este enfoque formativo, también llamado "crítico-reflexivo", "indagativo" o "de investigación" (Cáceres, 2003), parte de que la reflexión sobre la práctica docente es un requisito fundamental para autorregular el aprendizaje e innovar, en la medida en que favorece la construcción de nuevos conocimientos. Impulsa la motivación y la innovación y promueve la autoformación (Hillier, 2005; Kane, Sandretto y Heath, 2002; Calkins y Cox, 2009).

La formación docente concentrada en la práctica es contextualizada, ya que proviene del análisis de situaciones reales experimentadas por los profesores. La observación, el diálogo y la reflexión crítica compartida son las técnicas esenciales de este enfoque. En otras palabras, el pensamiento crítico interviene en el desarrollo de las competencias docentes (Luengo, Luzón y Torres, 2008), con lo que la conexión entre lo que se dice y lo que se hace cobra particular importancia (Aramburuzabala y Vega, 2010).

a.4 Formación centrada en el sector

Países como el Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia, los Estados Unidos, así como la Unión Europea, han desarrollado una nueva tendencia de investigación que sitúa el nivel de análisis centrado en el sector, es decir, en los programas interuniversitarios diseñados y gestionados por las administraciones educativas, que abarcan todo el sistema de la educación superior.

La perspectiva reciente es el diseño de acciones formativas "a nivel de sector", esto es, la elaboración de un programa de formación de docentes universitarios para todas las universidades y todo el sistema de educación superior de una región, zona o país.

Reconocemos tres características en esta formación:

- Toma en consideración a todo el sistema universitario.
- Analiza las necesidades y tendencias globales, de tipo macro.
- Considera la Educación Superior como un sistema de sistemas, compuesto de redes interconectadas, el cual, a su vez, interacciona con otros sistemas generales: las universidades de la región, la sociedad, los gobiernos, la MERCOSUR, la Unión Europea, etc.; e involucra temas como: formación de redes de docencia e investigación nacionales e internacionales que promueven el intercambio, prácticas, movilidad, investigaciones conjuntas, estándares internacionales, entre otros.

b) La organización y estructura de las acciones formativas

En el planteamiento de Hicks que retoma Aramburuzabala, se encuentran los siguientes enfoques:

b.1 El enfoque central, en el cual existe una unidad central encargada de la formación docente.

b.2 El enfoque disperso, en el cual los departamentos y facultades son los principales responsables del desarrollo docente, lo que contribuye a diseñar acciones con objetivos acordes a las necesidades de cada centro.

b.3 El enfoque mixto, que genera actividades "centrales" genéricas y actividades "locales" específicas de las diversas disciplinas. Estas acciones utilizan recursos distintos y no están forzosamente coordinadas entre ellas, lo cual conduce a la duplicación de esfuerzos.

b.4 El enfoque integrado, que incluye elementos del enfoque mixto, porque las acciones están interrelacionadas a través de un proceso colaborativo.

En la actualidad, el enfoque central y el enfoque mixto son los predominantes en las universidades ecuatorianas, en tanto que responden a la necesidad de obtener resultados visibles.

Cáceres y sus colaboradores (2003) proponen una clasificación de los enfoques basada tanto en la organización de la formación como en el nivel en que se sitúan las acciones formativas. Estos autores toman en consideración, entre otros aspectos, el agente que decide la implicación de los profesores en su formación permanente: formación orientada individualmente. La característica principal de este enfoque es que son los propios profesores quienes planifican las actividades de formación que creen que puedan mejorar su docencia, y las realizan de forma autónoma.

c) Las modalidades de formación disponibles

Las modalidades de formación son múltiples, pero su aplicación debe estar en perfecta concordancia con el objetivo planteado para cada unidad de la asignatura, el perfil del profesor y la misión institucional. Así, encontramos los formatos de cursos, seminarios, investigación-acción e intercambio de experiencias entre docentes.

Aramburuzabala menciona también a Feixas (2004), quien, sobre la base de un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona, contrasta entre la modalidad de formación organizada y otras actividades formativas como: conversaciones informales con profesores, formación autodidacta, participación en un grupo de investigación sobre docencia o asistencia a congresos específicos del área de conocimiento.

Encontramos también:

- *modalidades orientadas verticalmente*: jornadas expositivas, seminarios y conferencias;
- *modalidades orientadas horizontalmente*: talleres, jornadas de intercambio de experiencias y buenas prácticas, etc.

Teniendo en cuenta si las acciones son:

- *acciones institucionales de apoyo activo directo*: apoyo docente, asesorías de expertos, itinerarios o rutas de formación específicas, reuniones de trabajo, formación virtual; o
- *modalidades institucionales de apoyo indirecto*: documentación, convocatorias de formación y elaboración de publicaciones.

“Esta autonomía, necesaria para que las universidades definan su propio modelo de FPU, ha de ser compatible con el establecimiento de acuerdos de ámbito nacional y planteamientos sistémicos que enmarquen las líneas generales de la formación docente universitaria” (UNESCO, 2009).

Es necesaria, además, la colaboración internacional en la formación de docentes basada en la complementariedad de las capacidades de las instituciones universitarias para realizar actividades conjuntamente y en su asociación para el beneficio mutuo (Sebastián, 2004; UNESCO, 2009).

Cualquiera que sea el modelo de FPU elegido ha de ser abierto y flexible, incluyendo distintos dispositivos –unos más formalizados que otros– para ajustarse a las necesidades de los profesores universitarios en diferentes momentos de su desarrollo profesional. Pero también ha de definir los mecanismos y procesos integrales de evaluación del propio modelo. (Aramburuzaba, 2013).

“Además de la evaluación, la investigación es un mecanismo que puede facilitar el análisis de la situación actual y de las líneas futuras de la FPU.” (Zabalza, 2009).

1.3 CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

Es usual considerar la formación docente como sinónimo de formación pedagógica o didáctica, o formación para la enseñanza. Sin embargo, estas expresiones no son sinónimas; las últimas deben incluirse en la primera (Ares Pons, 2008).

Una definición general, señalada por diversos autores, es la que muestra Ferry (2002) al establecer que "formarse siempre indica adquirir, perfeccionar ya sea un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento...".

Entendemos la formación del docente universitario como

un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente, que abarca tanto la formación inicial como la permanente y que incide en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior. (Aramburuzabala y otros, 2013).

Por lo tanto, al hablar de formación docente en este trabajo, nos referiremos a la relación permanente entre la teoría y la práctica pedagógica en el ejercicio de la docencia.

1.3.1 Los momentos del proceso formativo del docente universitario.

Podemos diferenciar tres momentos en el desarrollo profesional del docente universitario:

- 1) El de la formación inicial o inducción, dirigida a los profesores que se incorporan por primera vez a un cuerpo docente.
- 2) El de la formación del profesorado novel, es decir, aquel que tiene hasta tres años en el ejercicio docente).
- 3) El de la formación del profesorado experimentado (Benedito, Ferrer y Ferreres en Vivas, Becerra y Díaz, 2005).

Formalmente, la formación del docente se inicia con la primera titulación de tercer nivel de educación superior, con la debida demostración de competencias propias del respectivo perfil profesional. Las competencias necesarias para mediar en el proceso de aprendizaje generalmente se desarrollan en el propio desempeño como catedrático, con la aplicación mecánica de técnicas de enseñanza adquiridas como hábitos naturales.

Una vez que el profesional pasa a formar parte del cuerpo docente, recibe inducción o formación inicial para ejercer la función de enseñante de su materia, sin herramientas didácticas, ya que la inducción está dirigida más que nada a información de carácter administrativo y logístico. García-Valcárcel (2001) señala que en la inducción a los docentes no hay sistematización de la formación y la falta de promoción a la reflexión sobre la práctica, que permita a los docentes "desarrollar una comprensión profunda acerca del significado de enseñar y de su rol como docentes universitarios" (Leymoní y Míguez, 2003).

Pese a las tres décadas de reflexiones y replanteamientos constantes, ha habido poca innovación en los programas de formación docente, lo que pone en evidencia el peso de la formación tradicional sobre las nuevas propuestas pedagógicas.

Para lograr transformaciones efectivas, habría que contemplar cada momento de la formación docente como un todo y, desde esa perspectiva macro, hacer las planificaciones, coordinaciones, evaluaciones y revisiones continuas para alcanzar los objetivos de excelencia académica a nivel institucional, nacional e internacional.

La formación de postgrado deviene, así, en un recurso esencial para promover la formación permanente y actualizada de los profesionales, para que puedan responder al desarrollo de la ciencia y la técnica, así como a los proyectos de desarrollo socioeconómico del país y de su entorno específico o región.

Sobre la base de lo expuesto, un programa de formación del profesorado debería:

- a) Facilitar el desarrollo de competencias genéricas necesarias para cada momento, pero sobre todo en las fases inicial y del profesorado novel, ya que en los primeros años se forman y consolidan la mayor parte de actitudes profesionales de los profesores.
- b) Facilitar el desarrollo de competencias cognitivas para desarrollar criterios de selección de las didácticas idóneas para el desarrollo de cada unidad del programa; y que, a su vez, lo conviertan en un investigador de su práctica docente, con una visión crítica constructiva del currículum.
- c) Facilitar los aprendizajes con otros docentes y el intercambio de experiencias entre colegas, así como el trabajo colaborativo que posibilite la investigación y la elaboración de proyectos curriculares, estudios, artículos científicos, etc.

1.3.2 Las dimensiones del proceso formativo.

Según Martínez (2008), la formación docente se despliega en tres dimensiones, todas ellas entramadas entre sí:

- la dimensión personal del individuo, en cuanto involucra la voluntad de formación;
- la dimensión social, en cuanto al aprendizaje con los pares y desde los pares; y
- la dimensión organizacional, que demanda contextos de enseñanza que favorezcan la búsqueda de metas de mejoramiento dentro de la organización.

Este enfoque del aprendizaje supone asimilar no solo el manejo de nuevas herramientas y conceptos, sino también la asimilación de un modo distinto de asumir el hecho pedagógico como un todo vinculado.

1.4 LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Los cambios del siglo XXI exigen el desarrollo de nuevas competencias profesionales en todos los ámbitos. Coincidimos con Imbernón cuando señala que las habilidades que requieren desarrollar los docentes universitarios deben estar basadas en una reflexión crítica sobre el conocimiento pedagógico y científico; pero, además, señala la necesidad de la formación del docente en valores y en el respeto a la diversidad cultural, social y ambiental. Esto implica un repensar una *nueva forma de formarse*, una reflexión

sobre nuevas formas de participación dentro de la complejidad de la sociedad y una nueva forma de ejercer la profesión, que instauren una ruptura epistemológica irreversible con aquellas características de la educación tradicional: centralista, transmisora, seleccionadora, individualista, fragmentaria, excluyente.

Morales (2011) enfatiza que

el ingreso al siglo XXI está marcando la necesidad de un profesional capaz de relacionarse con la complejidad. Para ello, nuestros profesionales, además de poseer rigor y profundidad en el dominio de un campo del conocimiento, deberán tener un entendimiento del universo, de su país, de su región, de su cultura, de sí mismos: deberán desarrollar una visión crítica y creativa frente a los procesos de generación y circulación del conocimiento, que les permita valorar tanto los modelos matemáticos y experimentales propios de las ciencias básicas, como los modelos de la comprensión y de la acción social representativos de las ciencias sociales y humanas; deberán comprender y pensar sistemáticamente sobre los problemas morales y éticos; poseer criterios de orden estético, rechazar en todas sus formas la falsedad: deberán tener a la capacidad de pensar y escribir con claridad, argumentar racionalmente y hacer uso del lenguaje en el foro público.

Edgar Morin sostiene que la reforma del pensamiento opera como condición sine qua non de la reforma de la enseñanza que analizaba los problemas de la realidad fragmentándolos.

Esta reformulación debe fundarse en la reformulación de los patrones de formación. Los docentes suelen ser producto de la vieja racionalidad simplificadora que concebía la realidad como un rompecabezas, disociada; que enfoca los problemas de manera aislada, unidimensional. (Morin, 1999)

El desafío de ser buen profesor ha sido una constante en los discursos sociales en todos los tiempos. José Emilio Palomero (2003) expone así una síntesis de las competencias que debe asumir el profesorado universitario en la actualidad:

La calidad de la enseñanza universitaria necesita de un profesor reflexivo y crítico; motivado, responsable y profesionalmente satisfecho; ... capacitado para generar un buen clima de trabajo; dotado para la comunicación personal y para la gestión de recursos y grupos; ... conocedor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; con suficientes conocimientos sobre los procesos educativos generales propios de los niveles o áreas correspondientes a su particular dedicación.

“Ser maestro universitario impone un conocimiento profesional diverso para ejercer las funciones de la docencia, la investigación, la extensión o proyección social” (Vera, 2009). El profesor debe ser gestor y crítico del conocimiento de su disciplina o profesión, así como efectivo en los procesos administrativos y en sus competencias como educador.

1.5 EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, LAS NUEVAS TAREAS DOCENTES Y EL ACCIONAR ÉTICO

En el proceso de formación y en el ejercicio profesional es indispensable que el docente haga una revisión crítica permanente de sus hábitos naturalizados, es decir, de la forma como aprendió y sigue aprendiendo, y de los conocimientos adquiridos y sus

posibles aplicaciones. Solo así podrá alcanzar un cambio de actitud eficaz como docente ante el conocimiento y ante su propio quehacer como profesor en el marco de la complejidad del contexto del siglo XXI.

“Existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente” (Tello, 2004). Y en términos de Morin (2001): "Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega".

Para evitar esta visión limitada, Morin (1994) propone tomar conciencia de los paradigmas que desfiguran lo real:

La educación del futuro se ve confrontada a este problema universal, ya que existe una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios... (Morin E. 2001).

Debido a eso,

es central en el proceso de formación docente una ruptura epistémica, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad ... Los ejes de una propuesta de formación del profesorado universitario deberían considerar el paradigma de la complejidad (Tello 2004).

En este sentido, Gorodokin (2005) señala que “el vínculo que el docente establece con los alumnos para relacionarlos con el conocimiento revela sus lazos personales con el saber que enseña”.

Como una alternativa al modelo de fragmentación del saber, se plantea la visión sistémica y holística, que propone:

- La visión de conjunto (el todo es más que la suma de las partes).
- La reflexión-acción como método para evitar el activismo sin sentido; para aprender a ver procesos graduales y valorarlos, y para reconocer que lo sutil también es importante.
- La visión de proceso, que hace énfasis en la importancia de cada subproceso y de cada paso en el conjunto.
- La idea de la responsabilidad social y de la solidaridad, como parte integrante del funcionamiento de la sociedad. (Correa de Urrea, 2012)

En el 2009, durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se estableció que

Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad), en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa ...

Años antes, Morin, asesor pedagógico de la UNESCO (1999), había afirmado en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, que la educación “debe

mostrar" que todo conocimiento está sujeto a posibles errores. Para que un conocimiento sea pertinente, Morin sostiene que la educación debe evidenciar:

- 1) El contexto. Es decir, "ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido."
- 2) Lo global (las relaciones entre el todo y las partes).
- 3) Lo multidimensional ("Las unidades complejas, el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas...").
- 4) Lo complejo. "...hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y existe un tejido interdependiente ...".

En esta línea, Islas y otros (2013) definen el pensamiento crítico como "aquel que requiere que los individuos desarrollen una capacidad compleja que propicie el análisis, la reflexión, la síntesis y la argumentación involucrando habilidades cognitivas".

Desde la perspectiva de los resultados esperados, los estudios universitarios deben ser la puerta de acceso de los estudiantes a la diversidad de nuevas ideas y puntos de vista. El proceso de aprendizaje en la educación de tercer nivel debe estar transversalizado por la revisión individual y colectiva de valores, actitudes y modos de accionar, antes de enfrentarse con el nuevo contexto en que ejercerán su profesión y participarán como ciudadanos con habilidades para formar nuevas combinaciones de ideas para responder a las diversas necesidades.

El desarrollo del pensamiento crítico como competencia para el aprendizaje de los estudiantes y futuro ejercicio profesional abre paso al despliegue de otras competencias cognitivas (seleccionar, discernir, filtrar, analizar, argumentar, desarrollar nuevas ideas y conceptos, entre otras) que les permitirán crear estrategias de selección, análisis y evaluación del cúmulo de información a la que tienen acceso, para la construcción de saberes propios (pensamiento creativo).

Estos señalamientos se ven corroborados en lo que Umberto Eco dice:

En el futuro, la educación tendrá como objetivo aprender el arte del filtro. Ya no hace falta enseñar dónde queda Katmandú o quien fue el primer rey de Francia, porque eso se encuentra en todas partes. En cambio, habría que pedirles a los estudiantes que analicen quince sitios para determinar cuál es para ellos el más confiable. Habría que enseñarles la técnica de la comparación. (Citado por Fottorino, 2010).

Lo expuesto complejiza las tareas del docente, puesto que hasta hace algunos años la impartición de conocimientos había sido solamente oral y escrita, teniendo a los libros como medios. En la actualidad –y de aquí al futuro– nos encontramos en un entorno audiovisual y digital en el que la información se organiza y difunde con la palabra, las imágenes y el sonido, transmitiéndose a través de la televisión, el Internet y el teléfono celular.

Ello implica que el quehacer del docente demanda otro tipo de alfabetización, en que la lectura e interpretación de la imagen, del hipertexto y la comunicación a través de las redes sociales constituyen herramientas importantes que no se pueden postergar en los procesos de aprendizaje. "El nuevo alfabetismo trata fundamentalmente del manejo de la información, incluyendo competencias como definir la tarea, estrategias para buscar información, localización y acceso de la información, uso de la información, síntesis, y evaluación de la información" (Murray, 2003), así como una comunicación más efectiva y personalizada entre docentes y estudiantes.

Al docente le corresponde enfatizar la importancia de la selección y evaluación de la información que se encuentra en los medios electrónicos. "La diferencia en la experticia del profesor actual con relación al tradicional se manifiesta en la posibilidad de ser *un gestor de información* y no un transmisor de conocimientos acabados como verdades absolutas..." (González Maura, 2004)

La postura crítica que asuma el docente le permitirá diseñar estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias de sus estudiantes y ser referente de actuación profesional y autónoma. La educación así entendida implica un proceder científico y ético a la vez; consecuentemente, los docentes y estudiantes aportarían así al cambio desde su compromiso ético-crítico (Cánovas, 2013).

Coincidimos con González Maura (2004) en que la formación del profesorado debe darse "desde una perspectiva humanista, como proceso de desarrollo de la personalidad del profesor en el ejercicio de la docencia". Este es un proceso permanente, continuo y gradual, en el que las disposiciones de pensamiento se forman y desarrollan a través de procesos culturales más que por transmisión de contenidos (Cánovas, 2013).

El pensamiento crítico del docente

se define y caracteriza por ser una competencia de tipo cognitiva que cuestiona, pone en tela de juicio y problematiza cualquier verdad o conocimiento que, sin un juicio crítico previo y contextualizado, pretenda erigirse como único, definitivo y absoluto, y que se expresa a través de la exposición de destrezas de indagación, análisis y comunicación encaminados a la resolución de problemas. (Miranda 2003).

Si aceptamos que el pensamiento es una competencia, es decir, es una práctica que se adquiere (cuando no es inherente al sujeto), se desarrolla y se puede fortalecer mediante el ejercicio de procesos de análisis, síntesis, abstracción y generalización para generar soluciones originales, estamos admitiendo que se trata de una habilidad "modificable, ... que el docente puede generar y/o desarrollar en cualquier momento de su existencia y/o formación, ya que es pensamiento crítico en tanto pensamiento radicalmente libre y liberador" (Miranda 2003).

A continuación se señalan los enfoques y aspectos teóricos que serán aplicables para la propuesta:

- La formación centrada en el estudiante, en la institución y en el sector. El programa de formación de docentes universitarios debe considerar líneas de trabajo comunes

a todas las universidades y todo el sistema de educación superior del país y región, así como la integración en redes.

- El enfoque formativo basado en el trabajo colaborativo entre profesores.
- El enfoque formativo crítico-reflexivo basado en la investigación-acción.
- La formación docente debe considerar cómo se produce el proceso de conocimiento desde una perspectiva multidimensional, que considere las problemáticas de la práctica de manera contextualizada, que producto del análisis de situaciones reales experimentadas por los profesores y de la interrelación de los procesos locales con los globales.
- Cada momento de la formación (inicial, novel y permanente) debe considerarse como un todo y, desde esa perspectiva holística y sistémica, hacer las planificaciones, coordinaciones, evaluaciones y revisiones continuas para alcanzar los objetivos de excelencia académica a nivel institucional, nacional e internacional.
- Considerar el desarrollo de competencias genéricas y cognitivas necesarias para cada momento formativo. Debe estimular la innovación, el pensamiento crítico y creativo como competencias cognitivas.
- La formación ética del docente y en valores, en el respeto a la diversidad cultural y social de sus estudiantes.
- El funcionamiento de la institución universitaria, el sistema universitario en el Ecuador y la organización de la investigación.
- El uso de la información y del trabajo intelectual. Esta formación debe incluir el trabajo con documentos, Internet, la escritura de artículos científicos, la producción de conocimientos y aspectos de pedagogía universitaria.
- El docente como mediador del conocimiento y gestor de la información.

Partiendo de este marco teórico, la metodología trazada en el capítulo dos y sobre la base de los resultados obtenidos en la investigación (materia del capítulo tres), plantearemos en capítulo cuatro de este trabajo la propuesta que consideramos importante aplicar en la práctica de la formación docente para el mejoramiento del pensamiento crítico en el aprendizaje en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil.

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

2.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En atención al objeto y objetivo de la investigación, este trabajo está enmarcado dentro de un enfoque metodológico mixto, predominantemente cualitativo, no experimental, con diseño de triangulación. La principal característica de esta metodología es la flexibilidad de métodos utilizados para obtener información, ya que "permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio". (Creswell 2008, citado por Pereira 2011). En esta línea, Díaz (2014) considera que:

los diseños experimentales y cuasi experimentales empiezan a ceder el paso a nuevas técnicas como la etnografía, la investigación acción, el estudio de caso, entre otras, que se apartan de la concepción de investigador como observador externo y objetivo, y en el terreno educativo, coadyuvan a reivindicar el papel del profesor analítico y reflexivo, involucrándolo como observador y a la vez participante de los procesos investigativos.

En el mismo artículo, Díaz se refiere a la tipología de los diseños de triangulación, incrustado, explicativo o exploratorio planteada por Creswell y Plano (2007), y señala que "su objetivo es obtener datos diferentes pero complementarios sobre el mismo tema. Los métodos cualitativos y cuantitativos son implementados en un mismo tiempo y gozan de la misma importancia".

Es una investigación no experimental porque la observación de los fenómenos se realizó en su contexto natural, sin manipulación deliberada de las variables, investigándolas en un momento y tiempo determinados. "En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza." (Sampieri, 2010) El propósito de esta metodología es otorgar escucha a los participantes, explorar criterios, analizar opiniones y valoraciones, así como validar la funcionalidad de aproximaciones metodológicas para lograr el objetivo: proponer una estrategia general de formación docente que oriente la ruta a seguir para fortalecer el pensamiento crítico en el aprendizaje.

Se trata de presentar respuestas apropiadas y acordes con la realidad estudiada, y es desde el enfoque cualitativo que se podrán plantear las propuestas más adecuadas. El propósito era que las técnicas e instrumentos recabaran la información que permitiera enriquecer la totalidad de la visión y que la vía para obtener una respuesta sea coherente con la realidad. Se propone indagar un entendimiento del objeto de forma comprensiva y multidimensional, para hacer una reconstrucción a partir de las experiencias y la perspectiva de los participantes.

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de noviembre de 2014 y marzo de 2015. Aunque febrero fue mes de vacaciones en la universidad, el área administrativa tuvo asueto solo dos semanas.

El trabajo que hemos realizado es un estudio contextualizado de la realidad formativa de los docentes de la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil, para plantear una respuesta al problema científico: ¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje desde la docencia?

El objetivo principal de la investigación es formular una estrategia de formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje en la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil, para fortalecer el perfil profesional de sus egresados como miembros activos y responsables de la sociedad en que les corresponderá desenvolverse.

2.2 MÉTODOS

Los métodos aplicados fueron:

2.2.1 Teóricos:

- a. Histórico-lógico, utilizado para realizar el estudio de los antecedentes históricos del objeto en su sucesión cronológica, con el objetivo de conocer las tendencias de formación docente.
- b. Analítico sintético, para el análisis del problema y la formulación de las conclusiones y recomendaciones mediante planteamientos flexibles y abiertos.
- c. Inductivo-deductivo, utilizado para realizar inferencias lógico-deductivas del análisis de la información recogida y de la revisión de la bibliografía.
- d. Dialéctico, al considerar los fenómenos sociales e históricos en constante movimiento.

2.2.2 Empíricos:

- a. Análisis documental, para estudiar y ponderar el campo de acción sobre el objeto.
- b. Observación, para conocer la realidad mediante la percepción de procesos, comportamientos y cultura institucional.
- c. Medición, para obtener información sobre tendencias de opiniones y valoraciones.

2.3 PROCEDIMIENTO DE LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La información se obtuvo de fuentes primarias y secundarias, de acuerdo a lo planificado. Se cumplió con las cuatro fases:

2.3.1 Primera fase: Orientación y exploración general.

- a) Identificación de ambientes favorables del sitio, para la recolección de datos.
- b) Identificación de colaboradores potenciales.
- c) Obtención del consentimiento informado para el trabajo.
- d) Revisión documental

2.3.2 Segunda fase: Elaboración de instrumentos.

Diseño de los instrumentos.

2.3.3 Tercera fase: Exploración enfocada.

- a) Información institucional y documental de la universidad y la facultad. Caracterización de la Carrera de Psicología. Situación actual. Indagación sobre el proceso en el que se forman y actualizan los docentes.
- b) Aplicación de encuestas.
- c) Realización de entrevistas.
- d) Observaciones de campo.

2.3.4 Cuarta fase: Análisis de resultados.

Desarrollado en el capítulo III.

2.4 POBLACIÓN

Este trabajo se realizó en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil. El primer grupo objetivo estuvo compuesto por estudiantes de todos los semestres de la carrera de Psicología, correspondientes al segundo ciclo del período 2014-2015. El segundo grupo poblacional lo constituyeron docentes de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial. En ambos casos se trató de concurrentes de los horarios matutino, vespertino y nocturno. En el tercer grupo objetivo participaron cinco expertos.

Se resume el universo poblacional en el siguiente cuadro:

Figura 2.1 –Población del estudio

Sector	Número
Estudiantes	1.470
Docentes	59
Expertos	5
Total del universo poblacional	1.534

2.5 MUESTRA

La muestra se obtuvo de manera aleatoria y por accesibilidad.

N= tamaño del universo

p= probabilidad de ocurrencia

d= error máximo de estimación

Para este trabajo, la probabilidad de ocurrencia es de 0,5 y el porcentaje de error es del 4,7%, intervalo de confianza 95% en el caso de los docentes. Para los estudiantes es del 3,8%, por lo cual trabajamos con las siguientes muestras:

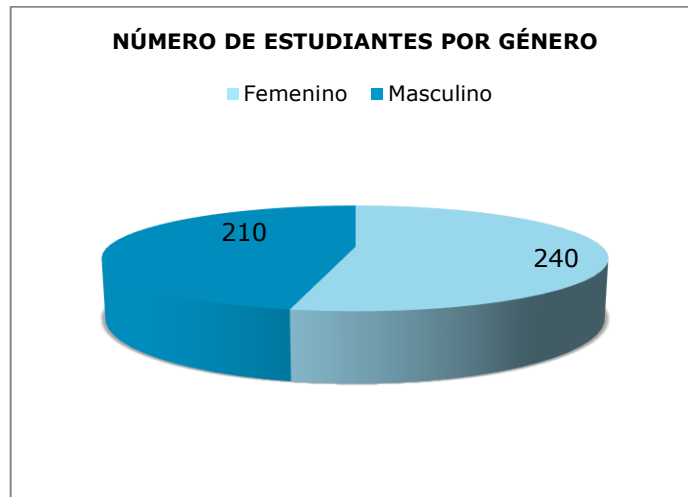
- 450 estudiantes
- 52 docentes
- 5 expertos

$$n = [p (1-p)] / [(N-1) d^2/4 - p (1-P)]$$

2.5.1 Estudiantes.

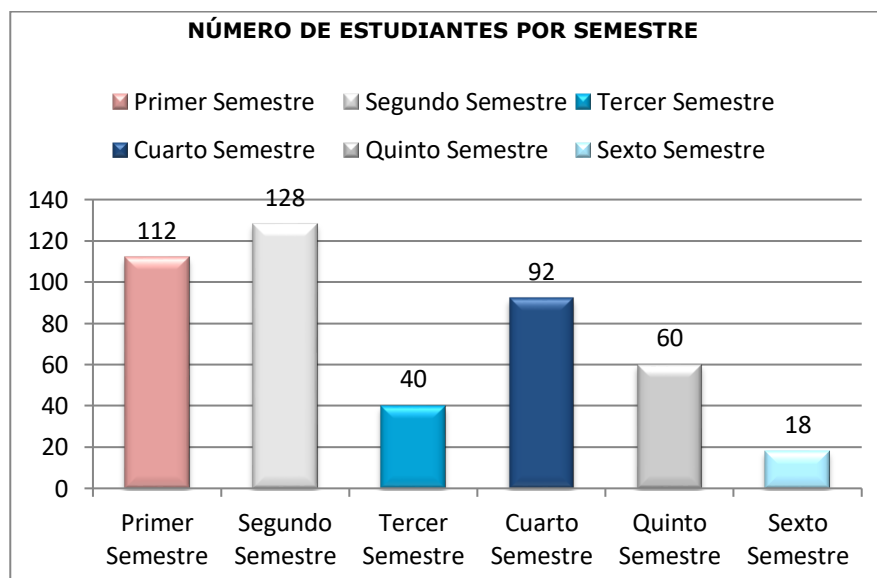
De los 450 estudiantes, 240 fueron del género femenino y 210 del género masculino.

Figura 2.2 –Distribución de estudiantes por género



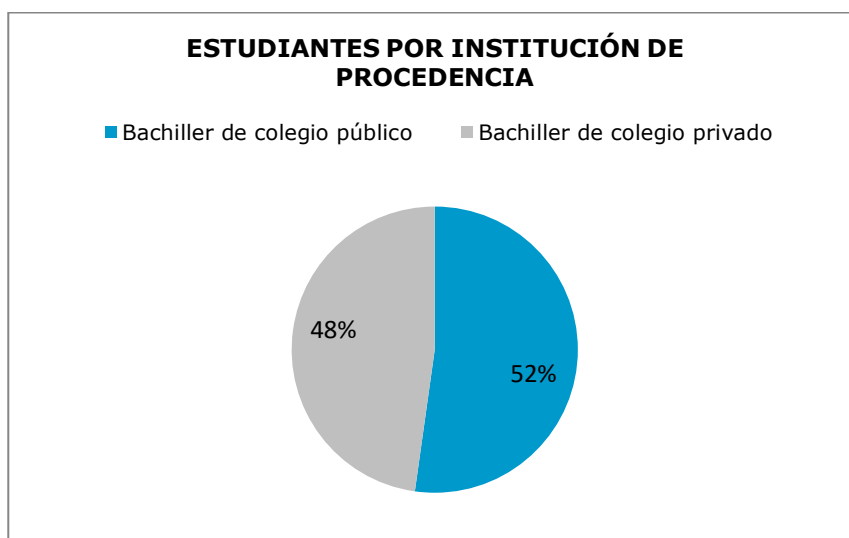
Del total de los estudiantes encuestados, el 29% cursaba el segundo semestre de la carrera y un 25% cursaba el primer semestre; es decir, el 54% de los alumnos encuestados pertenecían al primer año de la carrera de Psicología. Un 20% cursaba el cuarto semestre y un 9% el tercer semestre. Esto es, un 29% pertenece al segundo año de estudios. 13% de los estudiantes pertenecían al quinto semestre y el 4% al sexto semestre, con lo que tenemos un 17% en tercer año de estudios.

Figura 2.3 –Distribución de estudiantes por semestre de estudios



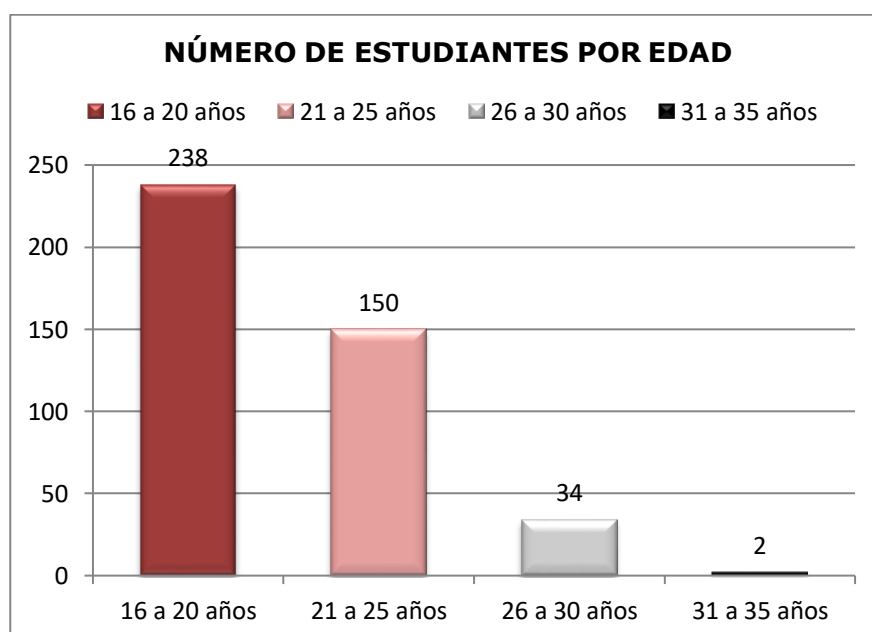
El 52% de la muestra de estudiantes procede de colegios públicos y el 48% de colegios privados.

Figura 2.4 –Distribución de estudiantes por institución de procedencia



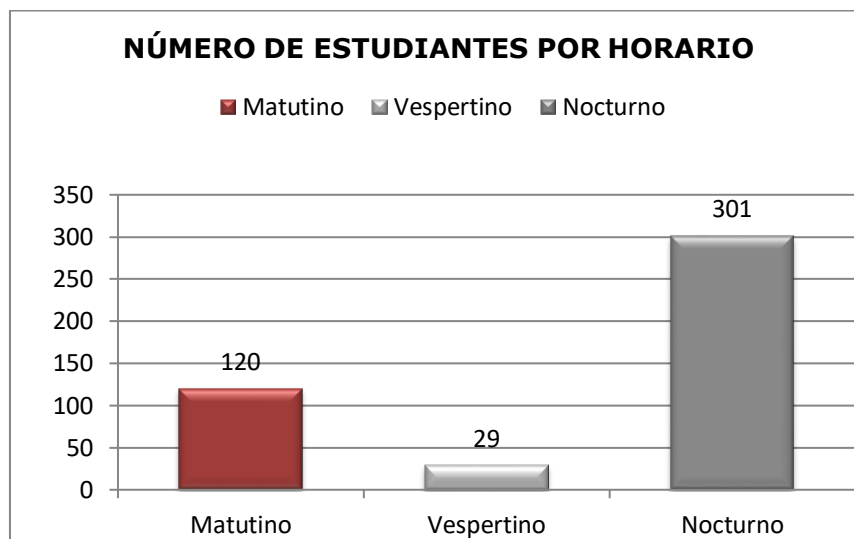
El 56% está en rangos de edades entre 16-20 años; el 35%, en rango de 21-25 años; el 8%, de 26-30 años; y el 1% de 31-35 años. A pesar de que no se consideró en el diseño de la encuesta el lugar de nacimiento o país de procedencia, durante los meses de investigación se comprobó que existen estudiantes que proceden de otras provincias y de localidades que no son capitales provinciales; por lo tanto, podemos inferir que existe heterogeneidad poblacional en cuanto al factor cultural.

Figura 2.5 –Distribución de estudiantes por edad



El 6% de los estudiantes asiste al horario vespertino, el 27% al horario matutino y el 67% al nocturno.

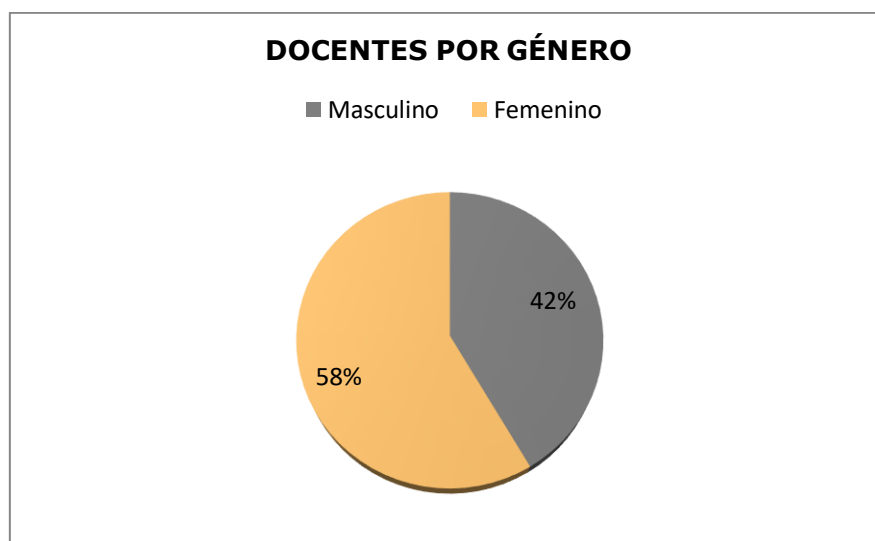
Figura 2.6 –Distribución de estudiantes por horario de asistencia a clases



2.5.2 Docentes.

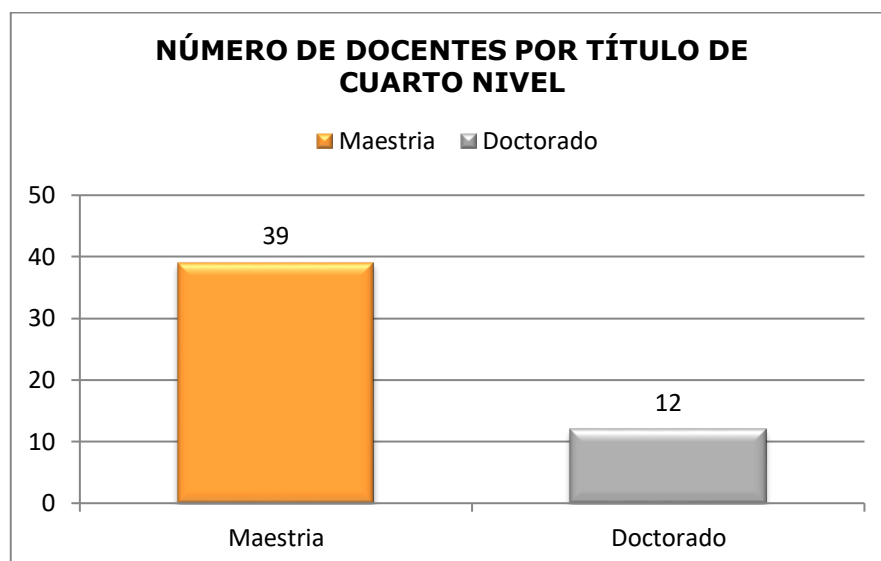
En cuanto a la muestra de docentes, 31 personas pertenecen al género femenino y 22 personas al masculino; es decir, 58% y 42% respectivamente.

Figura 2.7 –Distribución de docentes encuestados por género



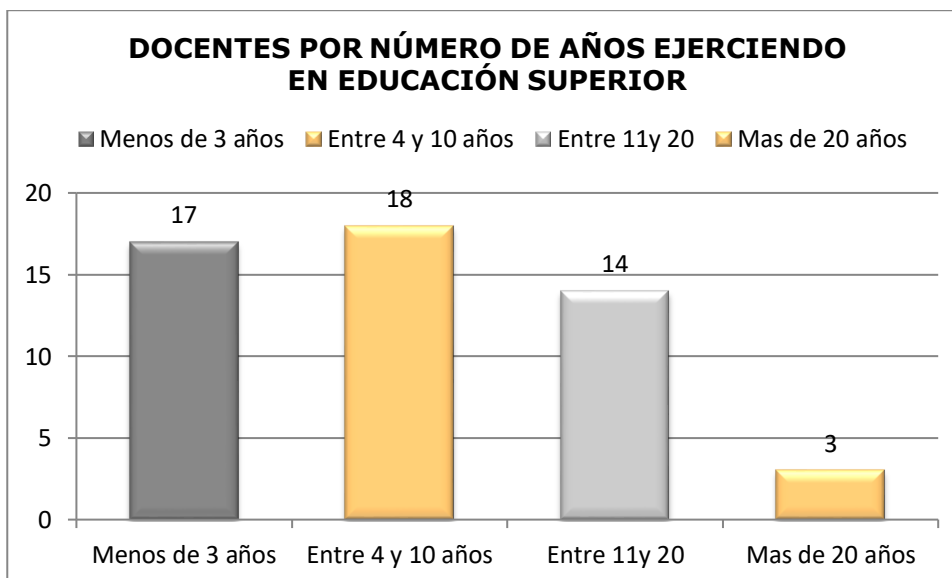
El 76% de docentes tiene título de maestría (39 profesores) y el 24% (12 docentes) título de doctorado.

Figura 2.8 –Distribución de docentes por título de cuarto nivel



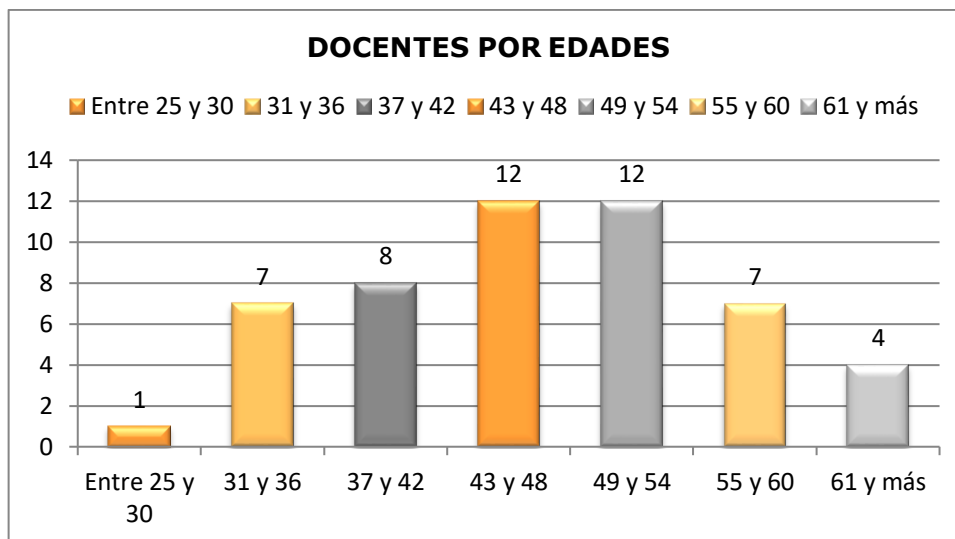
En lo que se refiere al número de años de experiencia, 18 profesores (34%) tienen entre 4 y 10 años de experiencia; 17 profesores (33%) tienen menos de 3 años laborando como docentes; 14 profesores (27%), entre 11 y 20 años de experiencia; y 3 profesores (6%), más de 20 años.

Figura 2.9–Distribución de docentes por número de años ejerciendo en educación superior



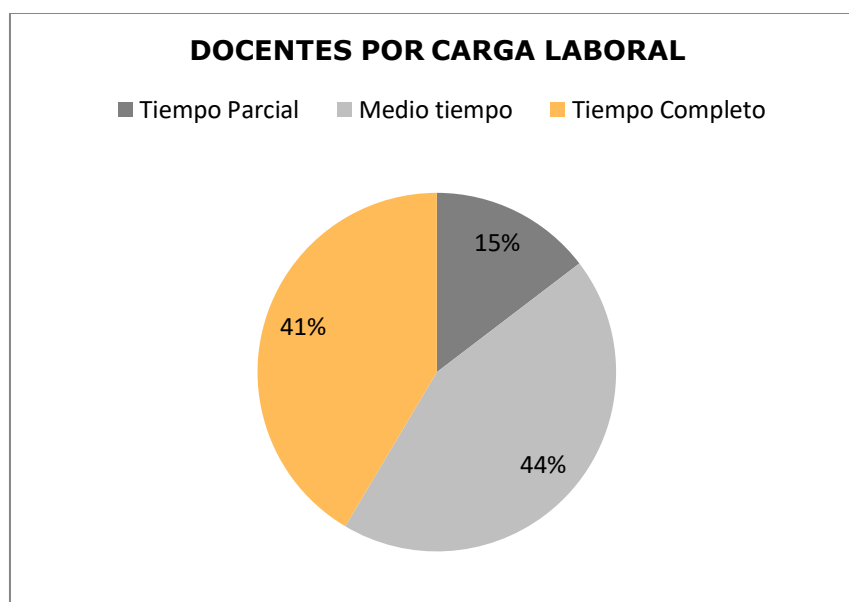
Por edades, 12 profesores (23%) están en el rango de 43-48 años; otros 12 (23%) están en el rango de 49-54 años; 8 (16%), entre 37-42 años; 7 (14%), entre 31-36 años; 7 (14%), entre 55-60 años; 4 profesores (8%) son de 61 y más años; y 1 docente (1%) está entre los 25-30 años de edad.

Figura 2.10 –Distribución de docentes por edades



Por carga horaria de trabajo, 18 (44%) son docentes de medio tiempo, 17 (41%) son de tiempo completo y 6 (15%) son de tiempo parcial.

Figura 2.11 –Distribución de docentes por carga laboral



2.5.3 Expertos.

De los cinco expertos participantes, cuatro son extranjeros y uno de nacionalidad ecuatoriana. Dos profesionales son asesores del Proyecto Prometeo, creado por la SENESCYT en el 2011. Este proyecto busca que estudiosos de alto nivel orienten y asesoren a las instituciones en distintos temas. Su colaboración fue autorizada en la Facultad de Ciencias Psicológicas por la Comisión Interventora de la Universidad de Guayaquil, la misma que estuvo conformada por el Consejo de Educación Superior (CES). Uno de los Expertos Prometeo colabora como asesor en la Unidad de Investigación; otro, en la formación docente para toda la universidad; ambos son investigadores. Los otros expertos son: un docente investigador de mucha experiencia docente en educación superior y coordinador de la carrera de psicología en otras universidades, un docente que tiene un año colaborando con la Facultad y una profesional que cuenta con amplia experiencia docente y administrativa en otras instituciones de educación superior, se incorporó hace seis meses, trabaja como jefa de la Unidad de Gestión Académica y es responsable de la inducción a los nuevos profesores, así como de coordinar los procesos de reforma académicos junto con las autoridades de la Facultad.

2.6 TÉCNICAS

2.6.1 Observación participante y no participante.

Durante los cuatro meses que duró la investigación, se hizo observación no participante in situ en los siguientes espacios: pasillos, salón de profesores, oficinas de la Unidad de Investigación y Gestión Académica y aulas de clase. Asimismo, y por invitación de uno de los expertos consultados, se participó en un seminario-taller durante una semana y se asistió a un curso, lo cual permitió apreciar el desempeño, comportamiento y actitudes de los docentes ante los contenidos de los mismos.

Elaboramos la siguiente guía de observación, con el objetivo de focalizar puntos de mejoramiento relacionados con el objetivo de la investigación:

Qué observar	Ambientes de aprendizaje.
	Clima emocional.
	Clima en el seminario-taller que participamos, evolución formativa, iniciativas, cambios posteriores.
	Criterios valorativos improvisados.
	Actitudes, reacciones, comportamientos de estudiantes en el aula y docentes.

Expresiones, aportaciones y reflexiones a lo largo del desarrollo del seminario-taller, en las jornadas de trabajo, en la sala de profesores, etc.

Trabajos individuales, grupales, colaboraciones.

Interacciones entre colegas.

Interacciones entre docentes y estudiantes.

Participación en seminarios, cursos, talleres.

Cuándo	Lunes, miércoles y viernes Horario: 18:00 – 21:00
Dónde	Pasillos, sala de profesores, aulas de clase, ambientes varios en la Facultad.
Cómo registrar	Anotaciones y grabaciones de campo para el análisis ex post facto. Resumen al final del día y después de cada semana, sobre los procesos reflexivos de la población estudiada, contextualizando.

2.6.2 Encuestas.

Para realizar las encuestas, elaboramos dos instrumentos: uno para los docentes, que recogía un total de 12 ítems; y otro para los estudiantes, con un total de 10 ítems. (Anexos 1 y 2)

En ambos casos se utilizó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas, con una escala de Likert del 1 al 4, que mide el grado de importancia otorgado por el sujeto a la afirmación propuesta. El instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos.

Si bien la encuesta suele reconocerse como una técnica que permite la recolección de datos cuantitativos, en este caso, además de generar una caracterización por categorías, permitió contrastar información con las valoraciones y percepciones de algunos de los actores entrevistados en la etapa siguiente.

Las variables que se manejaron son de naturaleza discreta, por lo tanto, se interpretan en términos cualitativos. Estas son:

- Variable independiente: el pensamiento crítico.
- Variables dependientes: la formación docente y el aprendizaje.

Los objetivos de exploración mediante este instrumento fueron:

- Conocer el grado de percepción de su propia comprensión de lo que es pensamiento crítico y valoración de la vinculación de éste con el aprendizaje.

- Conocer el grado de identificación del problema relacionado con la competencia de pensamiento crítico.
- Identificar la valoración de la funcionalidad que se otorga al pensamiento crítico.
- Valorar la necesidad de formación docente específica para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.
- Valorar el acuerdo o desacuerdo de desarrollar una estrategia de formación docente que posibilite el mejoramiento del pensamiento crítico en el aprendizaje.
- Identificar líneas para la estrategia.

2.6.3 Entrevistas.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas y no estructuradas, en profundidad, de manera presencial y electrónicamente, dirigidas a docentes. Mediante el desarrollo de entrevistas semiestructuradas se buscó profundizar específicamente en algunos aspectos que emergieron de la información recogida de las encuestas y la observación y, a la vez, aproximarnos a las experiencias y percepciones de los participantes. Para el efecto, seleccionamos aleatoriamente y por accesibilidad a 10 profesores (incluimos la guía de la entrevista en los anexos 3 y 4. Se realizaron dos entrevistas en profundidad con expertos para efectos de validación de la estrategia propuesta (Anexo 5). Para efectos de organización, se consideró pertinente categorizar.

2.7 TRIANGULACIÓN DE DATOS

Esta técnica se aplicó al profundizar en la fase de análisis de los resultados de la información obtenida, con todos los instrumentos aplicados, con la finalidad de lograr el objetivo de la investigación mediante inferencias para la estrategia, que se fundamentan en el capítulo 4. Para cada una de las encuestas, a lo largo de todo el proceso de análisis, se realizó un tratamiento cuantitativo de los datos, además del análisis del discurso que surgió en los espacios abiertos de las observaciones, los cuestionarios y las entrevistas.

Con la triangulación se buscaron diversos acercamientos a la totalidad del objeto de estudio. Esta técnica permitió contar con más elementos para el análisis y alcanzar el objetivo, pero al mismo tiempo no individualizó a los docentes que formaron parte de la investigación.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Tal como se indicó en el capítulo anterior, los resultados de la investigación de campo se obtuvieron mediante observación, entrevistas, cuestionarios y revisión de documentos públicos. Toda la información fue organizada a través de un proceso dialéctico de reflexión y análisis entre los referentes teóricos planteados en el capítulo uno y la práctica, contextualizando y rearticulando lo investigado holísticamente, desde un enfoque de la complejidad sistémica, que es el que se plantea para este trabajo.

Este proceso de recolección de información in situ y la revisión de documentos dieron los siguientes resultados de la investigación:

3.1 DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Desde hace casi dos años, la Universidad de Guayaquil (UG) se encuentra en un proceso de regularización y transformación que abarca, entre otros aspectos, dar un salto considerable en la generación y gestión social del conocimiento, la formación profesional y la formación del profesorado, así como de los ambientes de aprendizaje y del ethos académico.

El Secretario de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) afirmó en un boletín de prensa en noviembre del 2014:

Nos interesa encaminar a la universidad hacia la excelencia, normalizar el funcionamiento, fortalecer la gestión institucional y fortalecer académicamente la investigación y su vinculación, procedimientos que instauren el aseguramiento constante de la calidad en la Universidad de Guayaquil.

Por su parte, un miembro delegado del Ministerio de Educación, en referencia a la labor a ser realizada en el 2015, indicó:

... en este segundo año tenemos que lograr la sustentabilidad en los procesos de transformación académica que están bajo el marco de la transformación nacional. A nivel académico, el proceso de reestructuración académica se implementa mediante el desarrollo del Reglamento de Régimen Académico interno vinculado al nacional, para que la universidad pueda lograr su proceso de auto regularización en ese ámbito. (Boletín de prensa No. 348 del 6 de noviembre del 2014).

En consecuencia, el Consejo de Educación Superior (CES) planificó acciones para el fortalecimiento y sustentabilidad de la institución y, conjuntamente con las universidades y escuelas politécnicas que participan del Proyecto de Universidades de Excelencia, realizó el "Modelo de Gestión Sistémica Universitaria por Procesos de Mejora Continua", con la elaboración de un proyecto universitario para la UG que responda a los desafíos de la educación e investigación del siglo XXI, promoviendo una planificación estratégica y prospectiva con un enfoque sistémico y complejo.

También se elaboraron los modelos de organización del conocimiento de alta pertinencia y relevancia, y de organización del aprendizaje centrado en la investigación.

3.1.1 Análisis.

La UG llegó a este estado por múltiples factores relacionados con su constitución y las complejas dinámicas organizativas, académicas y políticas que se fueron gestando en los diferentes momentos de su devenir histórico. A lo largo de su trayectoria institucional existió un debilitamiento progresivo en el pensamiento crítico y creativo, en la indagación crítica disciplinada necesaria para la investigación, así como en los procesos de autoevaluación individual y colectivos, que despojó de rigor y profundidad los dominios de los diferentes campos del conocimiento, así como la afectación de los comportamientos de la comunidad universitaria y la cultura organizacional. Se plantea la necesidad de poner las concepciones sobre el aprendizaje que posee el colectivo de profesores en el centro del debate.

3.2 DEL CONTEXTO DE LA FACULTAD

Durante 19 años, desde 1962 hasta 1981, la Escuela de Psicología funcionó adscrita a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Hasta 1966, la Escuela se caracterizó por la tendencia que marcó la colaboración de psiquiatras. Esto y la falta de planes concretos de estudio, llevó a que los estudiantes solicitaron al Consejo Universitario su clausura y reorganización total.

Hasta 1974, la Escuela de Psicología no había logrado superar su crisis académica y administrativa debido a la falta de visión y ausencia de misión, lo que se reflejaba en el continuo cambio de directores que intentaban imponer planes y programas de estudio con materias con tendencia a la psicología clínica, sin correspondencia con los títulos que se otorgaban de Profesores de Segunda Enseñanza en Psicología, Orientadores Integrales y Licenciados en Ciencias de la Educación.

En 1979 el Consejo Universitario aprobó el Reglamento de la Escuela de Psicología, por medio del cual se legitimaron las carreras de: Psicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología Industrial y Psico-rehabilitación Educativa. Este acto condujo posteriormente a la creación de la Facultad de Ciencias Psicológicas, la misma que se efectiviza en junio de 1981, convirtiéndose así en unidad académica autónoma.

La reforma trajo el cambio del título académico de licenciado por el de psicólogo en las diferentes especializaciones. La facultad asumió una misión institucional, la formación profesional de los psicólogos, para intervenir en diferentes esferas de actuación de acuerdo a los requerimientos sociales.

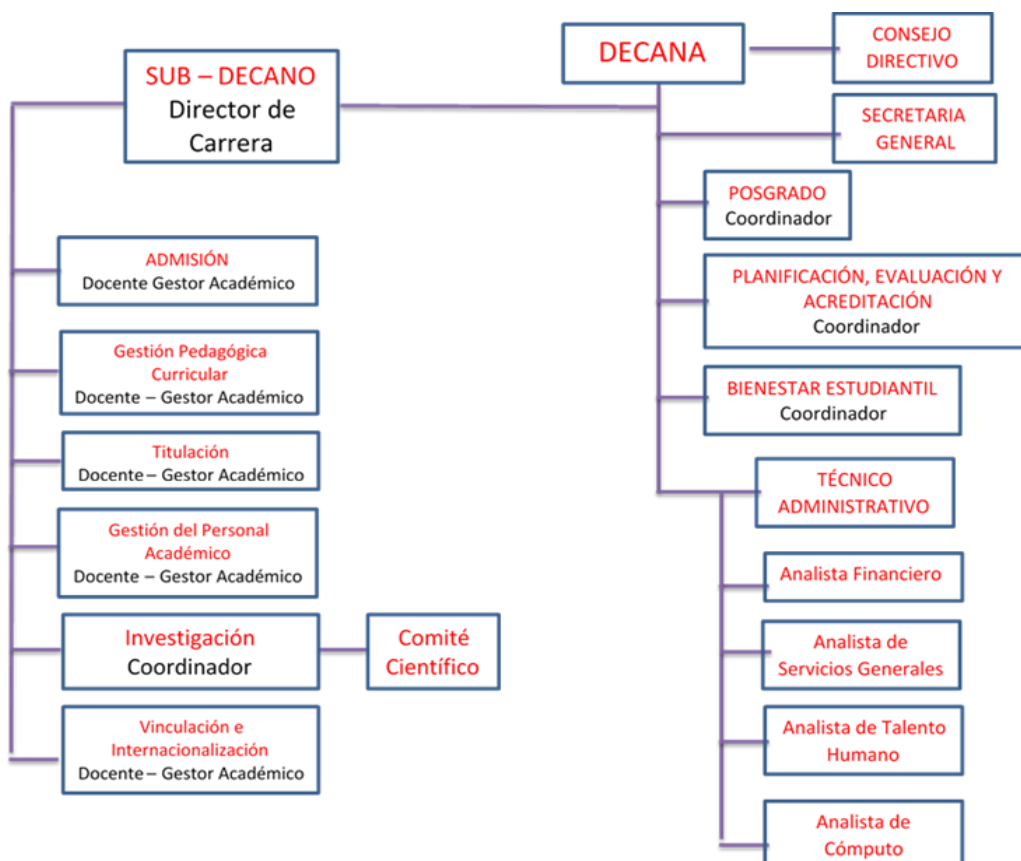
El periodo de 1989 a 1996 se caracterizó por contar con un diseño curricular que reflejaba las fuertes influencias pedagógicas y psiquiátricas, generando posteriormente un proceso de revisión y reajustes generales del plan de estudios en la búsqueda de una correspondencia de este con el perfil profesional de las nuevas especialidades.

En 1997 se inicia formalmente el proceso de mejoramiento del diseño curricular considerando el incremento de la demanda de profesionales de la psicología en las diferentes especializaciones. Con la participación del profesorado, la representación de estudiantes, egresados, y con la asesoría externa de una experta en pedagogía de nacionalidad cubana, la facultad logró sistematizar el perfil profesional de las carreras, definir los objetivos pedagógicos de área y de las asignaturas y organizar todo el sistema de conocimientos y habilidades.

Sin embargo, cuatro años después, en el 2002, se realiza una nueva revisión del plan de estudios; y en el 2008 se efectúa otra revisión curricular, producto de la cual se organizaron las asignaturas en: básicas generales, básicas específicas y del ejercicio profesional.

Actualmente, la Facultad de Ciencias Psicológicas está integrada por las siguientes unidades: Coordinación Académica, Vinculación, seguimiento a graduados, investigación, titulación y rediseño curricular. El organigrama es el siguiente:

Figura 3.1



Fuente: Unidad de Gestión Académica

En la web institucional se publica la misión y visión de la Facultad, en las que se resalta la visión humanista y de rigor científico. Se cita:

Misión

Somos una unidad académica de la Universidad de Guayaquil en base a valores, humanismo y rigor científico; encargada de formar profesionales en las Ciencias Psicológicas para coadyuvar a preservar la salud mental por medio de un egresado comprometido en la búsqueda de soluciones a problemas de la sociedad, las organizaciones, los grupos y los individuos, implementando una educación desarrolladora de ciudadanos firmes, valientes, capaces, con actitud científica, críticos, solidarios, justos y eficientes.

Visión

En el 2015 ser una facultad acreditada académicamente con liderazgo en la formación de psicólogos a nivel de la región costa, socialmente comprometidos que contribuya al desarrollo integral del ser humano promoviendo la vinculación permanente con la colectividad y la investigación científica para preservar la salud mental de la población en pro del buen vivir.

La facultad otorga en la actualidad el título de Psicólogo y no otorga menciones. La carrera consta de diez semestres, incluido el proceso de titulación. Trabaja con la modalidad de estudios presenciales, en jornadas matutina, vespertina y nocturna. Tiene 34 paralelos con 45 estudiantes máximo en cada uno.

3.2.1 Análisis.

La facultad se planteó que el psicólogo graduado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil se profesionalice dentro de una perspectiva generalista y desde la concepción de un profesional polifuncional, creando un proceso de titulación sin concentración de materias, con la finalidad de que pueda desenvolverse en diferentes ámbitos y espacios laborales. Sin embargo, proyectó la imagen de un profesional que sabe de todo pero no domina un área; por lo tanto, un profesional con vacíos teóricos y técnicos en las áreas de la salud mental, proclive a no desarrollar su trabajo de manera eficiente en un área específica de cualquier ámbito laboral, restando considerablemente las oportunidades competitivas de ocupar puestos de trabajo. Se requeriría realizar seguimiento e investigación para conocer dónde estaban trabajando los egresados, con la finalidad de evaluar la efectividad del programa. Por otro lado, en la misión y visión institucional se hace referencia a la formación de profesionales críticos que promueven la investigación científica para preservar la salud mental de la población, pero no se conocen iniciativas de investigación en líneas relacionadas hasta la fecha.

3.3 CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

La carrera de Psicología se abre en el año 1962, dentro de la Facultad de Filosofía, como se indicó anteriormente. El objetivo de la carrera se dirigía a la formación académica y profesional de Profesores de Segunda Enseñanza en Psicología, Orientadores Integrales y Licenciados en Ciencias de la Educación: especialización Psicología, con un perfil ocupacional que permitía a sus egresados insertarse en actividades de docencia y en los departamentos de Orientación Educativa y Bienestar Estudiantil, en el nivel medio del sistema educativo del país.

De acuerdo a la revisión documental e información proporcionada, el perfil del estudiante que ingresa es de aquel que

posea conocimientos básicos sobre la carrera de psicología, desde sus antecedentes históricos, el modelo profesional, sus principales problemas y funciones. Que se encuentre además comprometido con las demandas del siglo XXI y el paradigma del Buen Vivir que plantea nuestro país. (Fuente: documento en archivo de la Facultad).

De igual manera, se menciona que el estudiante "debe incluir una actitud altruista, humanista, ética y enfocada en la transformación de los sujetos sociales, grupos y comunidades...".

Desde el inicio de la oferta académica de la carrera se han hecho diversas revisiones a los planes de estudio, lo cual ha generado cambios en la titulación de los profesionales. Las tendencias son dos: ofrecer el título por especialidad o mención y título generalista sin especialidad.

Uno de los últimos cambios ocurrió en el año 2002, cuando el Consejo Directivo tomó varias resoluciones orientadas al mejoramiento del diseño curricular, la capacitación de los docentes en la investigación científica, la elaboración de diseños de proyectos, sistema de evaluación de proceso con definición de indicadores y elaboración de un Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2003-2010, en el cual se establecieron varios objetivos estratégicos, y sus lineamientos generales. Uno de ellos, la formación profesional del psicólogo de perfil amplio, en función de lo que se denominaron

las tendencias internacionales de robustecer los diseños curriculares de pregrado desde enfoques holísticos, interdisciplinarios de complejidad y diversidad y que contribuyeran al desarrollo de la investigación en el posgrado y una mejor profesionalización de las competencias del egresado de perfil amplio.

para seguir mejorando la calidad académica de los futuros profesionales e intentar dar respuestas a las demandas de las comunidades.

De acuerdo a la información proporcionada mediante entrevistas, en 2008 se generó una nueva revisión curricular, sustentada en los siguientes criterios:

- La búsqueda de solución a problemas psicosociales y de la salud mental exigía una mayor profundidad en la investigación científica. Aquello se garantizaba en el desarrollo de un pregrado fortalecido, sólido y de amplio espectro que diera lugar a un posgrado en una especialidad.

- La complejidad de la vida social, las nuevas tendencias que reconoce la UNESCO y las particularidades de nuestras sociedades hacen que surjan campos específicos en las ciencias psicológicas que deben ser abordados desde múltiples dimensiones.

Sin embargo, la facultad se planteó que estas nuevas demandas y dimensiones fueran abordadas en el cuarto nivel y no en la oferta de pregrado. La estrategia que asumió fue formar a un psicólogo capacitado para aprender a lo largo de la vida y que tendría diversas opciones para alcanzar el grado de magíster en un específico campo de la psicología.

En la actualidad, el objetivo general de la carrera es "formar profesionales en las ciencias psicológicas competentes en la resolución de desafíos propios de su quehacer técnico, para coadyuvar a preservar la salud mental, en base a un rigor científico, con visión humanista, actitud crítica, solidaria y proactiva."

Desde inicios del 2015 se está realizando una nueva revisión curricular con miras a mejorar sustancialmente la malla curricular y trasladarla a un organizador curricular donde primen los logros de aprendizaje en contraposición al cumplimiento de contenidos. La visión de este organizador curricular reside en la articulación de las competencias, los contenidos con los procesos de prácticas, el perfil de egreso y la titulación, incluyendo la actualización mediante los exámenes complexivos.

3.3.1 Análisis.

El objetivo primordial es la formación integral de un profesional que responda a su realidad laboral y, por consiguiente, sea competente para responder profesionalmente a las condiciones actuales de una realidad compleja. El desafío frente a este ideal es analizar si esto se lograría con la nueva organización curricular y considerar si los docentes están debidamente preparados, capacitados y conscientes de la necesidad de actualización de sus metodologías pedagógicas y de los marcos teóricos que lo han sostenido en sus años anteriores como profesor universitario. El cambio de su anterior práctica educativa hacia una docencia que incluye la investigación, el mejoramiento e innovación de metodologías, así como una actitud sostenible en la contribución a la calidad de la enseñanza es el gran desafío.

3.4 DEL MODELO DE FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

De la revisión de documentos de la carrera se extrae el concepto de competencia asumido por la facultad:

- Para Perronoud, Philippe (2002:7) 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".

- “Es 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”. (Fuente: documento de la facultad utilizado para socialización del profesorado en la sesión de inducción antes del inicio de clases).
- La UNESCO define competencia como el “conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o tarea”. (Fuente: documento de la Facultad utilizado para socialización al profesorado en la sesión de inducción antes del inicio de clases).

Esta definición delimita y esclarece las razones asumidas por la Universidad de Guayaquil y la Facultad de Ciencias Psicológicas para incorporar en el proceso de aprendizaje el enfoque por competencia, entendido como:

la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. (Fuente: documento de la Facultad utilizado para socialización al profesorado en la sesión de inducción antes del inicio de clases).

De igual manera, la institución asume el enfoque sistémico-holista y por procesos, entendiendo por procesos a “las acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto”. (Fuente: documento de la Facultad utilizado para socialización al profesorado en la sesión de inducción antes del inicio de clases).

La disciplina denominada “práctica laboral investigativa” constituye un eje transversal en la malla curricular, con la finalidad de que los estudiantes dominen las acciones profesionales de la carrera. No se encontró una definición de lo que involucraría una práctica laboral investigativa.

La estructuración del plan de estudios de la carrera está agrupado en grandes áreas, temas, bloques de competencias o problemas-funciones propios de la profesión.

“El modelo de formación que se presenta en este nuevo plan requerirá de una revisión de la dinámica docente y del sistema de evaluación. A partir de ello se deberá orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas”, dijo uno de los entrevistados.

3.4.1 Análisis.

Existen dificultades en la apropiación de este marco conceptual del aprendizaje. Se aprecia un divorcio entre la práctica áulica y la vinculación con las asignaturas; también se aprecia una separación entre las evidencias de un aprendizaje limitado y el perfil

profesional. Los estudiantes lo experimentan como aprendizajes aislados y en cierta manera "sin sentido", "sin relación de una cosa con la otra", según expresaron. En su afán de completar los contenidos, el docente parcela su materia y deja en un segundo plano los aprendizajes y el desarrollo de competencias, según la opinión de algunos estudiantes.

3.5 DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Existe la tendencia hacia una formación enfocada en la actualización técnica a través de cursos, seminarios, talleres y jornadas, dejando a un lado el cuestionamiento, la reflexión crítica y la investigación sobre su propio quehacer docente.

Aunque no se aprecian resultados de investigación ni hay evidencias de producción de artículos científicos, grupos de estudios ni grupos de investigación, algunos expresaron que "todos han hecho o están investigando sobre algo". Al interrogarles sobre los temas en estudio, las respuestas fueron evasivas. Durante los meses de la observación no se registró ninguna motivación por investigar tema alguno. Los docentes "no tienen tiempo" para la lectura, la investigación y la escritura de artículos científicos. También se comentó que la investigación debería hacerse dentro de las 8 horas de trabajo.

De acuerdo al análisis de los resultados, los docentes muestran interés por la actualización de conocimientos; sin embargo, las afirmaciones sin argumentación permiten inferir que existe una falta de motivación hacia la reflexión sobre el hecho pedagógico. Prevalen creencias sobre la acumulación de conocimientos per se, en la cual, la obtención de información que les permite "estar al día" es fundamental como valor para el profesorado. Las ideas teóricas de las que se comentan no se traducen en acciones efectivas o coherentes.

Al preguntar si existen evidencias sobre la aplicación de los conocimientos adquiridos en los cursos, talleres y seminarios, la respuesta fue que cuentan con un software mediante el cual los estudiantes evalúan a los profesores, pero que los ítems no están del todo armonizados con las capacitaciones.

Se indagó también sobre la planificación de la formación docente inicial y continua. El resultado fue que los temas de los cursos vienen dados por la comisión interventora nombrada por el Consejo de Educación Superior (CES), pero "cuando se ve la necesidad" se organiza el curso. Es decir, no hay planificación para la formación docente.

3.5.1 Análisis.

La falta de práctica como docentes-investigadores trae como resultado la insuficiente o nula producción de artículos científicos y propuestas de líneas de investigación que generen conocimientos académico-científicos. No se conocen propuestas de mejoramiento del quehacer docente ni propuestas formativas innovadoras dirigidas a los estudiantes y futuros profesionales.

No hay propuestas para la formación de grupos de estudio, como espacios de reflexión desde y hacia la práctica docente que pudieren generar a su vez nuevas propuestas metodológicas o técnicas aplicativas para la mejora continua de la calidad académica. Los estudiantes no proyectan en su discurso el nivel académico alcanzado, lo que pone en cuestionamiento la solidez profesional del egresado.

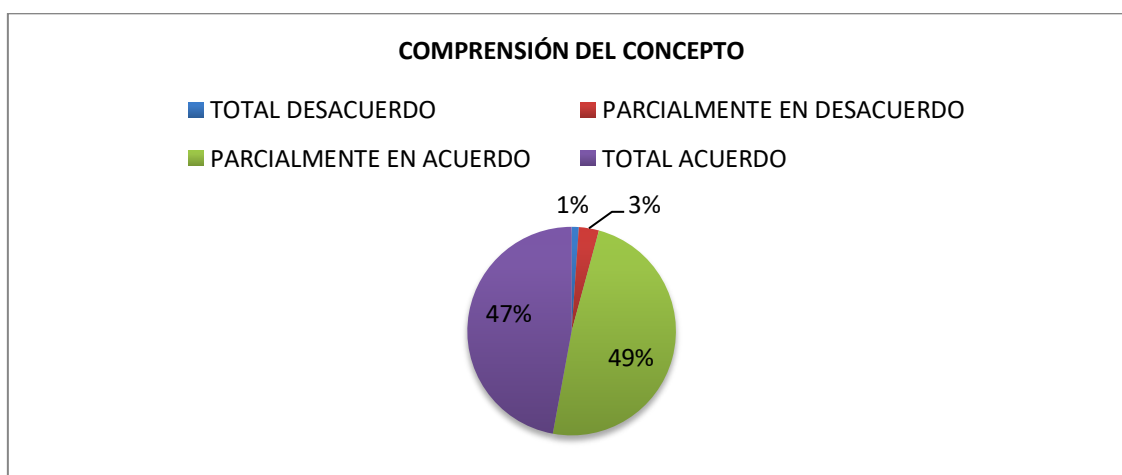
La información obtenida reporta escasas y eventuales experiencias de aprendizaje reflexivo durante la formación inicial de los docentes. No se perciben esfuerzos por impulsar el aprendizaje reflexivo ni iniciativas para generar espacios para la argumentación, el debate y el planteamiento de soluciones creativas para el fortalecimiento de los aprendizajes. Paradójicamente, se prevé promover en los docentes actitudes críticas en el diseño de la carrera. Los docentes que cuentan con mayor experiencia también presentan un mayor nivel de racionalidad técnica, conforme avanza su experiencia se reafirman en una formación en especialización. Por otro lado, los grados de maestría y doctorado son considerados como títulos fundamentales para el incremento salarial, por lo que los profesores que se encuentran en estos rangos dedican mayor tiempo a la docencia. No se han definido los campos de organización de la carrera así como del sistema de aprendizajes, definiendo los marcos epistemológicos. Tampoco se han conformado colectivos de profesores para la generación de conocimientos, saberes y aprendizajes.

3.6 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES

Item1

El pensamiento crítico es una competencia de carácter cognitivo que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.

Gráfico 3.1

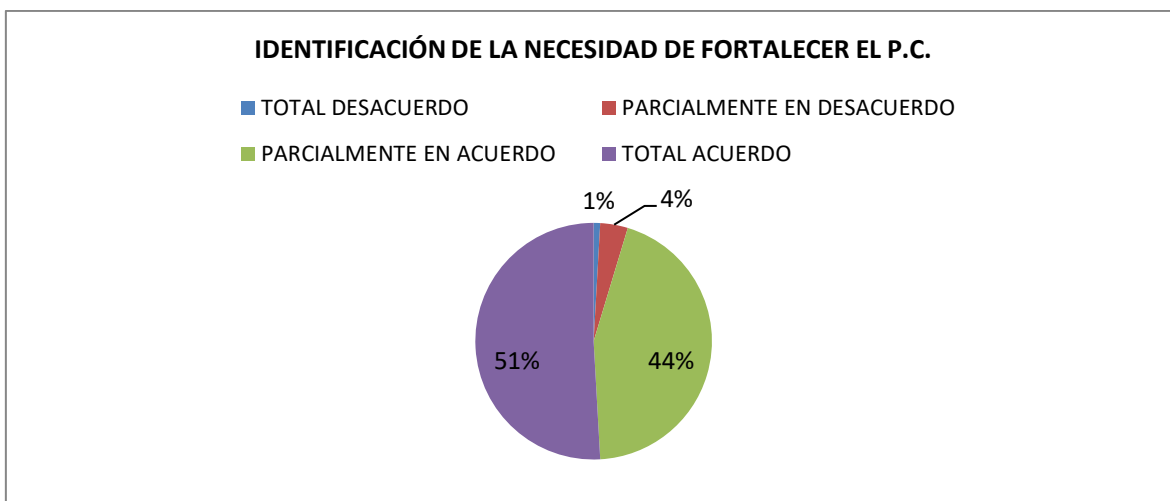


El 49% de los estudiantes está de acuerdo con el concepto de PC presentado y el 47% está parcialmente de acuerdo.

Ítem 2

La gran mayoría de los estudiantes poseen competencias de pensamiento crítico y lo aplican en las actividades de aprendizaje.

Gráfico 3.2

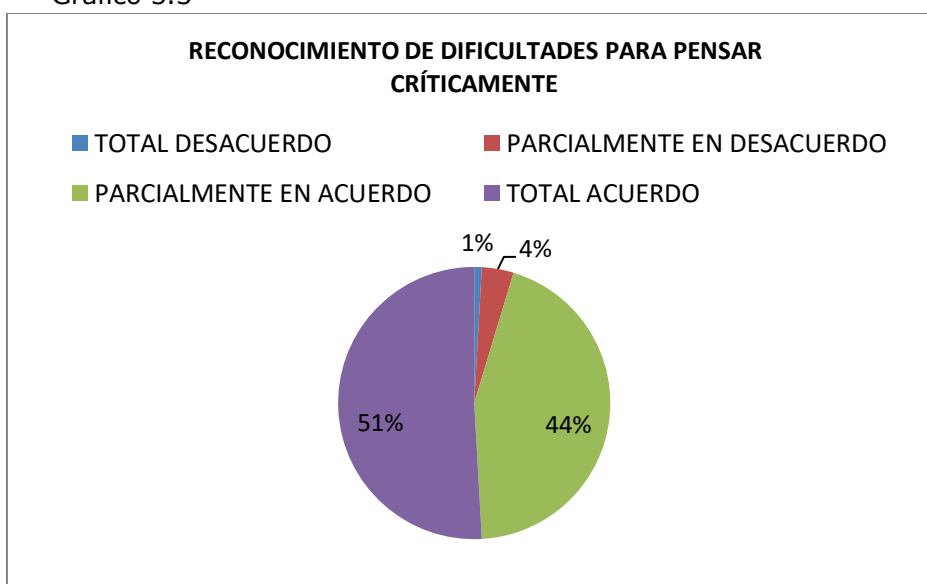


El 51% reconoce percibir la competencia de pensamiento crítico (PC) en los estudiantes y su aplicación en actividades de aprendizaje y un 44% afirma estar parcialmente de acuerdo. Esta tendencia evidencia la autopercepción de poseer esta competencia cognitiva.

Ítem 3

Los estudiantes tienen dificultades para interpretar, analizar, evaluar contenidos y argumentar un criterio.

Gráfico 3.3

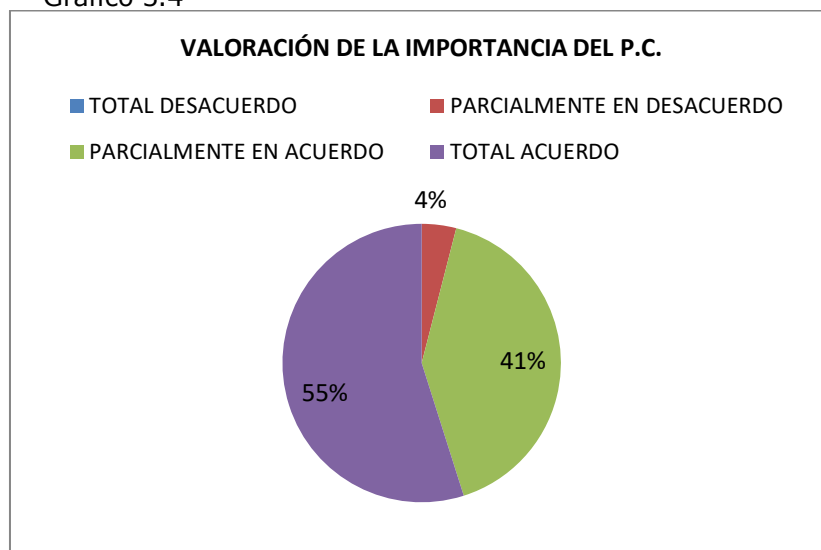


No obstante la respuesta anterior, en este ítem se evidencia la tendencia de un 95% de los encuestados a reconocer dificultades para interpretar, analizar, evaluar contenidos y argumentar. La comparación de respuestas entre los ítems 1, 2 y 3 permiten inferir que la creencia de tener un PC es equivalente a ser capaz de criticar un texto, una situación, etc., sin análisis y evaluación de razonamientos.

Ítem 4

La capacidad de pensar críticamente les permitiría a los estudiantes mejorar su nivel de comprensión, desempeño académico, profesional y personal.

Gráfico 3.4

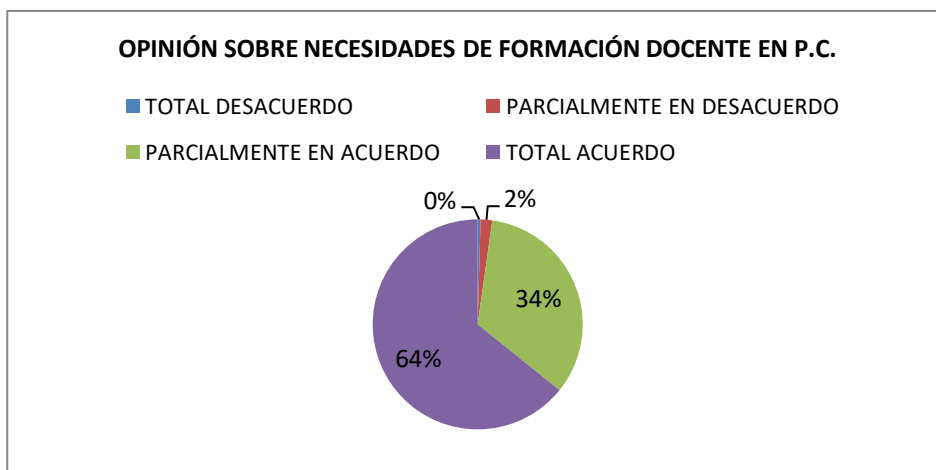


Un 55% de los encuestados valoran los efectos positivos de la aplicación del PC en el desempeño académico, profesional y personal, y por lo tanto útil para todo tipo de situaciones; mientras que un 41% afirma estar parcialmente de acuerdo con este punto. Se aprecian similitudes con las respuestas de la afirmación anterior.

Ítem 5

Los docentes deberían recibir formación específica para fomentar el análisis y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Gráfico 3.5

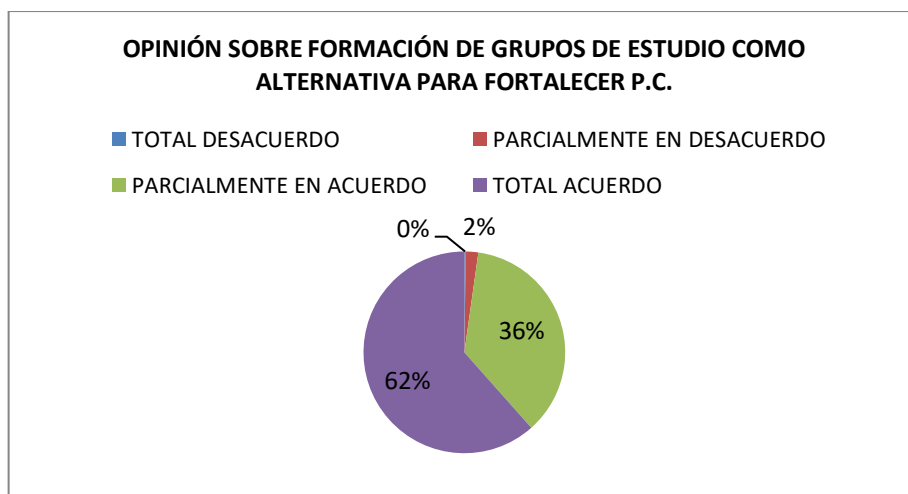


Un porcentaje sensiblemente alto de 98% de los encuestados tiende a reconocer la necesidad en el profesorado de recibir formación específica de la competencia en referencia. Se infiere que los alumnos no pueden asegurar que los docentes están debidamente formados para fortalecer el PC en el aprendizaje de los estudiantes y, con ello, las capacidades para analizar, interpretar, argumentar.

Ítem 6

Formar grupos de estudio permitiría a los estudiantes desarrollar competencias en PC.

Gráfico 3.6

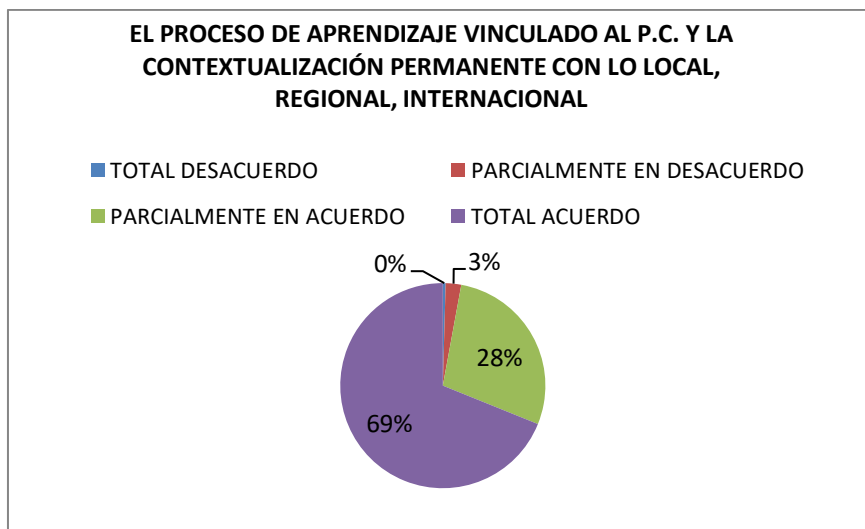


Un 98% de los encuestados considera a los grupos de estudio como un espacio favorecedor para el desarrollo del PC.

Ítem 7

El proceso de aprendizaje debe incluir la relación permanente del tema de estudio con la realidad y el contexto nacional e internacional mediante la participación en actividades áulicas y extra áulicas.

Gráfico 3.7

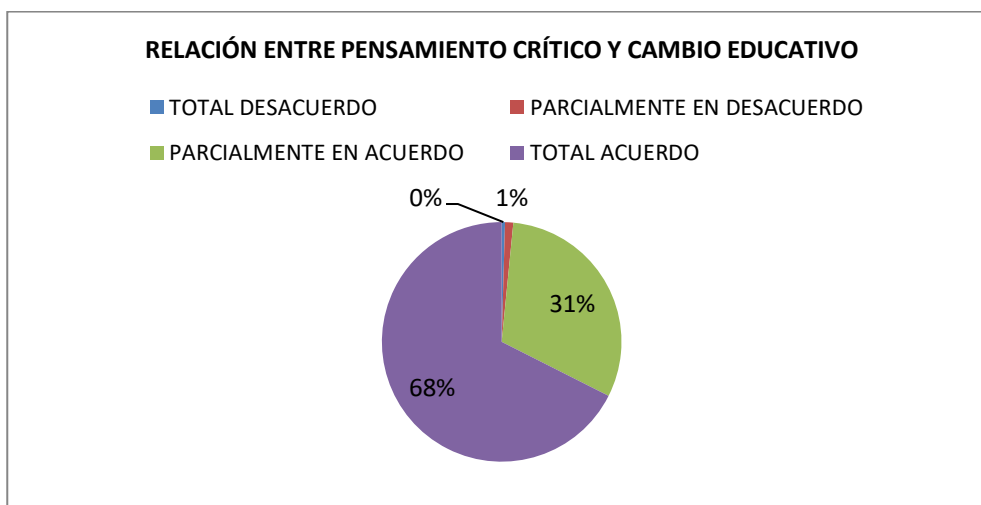


De los encuestados, el 69% percibe como muy necesario para el aprendizaje la relación entre la teoría, la realidad y el contexto, mientras que un 28% está parcialmente de acuerdo.

Ítem 8

El pensamiento crítico en docentes y estudiantes es una competencia necesaria para fomentar el cambio educativo.

Gráfico 3.8

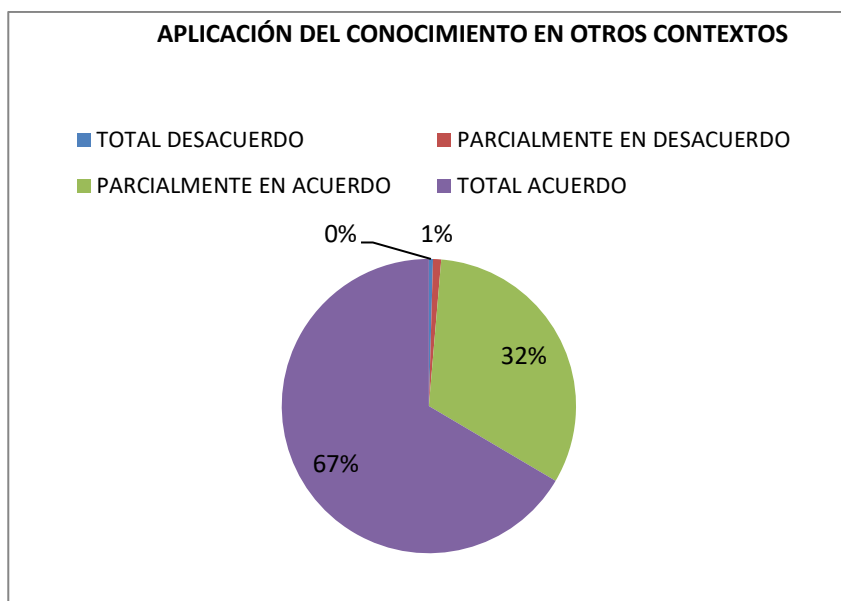


Un 99% está de acuerdo con que la percepción del desarrollo del PC en los participantes del proceso de aprendizaje debe traer como consecuencia generar cambios en la labor universitaria. Se reconoce la importancia de desarrollar una estrategia que permita fortalecer la competencia tanto en los docentes como entre los estudiantes.

Ítem 9

Los estudiantes deberían poder aplicar el conocimiento en otros contextos diferentes de aquel donde fue adquirido.

Gráfico 3.9

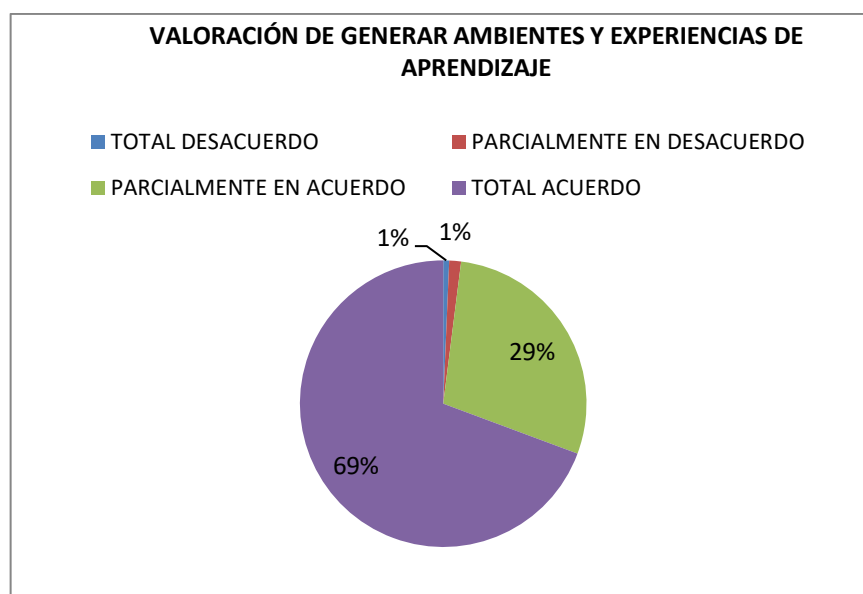


El 67% de los encuestados opinan que su conocimiento debe contextualizarse en diferentes espacios del saber, mientras que un 32% expresa estar parcialmente de acuerdo.

Ítem 10

Se debería promover ambientes y experiencias de aprendizaje donde el estudiante tenga la oportunidad de interpretar, analizar, evaluar, debatir y argumentar.

Gráfico 3.10



De los encuestados, un 69% expresa su total acuerdo con la necesidad de generar ambientes y experiencias de aprendizaje de relevancia en el quehacer universitario cotidiano, mientras que un 29% lo considera de importancia parcial.

3.6.1 Síntesis de resultados de encuestas a estudiantes.

- La gran mayoría de los estudiantes encuestados reconoce el concepto de PC.
- La gran mayoría considera que aplica un PC y para lograr los aprendizajes.
- La gran mayoría reconoce que tiene dificultades para interpretar, analizar, evaluar contenidos y argumentar.
- La mayoría reconoce la vinculación entre el PC y el buen desempeño académico, profesional y personal. Muchos están parcialmente de acuerdo con esa vinculación.
- La gran mayoría reconoce, total o parcialmente, la necesidad de la mediación docente para fomentar el PC en los estudiantes.
- La gran mayoría considera válido el grupo de estudio como metodología para desarrollar el PC.
- La gran mayoría reconoce la relación entre los temas de estudio (conocimiento) y la contextualización de los saberes. Una minoría reconoce parcialmente esa relación. Una gran minoría está parcialmente en desacuerdo con que exista una relación.
- La gran mayoría reconoce, total o parcialmente, una relación entre PC y cambio (innovación, creatividad).

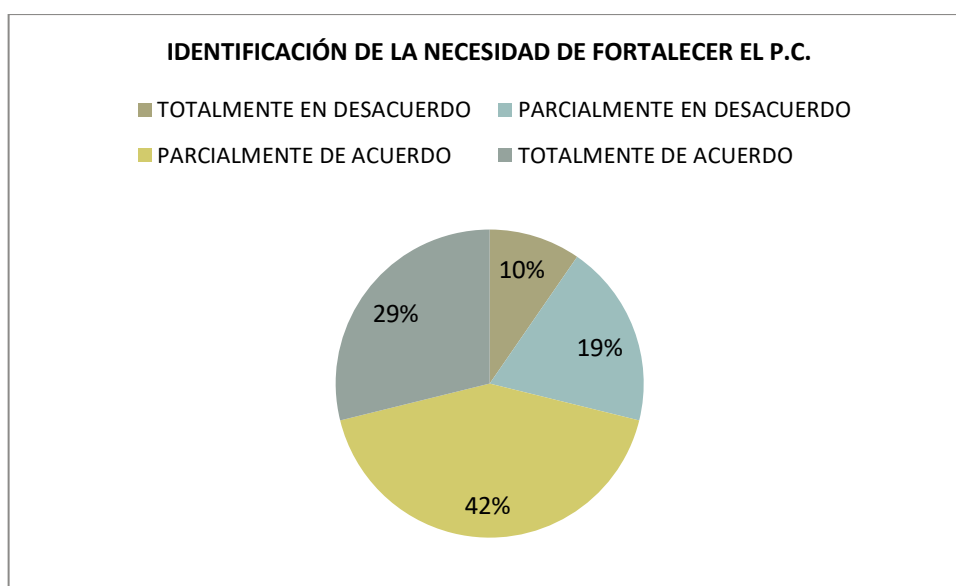
- La gran mayoría reconoce, total o parcialmente, la relación entre ambientes y experiencias de aprendizaje con oportunidades para analizar, interpretar, debatir y argumentar.

3.7 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES

Ítem 1

La gran mayoría de sus estudiantes poseen competencias de pensamiento crítico y las aplican en las actividades de aprendizaje.

Gráfico 3.11

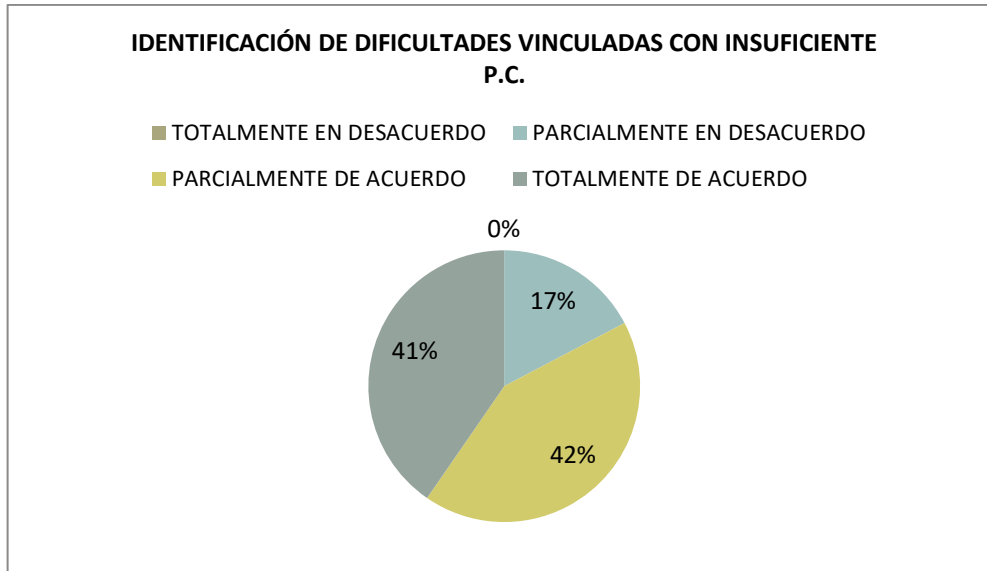


El 42% de los docentes encuestados se manifestaron parcialmente de acuerdo en que los estudiantes aplican el pensamiento crítico en las actividades de aprendizaje, mientras que un 29% expresa su total acuerdo. Un 19% está parcialmente en desacuerdo y un 10% no está de acuerdo.

Ítem 2

Las principales dificultades que tiene con sus estudiantes están relacionadas con la falta de lectura, interpretación, análisis e insuficiente capacidad para pensar críticamente.

Gráfico 3.12

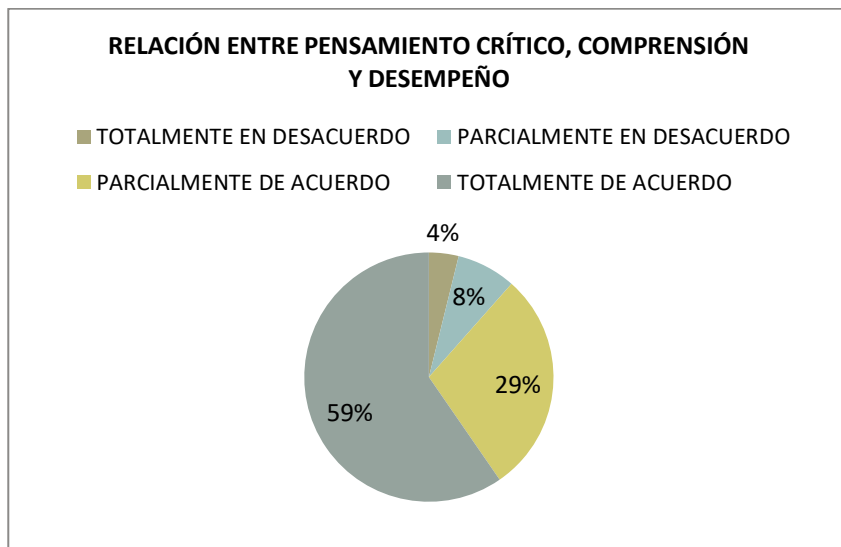


De los encuestados, 83% opinan estar total o parcialmente de acuerdo en identificar dificultades en los estudiantes para la lectura, la interpretación, el análisis y la capacidad de pensar críticamente. Esta respuesta contradice las respuestas del ítem anterior. Existe la probabilidad de que no se comprenda el concepto. O que se lo confunda con hacer crítica. La población encuestada percibe, en su mayoría, que los estudiantes tienen dificultades para procesar, analizar textos, imágenes, etc., e interpretarlos.

Ítem 3

La capacidad de pensar críticamente les permitiría a los estudiantes mejorar su nivel de comprensión, desempeño académico, profesional y personal.

Gráfico 3.13

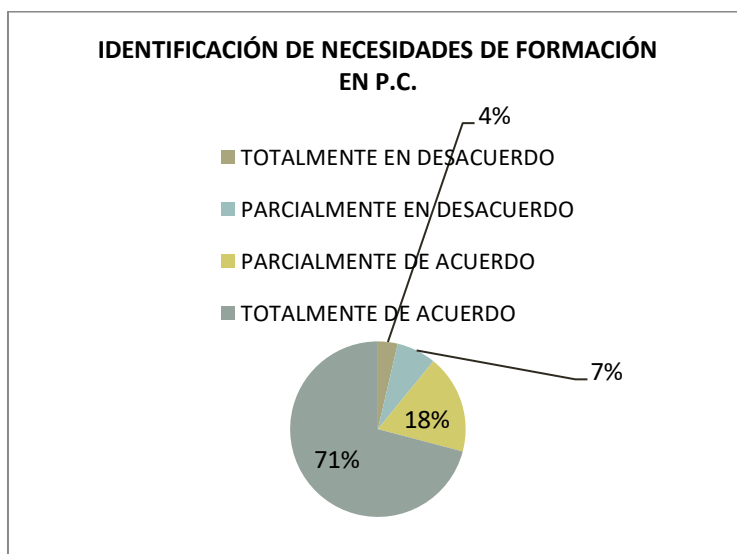


El 88% valora parcial o totalmente la importancia de desarrollar PC para el mejoramiento del aprendizaje en todas las áreas de la vida. Se infiere que el desarrollo del PC como competencia es considerado importante para mejorar el desempeño profesional y personal. Contrastando con las respuestas anteriores, se deduce que existe la percepción de la necesidad de fortalecer el PC.

Ítem 4

Los docentes deberían recibir formación específica sobre estrategias para fomentar el análisis y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Gráfico 3.14

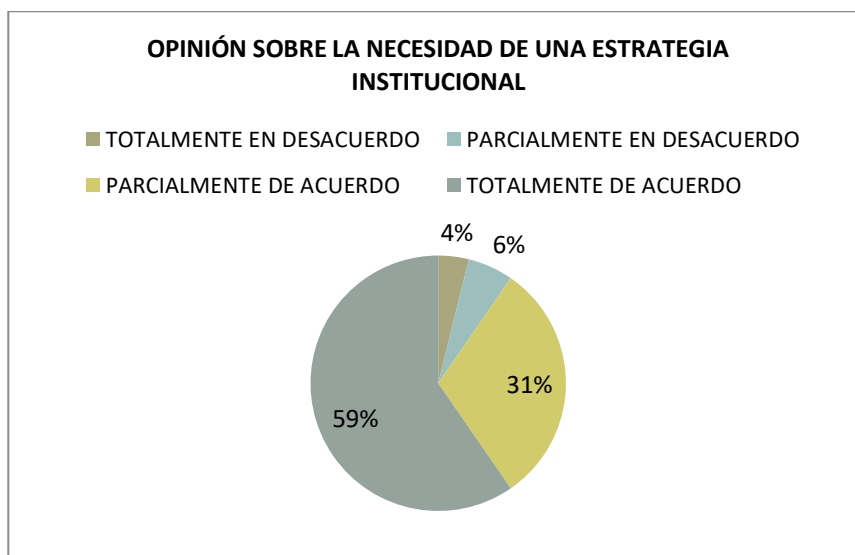


De los docentes encuestados, el 89% está total o parcialmente de acuerdo en recibir formación específica para fomentar el análisis y desarrollar el PC en los estudiantes. Se infiere que en la percepción de los profesores la Facultad debería proveerles de formación específica para implementar en sus clases actividades adecuadas para el desarrollo del PC.

Ítem 5

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes debería formar parte de una estrategia institucional con el propósito de desarrollar desde el inicio de la formación profesional ambientes y experiencias de aprendizajes significativos, integrales y transdisciplinarios.

Gráfico 3.15

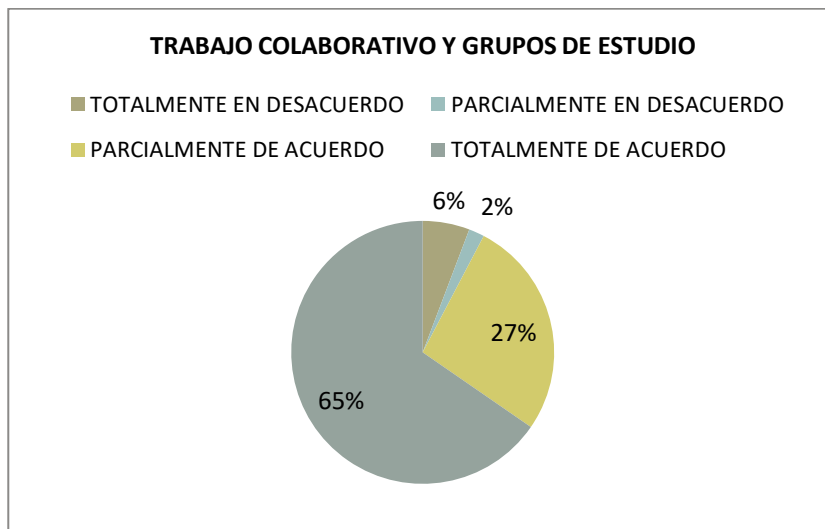


El 90% de los docentes encuestados expresa su total y parcial acuerdo la necesidad de una estrategia institucional que haga de soporte para los estudiantes en el desarrollo adecuado de los aprendizajes.

Ítem 6

La instancia competente en coordinación con los docentes debería planificar actividades dirigidas a los estudiantes que los motiven a formar grupos de estudio.

Gráfico 3.16

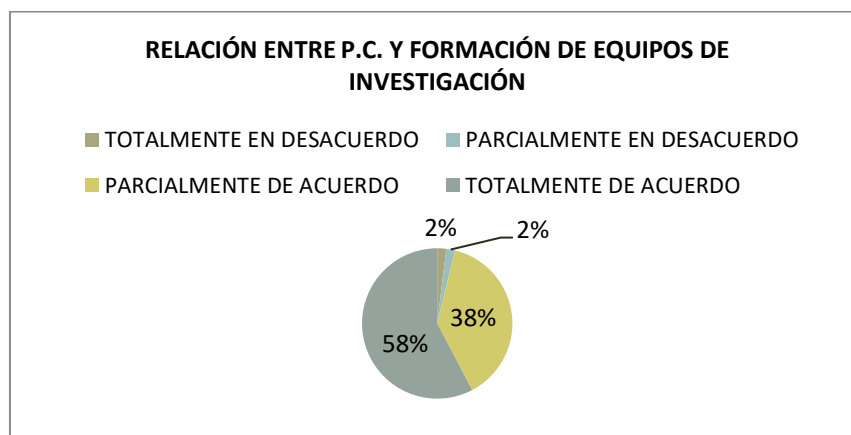


El 65% de la muestra está en total acuerdo con una planificación participativa con el propósito de organizar grupos de estudio que permitan el fortalecer el PC. Sin embargo, un 27% está parcialmente de acuerdo en esta relación, por lo tanto, se deduce que la carga de responsabilidad o trabajo les haría inclinar al desacuerdo de la actividad.

Ítem 7

La formación docente en pensamiento crítico debería estar vinculada con el objetivo de motivar y formar equipos de investigación a nivel de estudiantes y docentes.

Gráfico 3.17



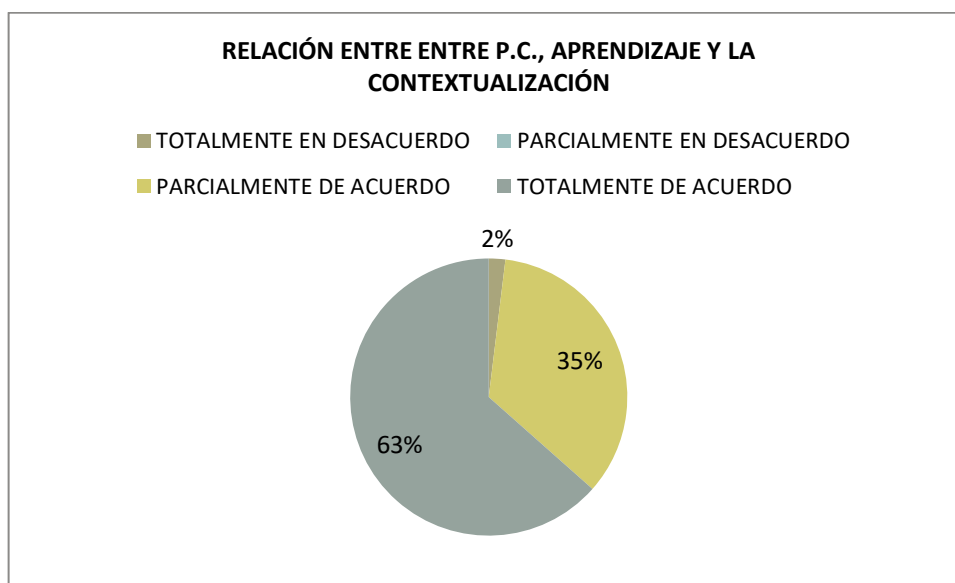
De los docentes encuestados, el 96% expresa su parcial o total acuerdo con vincular la formación en PC con la formación de equipos de investigación. Se deriva la

valoración de que la estructura curricular considere el desarrollo del PC como una competencia transversal.

Ítem 8

Una propuesta de formación docente que posibilite el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aprendizaje debe incluir la relación permanente del tema de estudio con la realidad y el contexto nacional e internacional mediante la participación en actividades áulicas y extraáulicas.

Gráfico 3.18

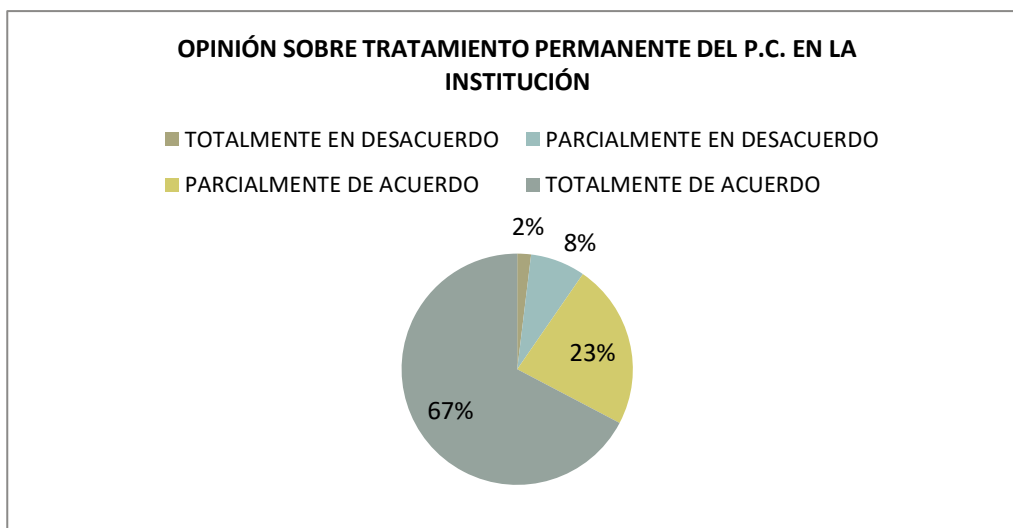


El 98% de los encuestados expone su parcial o total acuerdo con la contextualización de los conocimientos y los aprendizajes. Se plantea así, la necesidad de articular de manera más integral las actividades de aprendizaje con las problemáticas sociales y laborales, conectándolos al perfil profesional. Las respuestas anteriores otorgan consistencia para inferir la urgencia de estos mapas de relaciones, la permanente referenciación con los contextos nacionales e internacionales. Se deduce una mayor conciencia sobre la globalización.

Ítem 9

El desarrollo y mejoramiento del pensamiento crítico requiere de un tratamiento permanente en la universidad y en las facultades, a fin de ofrecer a los estudiantes ambientes y experiencias para identificar y comprender la diversidad de los discursos sociales.

Gráfico 3.19

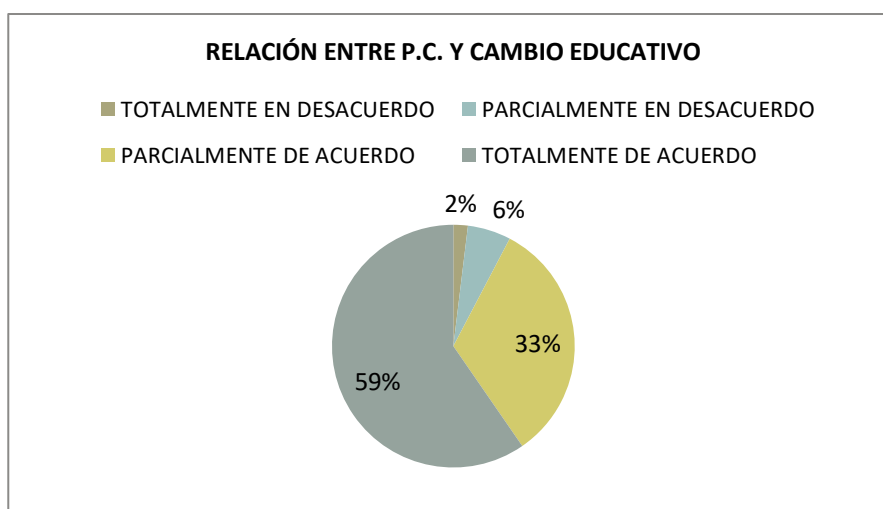


El 80% de los docentes encuestados está parcial o totalmente de acuerdo con desarrollar actividades permanentes que posibiliten el desarrollo y fortalecimiento del PC.

Ítem 10

El pensamiento crítico en docentes y estudiantes es una competencia necesaria para fomentar el cambio educativo.

Gráfico 3.20



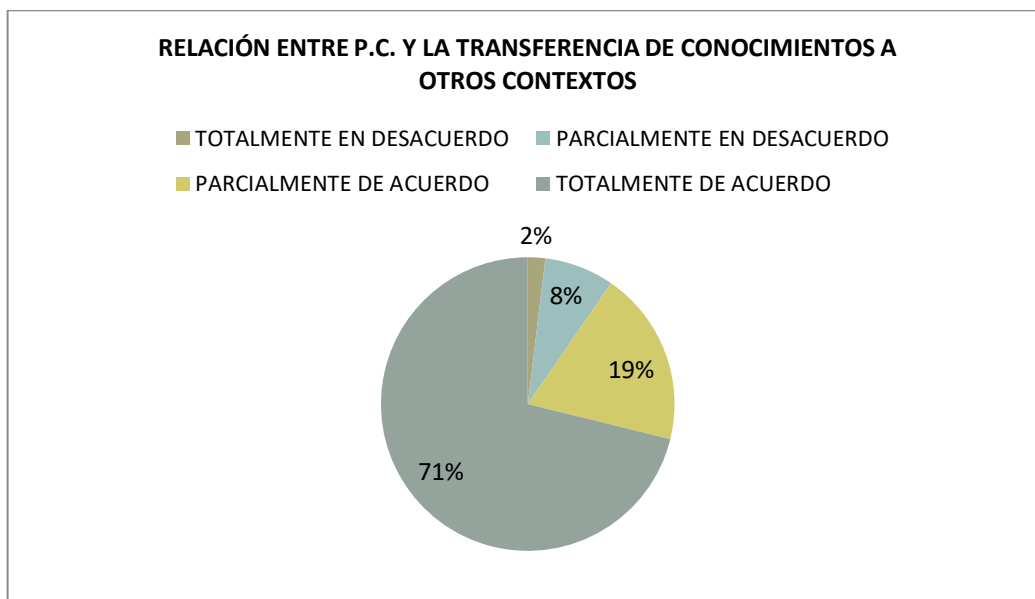
El 92% de los docentes encuestados están parcial o totalmente de acuerdo en considerar el PC como competencia para gestar cambios. Se concluye que la aplicación de

actividades que desarrollen PC podría permitir una dinámica de cambio en las actividades pedagógicas y en lo institucional.

Ítem 11

Un docente capacitado en desarrollo de pensamiento crítico fomentaría la transferencia de conocimiento a otros contextos diferentes de aquel donde fue adquirido.

Gráfico 3.21

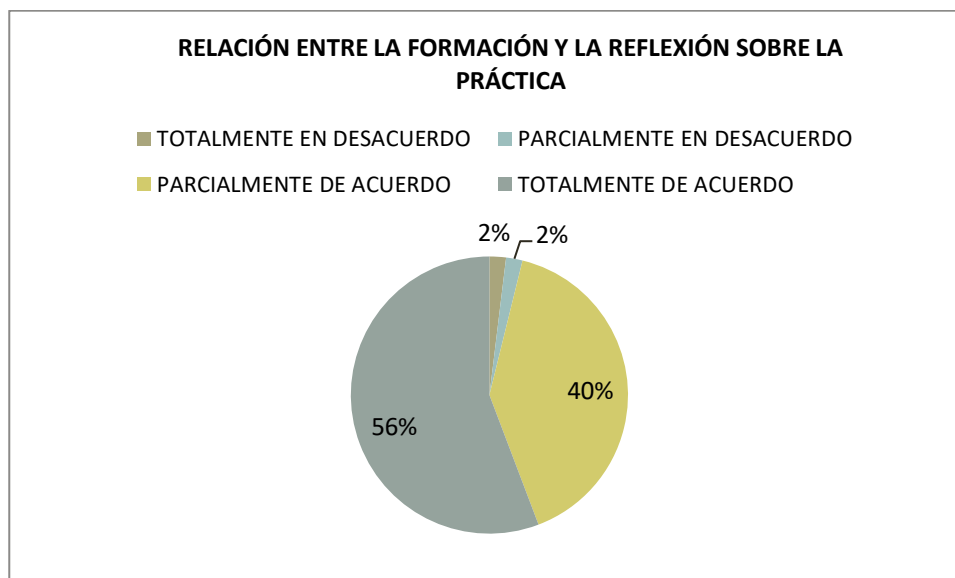


De los docentes encuestados, el 90% expresa su parcial o total acuerdo con la utilidad del PC para reorganizar los conocimientos en otros contextos. Se deduce la importancia de la aplicación del PC en las relaciones intra-inter y trans-disciplinario de los procesos pedagógicos, académicos y científicos.

Ítem 12

La formación docente inicial y permanente debe generar espacios para la reflexión colectiva del profesorado sobre su propia práctica.

Gráfico 3.22



El 96% de docentes encuestados opinaron en afinidad total o parcial en referencia a la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica. Por lo tanto, se desprende que la necesidad de generar espacios de reflexión con los colectivos de docentes.

3.7.1 Síntesis de resultados de encuestas a docentes.

- Una gran mayoría de los docentes encuestados considera, parcial o totalmente, que sus estudiantes tienen PC y que lo aplican para lograr los aprendizajes; una minoría está parcialmente en desacuerdo con esta afirmación; y una gran minoría no está de acuerdo.
- Una gran mayoría reconoce en los estudiantes, parcial o totalmente, dificultades para interpretar, analizar, evaluar contenidos y argumentar.
- La gran mayoría reconoce parcial o totalmente la vinculación entre PC y desempeño académico, profesional y personal.
- La gran mayoría considera necesaria la formación docente para desarrollar estrategias que fomenten el PC en los estudiantes.
- La gran mayoría reconoce, parcial o totalmente, la relación entre desarrollo de pensamiento crítico, estrategia institucional, ambientes y experiencias de aprendizaje integrales y transdisciplinarias. Una gran minoría expresó su desacuerdo total o parcial.
- Una mayoría está totalmente de acuerdo con una planificación participativa con autoridades para organizar grupos de estudio de los estudiantes; una minoría está

parcialmente de acuerdo. Una gran minoría está en desacuerdo parcial o totalmente.

- La gran mayoría reconoce, total o parcialmente, una relación entre PC y equipos de investigación.
- La gran mayoría reconoce, total o parcialmente, una relación entre pensamiento crítico y cambio educativo.
- La gran mayoría reconoce, total o parcialmente, una relación entre tema de estudio (conocimiento) y contextualización (contextualización de saberes).
- La gran mayoría, total o parcialmente, considera necesaria la formación docente y los espacios de reflexión colectivos.

3.8 RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES

A continuación se presentan los datos obtenidos de las entrevistas realizadas. Se buscó complementar la información, contextualizarla con otros elementos que fueron surgiendo y validar los elementos que formarían parte de la estrategia. Para ello se realizó un análisis de los diálogos obteniendo la información más relevante, según los siguientes temas y subtemas:

Temas	Abreviatura
Estrategia institucional para fortalecer el pensamiento crítico en los docentes y en los estudiantes. (el qué)	T.1
Equipo líder para diseño e implementación de la estrategia.(el quién)	T.2
Grupos de investigación de profesores. (el cómo)	T.3
Grupos de estudio de estudiantes. (el cómo)	T.4
Ambientes de aprendizaje y experiencias de aprendizaje. (el cómo)	T.5
La contextualización e integración de saberes (el cómo)	T.6

Consolidación de respuestas

T. 1 Estrategia institucional para fortalecer el pensamiento crítico en los docentes y en los estudiantes
"Sí...la creación de espacios de debate científico, en los que se promueva el pensamiento crítico y se aborden diferentes temáticas desde disímiles posturas".
"...promover la participación de los docentes en cursos y demás ámbitos de discusión multidisciplinarias lo que contribuiría al fortalecimiento del pensamiento crítico y el análisis complejo de la realidad."
"La formación de un colectivo de docentes que hayan desarrollado pertenencia..."
"...un centro de actualización de conocimientos que dé respuesta a los desafíos de la globalización como los retos que tiene América Latina en materia de educación".
"...que los docentes promuevan dentro de las clases y fuera de ellas espacios de debate abiertos, donde se les motive a los alumnos a expresar ideas sin censura no importando el tema, importando sobre todo el desarrollo del pensamiento".
"Actividades extracurriculares con la participación de la asociación de estudiantes en la organización y desarrollo de eventos científico-culturales"
"...la lectura crítica de textos polémicos con la correspondiente redacción crítica de sus puntos de vista".
"...aterriar las asignaturas a la realidad social; a través de preguntas generadoras: ¿Qué aprendí, en qué lo puedo usar, que podría mejorar?"
"Formación de colectivos académicos"
"...sí, la estrategia como un proyecto institucional..."

T.2 Equipo líder para diseño e implementación de la estrategia
"...sí, un equipo líder de hecho es necesario..."
"Por supuesto, es necesario utilizar la sinergia de grupo para impulsar los cambios. Un equipo que lidere y motive desde la planificación y la integración".
"Sí, de acuerdo..."
La estrategia debe ser diseñada por un equipo líder para que adquieran compromiso y pertenencia pero se debe procurar integrar a todos o al menos a la mayoría, si no, no funciona".
"Deberían ser las autoridades o sus delegados".
"...puede ser, habría que someterlo a criterio de las autoridades".
"...sí un equipo líder pero también pueden estar algún asesor..."
"Sería importante un equipo líder, de hecho es necesario abrir espacios de debate y crítica a todo nivel".
"...no habría otra forma...equipo líder sí, porque las autoridades se deben a otras cosas".
"Sí, mediante la planificación, difusión, socialización y realimentación del modelo de gestión de las IES gestionado por un equipo de docentes que apliquen parámetros técnico-académicos".
T. 3 Grupos de investigación de profesores
"...dentro de las horas de trabajo, sí..."
"...lo que sucede es que la educación superior no está preparada para esta apertura demasiada docencia y poco espacio para hacer ciencia".
"Sí, creo que es la mejor estrategia de crecimiento académico"
"Sí, desde la perspectiva de la respuesta anterior (de acuerdo al modelo de gestión de las instituciones de educación superior (IES)".
"Sí, estaría dispuesto a formar parte de esos grupos siempre que se abran espacios de horario dentro de la jornada laboral".
"...después del taller que recibimos sobre redacción se puede comenzar investigando entre dos o más y escribir en conjunto..."
"...sí pero las autoridades deben estar de acuerdo con los temas..."
"Por supuesto, en la actualidad un docente universitario que no sea investigador no debería trabajar en una universidad".
"...habrá resistencia, pero creo que todos los profesores deberían formar grupos de investigación, sea que publiquen o no...es parte del deber ser..."
"Sí, estoy dispuesto".
T.4 Grupos de estudio de estudiantes
"Sí, puede ser".
"Los otros espacios propuestos son excelentes pero deben sin duda partir de políticas y exigencias de los directivos pues el profesional medio de la docencia en el país no cuenta con el tiempo para llevar a cabo lo propuesto".
"...los estudiantes no tienen tiempo, muy pocos serían los que formen los grupos".
"Buena idea, pero no debe ser forzado..."
"Habría que darles parámetros para que funcione..."
"...por el internet, los celulares, las Tablet, los estudiantes se han vuelto más individualistas y no saben cómo interactuar a menos que sea con un teléfono celular..."
"...habría que evitar que alguien se quede sin grupo, ya que ese ha sido y es un problema para el docente..."
"Habría que motivarlos".
"Sabe, me ha hecho pensar, si hay equipos de profesores investigadores desde la investigación acción, y, además hay estudiantes que integran grupos de estudio...entonces estaríamos en la capacidad de debatir y hacer propuestas innovadoras, es lo que usted dice, se generarían otra clase de pensamientos...hay muchos temas interesantes que se pueden estudiar..."
"...los estudiantes pueden iniciarse como investigadores y ser asistentes de los grupos de los profesores..."

T. 5 Ambientes de aprendizaje y experiencias de aprendizaje
"Habría que ver si con la revisión que se va a hacer (del currículo) se puede incluir esto de los ambientes".
"...se ha hablado sobre este tema pero no se ha concretado, bueno me refiero a que se habla de ambientes de aprendizaje pero no se define qué es lo que estamos queriendo decir..."
"...tiene que ver con el currículo".
"...he escuchado sobre el tema pero hay que definirlo".
"La Facultad, me refiero al edificio, es uno de los más nuevos (...), pero habría que pensar en rediseñar todo...con respecto a las experiencias eso es tarea del profesor".
"...la experiencia de trabajar en red me parece interesante, me refiero a que los espacios virtuales también son ambientes de aprendizaje; sobre las experiencias, hay que pensar bien qué queremos y para qué objetivo apunta, es decir, hay que relacionarlo con el currículo, los planes de estudio".
"habría que incluir
T.6 La contextualización e integración de saberes
"Es necesario hacer una propuesta desde esa dimensión expuesta para resolver los desafíos que América Latina tiene en este siglo XXI".
"...es verdad todo absolutamente hay que contextualizarlo..."
"...habría que ponerse de acuerdo entre todos los docentes..."
"...hay que pensar sobre los contenidos, si se incluye o no la contextualización".
"...esto podría hacerse desde los grupos de investigación y luego organizar paneles, invitar a profesores de otras instituciones, tener mayor intercambio..."
"...la psicología debe relacionarse con otras disciplinas y ciencias para que la visión de un problema sea más integral; los debates permitirían ejercitarnos en la contextualización e integración de saberes".

Esta investigación ha permitido diagnosticar la situación actual de la formación del profesorado desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil. Principalmente, ha permitido aportar líneas de acción claras para generar una estrategia de formación docente que permita fortalecer el pensamiento crítico en el aprendizaje desde la docencia.

La metodología utilizada facilitó el acceso a una cantidad significativa de información, posibilitando realizar una sistematización que resalta la atención de la necesidad de un cambio en la perspectiva formativa.

Consideramos que los resultados constituyen un aporte de interés para la Facultad de Ciencias Psicológicas, dado que proporciona una organización de la información con la que no se contaba hasta el momento y que será de utilidad para futuras propuestas de trabajo y de toma de decisiones sobre el tema.

Sobre la base de todos estos resultados, se propone la estrategia en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV: ESTRATEGIA

"Formarse en la universidad consiste en desarrollar capacidades de comprensión crítica, de análisis y producción de textos que permiten acceder a la cultura y discurso de las disciplinas, tomar posturas frente al conocimiento y aprender."
(Carlino, 2004; 2006; Pérez Abril, 2008)

4.1 PREMISAS

A partir de lo trabajado en la presente investigación, las experiencias en otros contextos, las referencias teóricas y las reflexiones sobre el caso estudiado, se propone la definición de una estrategia de formación para los profesores de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil, con miras a fortalecer el pensamiento crítico en el aprendizaje de la carrera de Psicología.

La estrategia formativa que aquí se plantea parte de los siguientes reconocimientos:

- El nuevo marco legal vigente en Ecuador sobre las políticas públicas educativas del nivel de educación superior orientan hacia una transformación de los perfiles del personal académico y de los profesionales egresados en las universidades del país.
- El reconocimiento y la valoración de que la potencia de una universidad reside en la capacidad de sus docentes y estudiantes de pensar con originalidad y autonomía, de aplicar conocimientos con efectividad en diversos contextos y en la producción de conocimientos innovadores y transformadores. La fuerza de una universidad no radica exclusivamente en su infraestructura, sus recursos económicos y el número de alumnos o de sus profesores.
- El pensar crítico del docente sobre la forma como aprendió y ejerce su práctica es la base para el mejoramiento de su tarea docente y del aprendizaje de sus estudiantes.
- La formación de los docentes depende directamente del enfoque que se tenga sobre sus funciones.
- La función del profesor universitario debe ser la de un *mediador* en el proceso de aprendizaje, un *gestor* de la información y, al mismo tiempo, un *facilitador* en la construcción del saber propio de quien aprende.
- El profesional egresado en Psicología en el Ecuador tiene el desafío de ser competente y versátil para responder desde la complejidad y la incertidumbre con soluciones creativas a problemáticas como la violencia intrafamiliar, las nuevas relaciones familiares, la drogadicción, las bandas, el mejoramiento de la calidad de vida al interior de la familia, de la escuela, de las organizaciones, en la intervención social en diferentes escenarios y circunstancias.

- El desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico debe ser un eje central en el aprendizaje de estudiantes y docentes.
- Docentes y estudiantes deben trabajar a conciencia su capacidad de reflexionar, de pensar crítica y creativamente. Demanda, además, un cambio radical en el enfoque formativo del docente universitario, que supere la tradición formativa de actualización técnica permanente, así como la visión uniforme del desarrollo profesional sin conexión entre investigación y formación.

4.2 OBJETIVOS

La estrategia formativa propuesta tiene como objetivos:

- Involucrar al profesorado participante en un proceso de reflexión sobre la responsabilidad de su práctica docente en relación con las problemáticas que presentan los estudiantes en el aprendizaje frente a las demandas sociales del país.
- Involucrar al profesorado participante en un proceso de reflexión sobre la responsabilidad dentro de su práctica docente en relación con el contexto local, regional e internacional.
- Vivenciar una experiencia de trabajo colaborativo entre los docentes.
- Generar la formación de grupos de estudio y grupos de investigación de docentes y estudiantes y vincularlos a la formación mediante estrategias de investigación-acción.
- Generar la creación y organización de redes de apoyo para los profesores, especialmente para los que ingresan y los noveles.
- Responsabilizar a los docentes de su propia formación y desarrollo en la universidad.
- Elaborar un proyecto de formación docente que involucre el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aprendizaje, mediante el cual se impulse el desarrollo académico y una nueva cultura en la Facultad.

4.3 PRINCIPIOS

Los principios en los que se sustenta esta estrategia pueden resumirse en:

- Reflexión y construcción compartida de conocimientos prácticos. Aprender mediante la reflexión individual y colectiva en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica docente.
- Aprendizaje colaborativo: apoyo entre los miembros del grupo, reflexión colectiva; aprender continuamente de forma colaborativa y participativa.
- Reconstrucción de concepciones, creencias y supuestos a partir de la explicitación y el análisis.
- Transformación de las prácticas docentes mediante la implementación de proyectos y experiencias alternativas.

- Retroalimentación y evaluación constructiva como principio de aprendizaje y formación.
- Reconocimiento del profesor universitario como sujeto de su desarrollo profesional.
- Generación de ambientes y experiencias de aprendizaje colectivos al interior del claustro universitario.

4.4 ENFOQUE

Se propone el enfoque formativo crítico-reflexivo basado en la investigación-acción mediante grupos de trabajo, porque facilita el desarrollo de proyectos de investigación, la elaboración de artículos científicos y, en general, genera cambios en el aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos.

Adicionalmente, la aplicación de este enfoque formativo permite la indagación de situaciones problemáticas en las fases formativas inicial, novel y permanente, al mismo tiempo que genera alternativas de solución desde el trabajo colaborativo y la investigación.

El enfoque formulado se centra en la reflexión, construcción y reconstrucción de la propia práctica docente, considerando la dimensión social, profesional y personal de los actores involucrados. Al convertir la práctica –sus problemáticas– en objeto de investigación, el proceso se torna autoformativo, estimulando la autoevaluación y el pensamiento reflexivo, crítico, autocrítico y creativo, indispensable para la toma de decisiones y para alcanzar una participación relevante en las transformaciones universitarias y sociales.

4.5 MARCO TEÓRICO

El marco teórico en el que se sustenta la estrategia formativa está resumido en:

- La concepción de pensamiento crítico (Islas y otros, 2013; Miranda, 2003), el pensamiento crítico como competencia cognitiva que se desarrolla y se puede fortalecer (Miranda, 2003); y el pensamiento reflexivo y complejo (Morales, 2011; Tello, 2004; Morin 2001).
- La vinculación del enfoque de análisis sistémico y holístico con la formación permanente; el análisis por contextualización, es decir, “ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido” (Morin, 2001); la concepción de filtrar y manejar la información (Eco, citado por Fottorino, 2010; Murray, 2003).
- La función docente como mediador del aprendizaje y gestor de la información (González Maura, 2004).
- El proceder científico-ético y el compromiso ético-crítico del docente, la formación ética y en valores (Cánovas, 2013).
- La formación del profesorado como un proceso permanente, continuo y gradual en el que las disposiciones de pensamiento se forman y desarrollan a través de

procesos culturales más que por transmisión de contenidos (Cánovas, 2013). De igual manera, el enfoque de la formación centrado en el estudiante, en la institución y en el sector (Feixas, 2004; Valcárcel, 2004; Aramburuzabala, 2010); la formación centrada en la colaboración entre profesores y formación centrada en la práctica reflexiva (Eirín, García y Montero, 2009; Feixas, 2004; Cáceres, 2003; Hillier, 2005; Kane, Sandretto y Heath, 2002; Calkins y Cox, 2009).

- La colaboración internacional en la formación de docentes basada en la complementariedad de las capacidades de las instituciones universitarias y en su asociación para el beneficio mutuo (Sebastián, 2004; UNESCO, 2009).
- La concepción de la formación del docente universitario como un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente (Aramburuzabala y otros, 2013).
- Los momentos del proceso formativo: inicial, novel y experimentado o permanente (Benedito, Ferrer y Ferreres en Vivas, Becerra y Díaz, 2005).
- Las competencias que debe asumir el profesorado universitario en el siglo XXI (Morales, 2011; Imbernón 2010; Vera, 2009; Palomero, 2003).

4.6 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Sobre la base de todos los puntos anteriores, se proponen las siguientes estrategias de aprendizaje:

- La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado en los niveles de formación inicial, novel y permanente. Un profesorado investigador favorece la investigación en sus estudiantes. El conocimiento producido genera compromiso e identidad como docentes y como institución.
- El trabajo colaborativo entre los docentes que permita impulsar el desarrollo de una cultura de aprendizaje colaborativa en la Facultad.
- Estrategias de aprendizaje específicas para los temas, orientadas a la gestión de ambientes y espacios de aprendizaje que fomenten la reflexión conjunta del profesorado, estudiantes y directivos.

4.7 EJE

La formación crítico-reflexiva basada en la investigación-acción como eje transversal permite articular los objetivos formativos, los momentos de formación docente (inicial, novel y permanente), integrar los saberes de las áreas académicas, desarrollar el trabajo interdisciplinario, innovar los métodos y modalidades de aprendizaje a procesos de investigación formativa, formar docentes y estudiantes autónomos, generar equipos de profesores y estudiantes para el trabajo académico e investigativo.

Se propone que el programa para cada momento formativo refleje el eje de la formación crítico-reflexiva basado en la investigación-acción. Para el diseño de cada programa se deberá considerar criterios de entrada y de salida. De igual manera, como ya fue mencionado en el capítulo uno, cada momento formativo deberá ser considerado como un todo y, desde esa perspectiva holística y sistémica, hacer las planificaciones, coordinaciones, evaluaciones y revisiones continuas para alcanzar los objetivos de excelencia académica a nivel institucional, nacional e internacional.

4. 8 METODOLOGÍA

Para la implementación de la estrategia planteamos la elaboración de un proyecto de formación docente que contemple las siguientes fases:

- *Primera fase: La reflexión inicial.* Dirigida por directivos, para todo el profesorado. La actividad consiste en presentar las condiciones actuales, las dificultades del trabajo real de los docentes, la formación que se ha venido ofreciendo, el contexto institucional y local. La metodología debe generar la participación y la reflexión colectiva. Se debe señalar que la insuficiencia de pensamiento crítico frena la motivación hacia la investigación y por ende afecta los procesos de mejoramiento académico. Queda a consideración de los directivos el realizar esta actividad en una jornada o en varias sesiones. De esta primera fase saldría el equipo líder.
- *Segunda fase: El diseño del proyecto de formación docente.* El equipo líder elabora el proyecto de formación docente que involucre el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aprendizaje y la articulación con el resto de procesos y lineamientos de cambio que experimenta la Universidad de Guayaquil y la Facultad. Se recomienda que la formación de equipos de investigación por temas involucre a la mayor cantidad posible de profesores y que se utilice la Matriz del Marco Lógico con la definición de tiempos e indicadores de cumplimiento.
- *Tercera fase: Socialización del proyecto a directivos y docentes.* Consiste en el debate, los ajustes y la sistematización sobre la base de la retroalimentación del colectivo. Se recomienda generar la concienciación y el compromiso del colectivo.
- *Cuarta fase: Ejecución del proyecto.* En esta fase se implementan las actividades de investigación y trabajo colaborativo de todo el colectivo académico. Se recomienda registrar los cambios en los procesos y en los comportamientos con evidencias documentales tanto a nivel de profesores como de estudiantes, en la medida en que se implementen las actividades. Las propuestas o planes iniciales se irán reestructurando con la evolución de los eventos.
- *Quinta fase: Evaluación de la experiencia, resultados.* Es un período de evaluación y ajustes. Se valora la experiencia, la pertinencia del proyecto de formación

docente aplicado como programa de formación docente en el cual se estimulen los aprendizajes basados en el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico.

El desarrollo de estas estrategias debe arrojar los primeros resultados en el primer año, con la conformación de los grupos de estudio e investigación que se vayan conformando de acuerdo al proyecto de intervención. Mayores resultados, como en todo proyecto, se obtendrían en un plazo máximo de tres años.

En la medida en que la estrategia se vaya consolidando, sus actividades se deberán ir reformulando sobre la base de la retroalimentación, y sus objetivos deben tener en cuenta siempre las nuevas exigencias del contexto local, regional e internacional.

CONCLUSIONES

Este trabajo plantea una propuesta formativa que permite mejorar el aprendizaje en docentes y estudiantes, transformar la cultura institucional y cualificar de manera competente el nivel de formación profesional de los psicólogos que egresan de la Universidad de Guayaquil, mediante el fortalecimiento del pensamiento crítico tanto en el profesorado como en los futuros profesionales.

En el primer capítulo se ha demostrado, mediante información recabada en la investigación inicial, tanto de campo como bibliográfica, que el contexto actual del Ecuador demanda un cambio radical en el enfoque formativo del docente universitario. El cambio inminente debe superar la tradición formativa de actualización técnica permanente de cursos dispersos, y desarrollar programas que contemplen la estrecha vinculación inherente entre formación, investigación y construcción de nuevos conocimientos.

La metodología utilizada en la observación in situ, así como a través de encuestas y entrevistas a estudiantes, profesores y directivos permitió contrastar la realidad de la Carrera con las diferentes teorías expuestas y con la realidad de universidades de otros países y continentes. También permitió verificar ciertas insuficiencias cognitivas y de análisis en los actores involucrados.

La organización de esta información en el tercer capítulo, permitió tener una perspectiva macro de la situación concreta de la carrera de Psicología, lo que facilitó definir y presentar las líneas de la estrategia, objetivo final de esta investigación.

Consideramos que este trabajo cumple con el objetivo inicial de plantear una estrategia para fortalecer el pensamiento crítico en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil. Esta estrategia de formación docente para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aprendizaje es, además, viable no solo en esa institución, sino que también puede ser adecuada y aplicada en otras carreras y en otras universidades del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, R. (2009). Formación de profesores en el paradigma de la complejidad [versión electrónica]. *Educación y Educadores*, Chía, v. 9, n. 1, p. 149-157, 2009, de <http://www.educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/653>
- Aguirre, Cárdenas , Jesús. Formación pedagógica y didácticas universitarias. *Perfiles Educativos* [en línea] 1995, (abril-juni). [Fecha de consulta: 19 de mayo de 2015] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206808> ISSN 0185-2698
- Aramburuzabala, Pilar, et al. (2013) Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 17, No.3 (septiembre-diciembre 2013).
- Ares Pons, Jorge (2008). Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria. Montevideo: Conferencia en Jornadas Universitarias de Formación Didáctica del 6 y 7 de diciembre de 2006.
- BENEDIT, V.; FERRER, V. Y FERRERES, V. (1995). LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA A DEBATE: ANÁLISIS DE PROBLEMAS PLANTEAMIENTO DE PROPUESTAS PARA LA DOCENCIA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. BARCELONA: UNIVERSIDAD DE BARCELONA.
- Brunner, J.J. (2005): Nuevas competencias, exigencias profesionales y life long learning. http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevas_competen.
- Cáceres, M.; Lara, L.; Iglesias C.M.; García, R.; Bravo G.; et al (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios*. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Contreras, C., Jairo A. (2011): *Universidad, sociedad y desarrollo local*. Bogotá, Colombia, No. 35 Julio-Diciembre 2011, pp. 59-82.
- Darling-Hammond, L. & Mclaughlin, M.W (2003). *El desarrollo profesional de los maestros*. Cuaderno 9. Secretaría de Educación Pública, México.
- Declaración de Santo Domingo: *Gobernabilidad y Desarrollo En la sociedad del conocimiento* (Aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 6 de junio de 2006). <http://www.oas.org/36ag/espanol/DECSANTODOMs04.doc>
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Ediciones UNESCO.
- Diez, M. E. (2002): *La innovación en la formación de docentes: un ejemplo y un contraejemplo de reforma basada en estándares en los Estados Unidos de América*, en *Perspectivas*, v. XXXII, n. 3, septiembre.
- Elenga, A. (2012): *El conocimiento como factor básico del desarrollo social*, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, mayo, www.eumed.net/rev/cccss/20/
- Esteve, J.M. (2006). Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *La necesidad de reformar la formación inicial del profesorado y para mejorar la transición a la vida laboral*. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 19-86, http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf
- Feixas, M. (2002): El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. Departament Pedagogia Aplicada. Facultat Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>

- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33/0211819Xn33p31.pdf>
- García, N.; Asensio, I.; Carballo, R.; García, M.; Guardia, S. (2005): Programa de formación del profesorado universitario para la realización de la función tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.) <http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS INFORMES GRALES/EA2005-0027%5B1%5D.pdf>
- Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias, en Boletín de la RED-U, v. 1, n. 1, pp. 2. <http://revistas.um.es/redu/article/view/11431>
- González Maura, V. (1999). El profesor universitario, ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores?, en Revista Cubana de Educación Superior, v. IXI (3), pp. 39-48, en <http://www.campus-oei.org/valores/boletin18.htm>
- González Maura, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional, en Revista Iberoamericana de Educación, n. 33/7. <http://www.rieoei.org/deloslectores/741Gonzaez258.PDF>
- González, R.M., González Maura, V. (2007). *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades*, en Revista Iberoamericana de Educación n. 43/6. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- González, J. H. (2007). *Marco conceptual para la capacidad de pensamiento crítico*. Santiago de Cali: Universidad Icesi. <http://hdl.handle.net/10906/1018>
- Horruitiner, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Valera.
- IESALC (2006): Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000–2005. *La metamorfosis de la educación superior*. Caracas
- Imbernón, F. (1995). *La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada*. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 1995, n.8, p. 12-33. ISSN 1130-7021. <http://hdl.handle.net/10017/898>
- Imbernón, F. (2000). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario*. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó. Barcelona.
- Imbernón, F. (2001) Claves para una nueva formación del profesorado. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117059>
- Islas, C. (2013). *Propuesta metodológica para promover el pensamiento crítico y aprendizaje autónomo en modalidades mixtas*. http://www.academia.edu/5843415/Propuesta_metodologica_para_promover_el_pensamiento_cr%C3%ADtico_y_aprendizaje_aut%C3%B3nomo_en_modalidades_mixtas
- Lorenzatti, M. C. (2012). *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región*. Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-950-33-1014-4, en <http://www.universitariosmercosur.org/sitio/libro%20Red%2018%20Marieta.pdf>

- Martínez, A. y Amaro, R. (2008). *El Docente Universitario y su Espacio de Formación Fundamentación de una Propuesta*. Docencia Universitaria, Volumen IX, Nº 2, en http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol9_n2_2008/6_art.3_Ana_Beatriz_Martinez.pdf
- Melgarejo Draper, J. (2006). *La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses*. Revista de Educación, extraordinario 2006, pp. 273-262, en http://www.dominicasanunciata.org/569/activos/texto/wdomi_pdf_2472-KFZzgWoZoh0GelCO.pdf
- Melo, Y. y Villalobos, A. (2006): *El proceso de formación de un investigador: Vivencias y reflexiones*, en Revista de Investigación y Postgrado, v. 21, n. 002. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, pp. 69-101, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821204>
- Melo, Y. y Villalobos, A. (2007): *La historia de vida de un investigador exitoso. Aspectos humanos y académicos*. Revista Visiones de la Educación, a. 7, n. 11, Primer semestre, Publicación del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de Concepción, Chile. pp. 65-78.
- Miranda, C. (2003). *El Pensamiento Crítico en docentes de educación general básica en Chile: Un estudio de impacto*. Revista Estudios Pedagógicos, Nº 29., en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130003>
- Mora, J.G. (2004). *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 35, pp. 23-37, en <http://www.rieoei.org/rie35a01.htm>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Noguera, J. (2001). *La formación pedagógica del profesorado universitario*. Revista Bordón 53 (2), 2001. 269-277 p
- Ojanen, S. & Lauriala, A. (2011). *Una supervisión conceptualizadora de las prácticas: Mejorar el desarrollo profesional del profesorado*. Ritva Jakku-Shivonen, Hannele Niemi, editores.
- Padilla, J.B., *La formación del docente universitario con miras al desarrollo humano*. Revista Educación y Desarrollo Social, Bogotá, D.C., Colombia - Volumen II - No. 1 Enero - Junio de 2008, en <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80131/RevNo1vol2.Art6.pdf>
- Perales, M. J. , Sánchez, P. y Chiva, I. (2002). *El Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 8, n. 1, en http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Eficacia percibida y práctica docente. Narcea S. A., Madrid.
- Prieto, J.M. (2008): *Estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México*, en Revista Investigación y Ciencia de la Universidad autónoma de Aguascalientes, Número 42, (36-44), Septiembre-Diciembre 2008.

- Ramírez, R. (2010). Transformar la universidad para transformar la sociedad. SENPLADES / 1ª ed – Quito, 265 p.; 21 x 24 cm – (Colección Debates, No. 1).
- Rodríguez-Ponce, E. (2009). *El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile*. Interciencia, Vol. 34, Núm. 11, noviembre-sin mes, 2009, pp. 822-829
- Rodríguez, E. (2006) Reforma de la educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación de profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya. En <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11984/10860>
- Salas, W. (2006) *Formación por competencias en educación superior, una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>
- Suárez, M.y Quintanilla, B. (2011). *La innovación, género y docencia en el EEES: nuevos retos y perspectivas*. Universidad Complutense de Madrid.
- Suárez, M. (n.d.). Aprender de Finlandia. *El modelo de formación del profesorado investigador en Finlandia*. En <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-orales/334861.pdf>
- Valle, M.E., (2011). Cambios en los modelos educativos en el EEES. Madrid, Editorial Visión Libros.
- Viallant, D. (2010). *Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 543-561, set./dez., en <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1748/1368>
- Villa, A. (2006) *El proceso de convergencia europeo y el papel de profesorado*. Foro de educación, núm. 7-8. http://www.forodeeducacion.com/numeros7_8/009.pdf
- Villalobos, A y Melo, Y. (2008). *El profesor universitario: nuevos caminos de la docencia en la enseñanza superior*. Revista Visiones de la Educación. Publicación del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de Concepción, Chile. n. 13.
- Villalobos, A. y Melo, Y. (2008). *La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión*. Universia, Colombia, LVIII, n. 39, Octubre-Diciembre.

PÁGINAS DE UNIVERSIDADES CONSULTADAS:

- Pontificia Universidad Católica de Chile <http://www.puc.cl/>
- Universidad de Aconcagua <http://www.uaconcaqua.cl/>
- Universidad Católica de la Santísima Concepción <http://www.ucsc.cl/index.htm>
- Universidad de Concepción <http://www.udec.cl/index.html>

- Universidad de Santiago, Chile.
<http://www.usach.cl/portada.php>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
<http://www.umce.cl/>
- Universidad de Barcelona, España.
<http://www.ub.edu/homeub/welcome.html>
- Universidad de Buenos Aires, Argentina
<http://www.uba.ar/homepage.php>
- Universidad del Norte, Colombia
<http://www.uninorte.edu.co/>
- Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
<http://www.unt.edu.ar/>
- Universidad Autónoma Popular del Estado de Puebla, México
<http://www.upaep.mx/>
- Universidad de Rio Grande do Sul, Brasil
<http://www.ufrgs.br/ufrgs/>
- Universidad de Sherbrooke, Canadá
<http://www.usherbrooke.ca/ssf/mois/2006/index.html>
- Universidad de Sevilla, España
<http://www.us.es/>
- Universidad de Stanford, E. E. U. U.
<http://www.stanford.edu/>
- Universidad de Maryland, E. E. U. U.
<http://www.umd.edu/>

ANEXOS

ANEXO 1

Estimado profesor:

Con el objetivo de aportar al perfeccionamiento de la Formación Docente que motive el mejoramiento del pensamiento crítico en el aprendizaje, le solicitamos responder con sinceridad y veracidad este cuestionario el cual tiene un carácter anónimo.

Seleccione o escriba la respuesta que usted considera expresa correctamente las acciones que se desarrollan en cada nivel organizativo.

Sexo: M___ F___	Edad: _____
Título de pos grado que posee: Maestría: _____ Doctorado: _____	Categoría Docente: Tiempo parcial _____ Medio tiempo _____ Tiempo completo _____
Años de experiencia impartiendo docencia en Educación Superior: Menos de 3 años _____ Entre 4 y 10 años _____ Entre 11 y 20 años _____ Más de 20 años _____	Tiempo de trabajo en la Facultad de Ciencias Psicológicas: Años: _____ Menos de un año: _____

Marque su respuesta con una X o un √.

No.	ÍTEMS	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	La gran mayoría de sus estudiantes poseen competencias de pensamiento crítico y lo aplican en las actividades de aprendizaje.				
2	Las principales dificultades que tiene con sus estudiantes están relacionadas con la falta de lectura, interpretación, análisis e insuficiente capacidad para pensar críticamente.				
3	La capacidad de pensar críticamente les permitiría a los estudiantes mejorar su nivel de comprensión, desempeño académico, profesional y personal.				
4	Los docentes deberían recibir formación específica sobre estrategias para fomentar el análisis y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.				
5	El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes debería formar parte de una estrategia institucional con el propósito de desarrollar desde el inicio de la formación profesional ambientes y experiencias de aprendizajes significativos, integrales y transdisciplinarios.				
6	La instancia competente en coordinación con los docentes debería planificar actividades dirigidas a los estudiantes que los motiven a formar grupos de estudio.				
7	La formación docente en pensamiento crítico debería estar vinculada con el objetivo de motivar y formar equipos de investigación a nivel de estudiantes y docentes.				

8	Una propuesta de formación docente que posibilite el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aprendizaje debe incluir la relación permanente del tema de estudio con la realidad y el contexto nacional e internacional mediante la participación en actividades áulicas y extra áulicas.				
9	El desarrollo y mejoramiento del pensamiento crítico requiere de un tratamiento permanente en la universidad y en las facultades, a fin de ofrecer a los estudiantes ambientes y experiencias para identificar y comprender la diversidad de los discursos sociales.				
10	El pensamiento crítico en docentes y estudiantes es una competencia necesaria para fomentar el cambio educativo.				
11	Un docente capacitado en desarrollo de pensamiento crítico fomentaría la transferencia de conocimiento a otros contextos diferentes de aquel donde fue adquirido.				
12	La formación docente inicial y permanente debería generar espacios para la reflexión colectiva del profesorado sobre su propia práctica.				

Gracias por su colaboración.

ANEXO 2

Estimado estudiante:

Con el objetivo de aportar al mejoramiento del pensamiento crítico en el aprendizaje, le solicitamos responder con sinceridad y veracidad este cuestionario el cual tiene un carácter anónimo.

Seleccione o escriba la respuesta que usted considera expresa correctamente las acciones que se desarrollan en cada nivel organizativo.

Sexo: M___ F___	Edad: _____
Semestre que cursa: _____	Tiempo de estudio en la Facultad de Ciencias Psicológicas: Años: _____ Menos de un año: _____
Bachiller colegio público: _____ Bachiller de colegio privado: _____	Horario de clases: matutino _____ vespertino _____ nocturno _____

Marque su respuesta con una X o un √.

No.	ÍTEMS	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	El pensamiento crítico es una competencia de carácter cognitivo que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.				
2	La gran mayoría de los estudiantes poseen competencias de pensamiento crítico y lo aplican en las actividades de aprendizaje.				
3	Los estudiantes tienen dificultades para interpretar, analizar, evaluar contenidos y argumentar un criterio.				
4	La capacidad de pensar críticamente les permitiría a los estudiantes mejorar su nivel de comprensión, desempeño académico, profesional y personal.				
5	Los docentes deberían recibir formación específica para fomentar el análisis y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.				
6	Formar grupos de estudio permitiría a los estudiantes desarrollar competencias en pensamiento crítico.				
7	El proceso de aprendizaje debe incluir la relación permanente del tema de estudio con la realidad y el contexto nacional e internacional mediante la participación en actividades áulicas y extra áulicas.				
8	El pensamiento crítico en docentes y estudiantes es una competencia necesaria para fomentar el cambio educativo.				
9	Los estudiantes deberían poder aplicar el conocimiento en otros contextos diferentes de aquel donde fue adquirido.				
10	Se deberían promover ambientes y experiencias de aprendizaje donde el estudiante tenga la oportunidad de interpretar, analizar, evaluar, debatir y argumentar.				

Gracias por su colaboración.

Anexo 3

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A PROFESORES

1. ¿Qué estrategia considera usted necesaria para fortalecer el pensamiento crítico en profesores y estudiantes?
2. ¿Considera usted necesaria la conformación de un equipo líder para el diseño e implementación de esa estrategia?
3. ¿Estaría dispuesto a formar parte de un grupo de investigación de profesores?
4. ¿Considera importante la conformación de grupos de estudios para los estudiantes como una vía para fortalecer el pensamiento crítico?
5. ¿Considera importante que la facultad genere ambientes de aprendizaje a través de diversas actividades?
6. ¿Considera usted que existe una relación entre los contextos y los procesos formativos?

Anexo 4

GUÍA DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA DIRIGIDA A PROFESORES

- Diseño de un proyecto de implementación que genere una dinámica crítico-reflexiva en todo el claustro.
- Cómo lograr el compromiso y la mayor participación de los docentes de la carrera.

Anexo 5

GUÍA DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA DIRIGIDA A EXPERTOS

1. Presentación del proyecto de trabajo.
2. Intercambio de ideas sobre propuesta de estrategia a plantearse y sobre sus experiencias en la práctica docente.