



## *Análisis de formación docente: Un estudio de caso en los docentes de Ecuador*

### *Pedagogical training of non-teaching professionals: A look at the guiding foundations*

### *Análise da formação de professores: um estudo de caso de professores no Equador*

Diego Alberto López – Altamirano <sup>I</sup>  
diego.lopez@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-8977-7497>

Marco Bladimir Chugcho Chugcho <sup>III</sup>  
marco.chugcho@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-3275-0880>

Evelin Karina Lozada - Manzano <sup>V</sup>  
evelin.lozada@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-7044-7367>

Beatriz Isabel Núñez-Gordon <sup>VII</sup>  
belita.ng@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4912-0236>

Daniel Alejandro López – Altamirano <sup>II</sup>  
dala9691@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9361-0427>

Víctor Alonso Amores - Valdivieso <sup>IV</sup>  
victor.amoresv@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-4679-3021>

Stalin Javier Freire - Claudio <sup>VI</sup>  
stalinfreire270395@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5141-8659>

Lorena Jacqueline Pallo - Silva <sup>VIII</sup>  
lorejaky1982@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9879-6750>

**Correspondencia:** [diego.lopez@educacion.gob.ec](mailto:diego.lopez@educacion.gob.ec)

Ciencias de la Educación  
Artículo de Investigación

\***Recibido:** 02 de enero de 2022 \***Aceptado:** 22 de enero de 2022 \* **Publicado:** 16 de febrero de 2022

- I. PhD. en Educación, Master universitario en competencias docentes avanzadas para niveles de educación infantil, primaria y secundaria, especialidad matemática, Ingeniero Industrial, Tecnólogo en Mecánica Industrial, Profesor Técnico en Mecánica Industrial, Docente de Matemáticas y Física en la Unidad Educativa Benjamín Araujo, Tungurahua, Ecuador.
- II. Ingeniero en Empresas, Docente de Matemáticas y Física en el Centro de Capacitación Integral SERCAPO EDUCATIVO, Tungurahua, Ecuador.
- III. Ingeniero en Empresas, Docente de Historia, Ciudadanía y Educación para la Ciudadanía, en la Unidad Educativa 17 de Abril, Tungurahua, Ecuador.
- IV. Master Universitario en Métodos de Investigación en Educación, Licenciado en Ciencias Humanas de la Educación mención Educación Básica, Docente de Matemática, Estudios Sociales, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Inglés, Educación Cultural y Artística en la Unidad Educativa 17 de Abril, Tungurahua, Ecuador.
- V. Master Universitario en Métodos de Investigación en Educación, Licenciada en Ciencias Humanas de la Educación mención Educación Básica, Docente de Matemática, Estudios Sociales, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Inglés, Educación Cultural y Artística en la Unidad Educativa 17 de Abril, Tungurahua, Ecuador.
- VI. Licenciado en pedagogía musical, Docente de Educación Musical en SERCAPO EDUCATIVO, Tungurahua, Ecuador.
- VII. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, Docente de Matemáticas en la Escuela Fray Vicente Solano, Tungurahua, Ecuador
- VIII. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, Docente de Lengua y literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Educación Cultural y Artística en la Escuela Fray Vicente Solano, Tungurahua, Ecuador

## Resumen

El objetivo del presente estudio se orientó a conocer el desarrollo de las metodologías activas en los profesionales no docentes y sus orientaciones pedagógicas. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de alcance descriptivo, donde el cuestionario sirvió como elemento para la recolección de la información de los actores sociales. El estudio permitió conocer que los profesionales universitarios o politécnicos con títulos a fines a la educación desconocen sobre estrategias y métodos de enseñanza, diseño y manejo de material didáctico y presentan un bajo nivel de desarrollo de las competencias genéricas, así como, en la teorización de los fundamentos axiológicos, filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y ontológicos de formación como maestro guía de los conocimientos. Las estrategias que emplean los profesionales no docentes para guiar los aprendizajes imprescindibles y para el desarrollo de destrezas, competencias y habilidades en los educandos, no atienden la diversidad de los educandos, así como no logran desarrollar un liderazgo para fomentar el trabajo colaborativo. En términos generales, los profesionales no docentes desconocen de los principios y orientaciones para el desarrollo de evaluaciones que permitan conocer el nivel de conocimientos que los educandos han logrado alcanzar, como también sus destrezas y habilidades.

**Palabras clave:** formación docente; estrategias; métodos; recursos.

## Abstract

The objective of this study was aimed at learning about the development of active methodologies in non-teaching professionals and their pedagogical orientations. The research approach was quantitative, descriptive in scope, where the questionnaire was assigned as an element for collecting information from the social actors. The study found that university or polytechnic professionals with degrees for education purposes are unaware of teaching strategies and methods, design and management of teaching materials and have a low level of development of generic skills, as well as in the theorizing of axiological, philosophical, epistemological, pedagogical and ontological foundations of training as a guiding teacher of knowledge. The strategies used by non-teaching professionals to guide essential learning and for the development of skills, competencies and abilities in students, do not address the diversity of students, as well as fail to develop leadership to promote collaborative work. In general terms, non-teaching professionals are unaware

of the principles and guidelines for the development of evaluations that can know the level of knowledge that students have reached, as well as their skills and abilities.

**Keywords:** teacher training; strategies; methods; resources.

## Resumo

O objetivo deste estudo foi conhecer o desenvolvimento de metodologias ativas em profissionais não docentes e suas orientações pedagógicas. A abordagem da pesquisa foi quantitativa, de abrangência descritiva, onde o questionário serviu como elemento de coleta de informações junto aos atores sociais. O estudo permitiu-nos saber que os profissionais universitários ou politécnicos com licenciaturas para fins educativos desconhecem estratégias e métodos de ensino, concepção e gestão de material didático e apresentam um baixo nível de desenvolvimento de competências genéricas, bem como, na teorização dos fundamentos axiológicos, filosóficos, epistemológicos, pedagógicos e ontológicos da formação como professor orientador do conhecimento. As estratégias utilizadas por profissionais não docentes para orientar a aprendizagem essencial e para o desenvolvimento de habilidades, competências e habilidades nos alunos, não contemplam a diversidade de alunos, bem como não desenvolvem lideranças para promover o trabalho colaborativo. Em termos gerais, os profissionais não docentes desconhecem os princípios e orientações para o desenvolvimento de avaliações que permitam conhecer o nível de conhecimento que os alunos conseguiram atingir, bem como as suas competências e capacidades.

**Palavras-chave:** formação de professores; estratégias; métodos; Recursos.

## Introducción

El proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2002), define la competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen el aprendizaje de un programa educativo o que los alumnos demuestren sus capacidades al finalizar este proceso.

En la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias emergen como un principio orientador para la selección de la clase de conocimientos que pueden ser apropiados para objetivos específicos. Este principio tiene una capacidad inherente para escoger, dentro de una amplia gama de posibilidades, lo que puede ser adecuado. (Beneitone, 2007).

El desarrollo de las competencias dentro de la formación de profesionales no docentes se puede dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática (Alfaro, Gamboa, Jiménez y Pérez, 2008). Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Sin embargo, es importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y de calidad. (Tuning, 2010).

En este orden de ideas, es importante destacar que Tuning (2010) tiene el compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento). Los ciclos primero y segundo han sido descritos en términos de puntos de referencia acordados y dinámicos: resultados del aprendizaje y competencias a ser desarrolladas y logradas. Las competencias comparables y los resultados del aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo. Al mismo tiempo, constituyen las bases para formular indicadores de nivel que puedan ser comprendidos y elaborados conjuntamente. En este sentido, el proyecto Tuning (2010) aporta varias ventajas dentro de la formación de profesionales no docentes: a) Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados b) Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje d) Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía e) El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados.

No obstante, la formación de los profesionales no docentes constituye uno de los problemas que enfrentan los sistemas escolares de América Latina, que como consecuencia de la demanda de estudiantes se ven en la necesidad de ingresar a profesionales egresados en áreas no docentes, para ejercer el rol más delicado de la sociedad, la “educación”. De allí que, la formación pedagógica basada en competencias de los profesionales no docentes, representa uno de los pilares principales para la construcción de nuevos modelos educativos que buscan transformar la sociedad a través del

conocimiento, lo que permite alcanzar altos niveles de desarrollo educativo y social. (Fuentes, 2008; Barros y Turpo, 2017).

La formación de un profesional no docente basado en competencias, comprende un amplio campo de conocimientos, técnicas y estrategias pedagógicas que deben desarrollar quienes ejercen la docencia; importante destacar que muchas veces el docente logra especializarse a través de programas y modelos formativos pedagógicos, pero el dominio de un campo específico en los profesionales no docentes requiere de un alto grado de desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y de organización de la información para que al momento de enseñar sea capaz de brindar conocimientos significativos y duraderos con los estudiantes. (Alfaro et al. 2008). Saber priorizar los contenidos, cumplir los objetivos y lograr resultados de aprendizaje en un tiempo razonable es una habilidad que requiere de formación pedagógica y experiencia. Al respecto, las competencias pedagógicas a desarrollar un profesional no docente, debe permitir conocer el grado de conocimiento, comprender y usar evidencias basadas en prácticas y estrategias relacionadas con planificación, implementación y evaluación de aprendizajes, procurando siempre aportar al logro de los estándares determinados en el perfil de salida de los bachilleres que se desea formar. (Araujo, 2016).

En este sentido, la formación pedagógica de los profesionales no docentes constituye el eje central para la transformación de las sociedades en virtud de que su accionar profesional brinda al estudiante nuevos horizontes que redundan en la calidad de la educación.

Los profesionales no docentes deben conocer los modelos pedagógicos adecuados y acordes a las últimas tendencias; manejar las mejores estrategias para desarrollar las destrezas que se desean alcanzar; seleccionar, adaptar y usar los recursos didácticos y tecnológicos más apropiados para generar aprendizajes significativos y evaluar logros o resultados de aprendizaje basados en los estándares de desempeño docente. (Perrenoud, 2004; Díaz, 2006; Marcelo, 2006 y Martínez, 2015).

En esa orientación, la formación docente en el sistema educativo ecuatoriano ha pasado a un segundo plano, debido al cierre de las facultades de Ciencias Humanas y de la Educación en las universidades públicas en las áreas específicas como las Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, conservando hasta la actualidad las escuelas de Educación Básica, Lengua Extranjera, Cultura Física y Educación Inicial. Actualmente la Zona 3



de Educación está conformada por las provincias de Tungurahua, Pastaza, Chimborazo y Cotopaxi se registra 12754 profesionales no docentes en las áreas en mención (MINEDUC, 2017).

Este fenómeno ha dado lugar a que el Ministerio de Educación de Ecuador se vea en la necesidad de contratar profesionales no docentes para que ejerzan la docencia en las áreas mencionadas, así como declararles ganadores de concurso de mérito y oposición en el magisterio ecuatoriano (Martinez, 2015).

Es importante destacar que, el ingreso de docentes al Magisterio Nacional en Ecuador se encontraba regulado por la Ley de Carrera Docente y Escalafón, publicada desde 1990 hasta el año 2011. En esta ley y su reglamento se establecieron los procedimientos de méritos y oposición para el ingreso de nuevos docentes al sistema educativo ecuatoriano, los cuales fueron desarrollados a nivel desconcentrado desde las antiguas Direcciones Provinciales.

Para ello, los aspirantes a docentes presentaban una solicitud de ingreso a la carrera docente, dirigida al Director Provincial. El procedimiento de selección iniciaba una vez que se ha identificado la cantidad de vacantes en las instituciones educativas, para lo cual un comité evaluador calificaba los componentes relacionados con los méritos, en el cual el requisito principal era contar con un título académico en Ciencias de la Educación con mención en la asignatura del concurso; los profesionales no docentes que deseaban participar debían ingresar a la universidad o institutos tecnológicos para retomar nuevamente los estudios superiores y obtener la Licenciatura en Ciencias de la Educación con una mención específica, así como cursos de capacitación, entre otros.

Actualmente, en Ecuador la Política Pública que rige el Ingreso al magisterio fiscal está regulada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en el cual el Estado ecuatoriano replanteó el direccionamiento del manejo educativo a nivel nacional con lo que se iniciaron procesos asociados a la ejecución e implementación de estrategias de ingreso docente amparadas bajo las directrices emitidas por la Autoridad Educativa Nacional, representada por el Ministerio de Educación.

La normativa para obtener la calidad de elegible y del concurso de méritos y oposición para llenar vacantes de profesores en el Magisterio Nacional, bajo ACUERDO No. MINEDUC-MINEDUC-2017-00065-A, establece en el Artículo 4, que “los aspirantes a obtener la elegibilidad para participar por una partida vacante para el Magisterio Nacional deben contar con un título de nivel superior registrado en la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación”

(LOEI, 2011. p.34), lo que ha dado espacio a que dentro de la planta docente fiscal se cuente con 54.324 profesionales no docentes lo que representa el 49% de la totalidad de maestros fiscales (Dávila, 2015; MINEDUC, 2015).

Este fenómeno responde al llamado libre de profesionales en diferentes áreas académicas, que establecen los organismos gubernamentales ecuatorianos encargados de velar por el desarrollo y fortalecimiento de la educación como el Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación y Comisión de vigilancia para el aseguramiento y calidad educativa de la Asamblea Nacional.

Este incremento de profesionales no docentes en Ecuador se da a partir del año 2012, en cumplimiento con lo dispuesto en el artículo 101 establecido en la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento (RLOEI), el Ministerio de Educación de Ecuador plantea las bases para los concursos de méritos y oposición para llenar vacantes de docentes en el magisterio nacional. A partir del año 2012 surge el concurso centralizado para ingreso a la carrera docente “Quiero Ser Maestro (QSM)”, como una alternativa para cubrir la falta de docentes en las instituciones educativas a nivel nacional.

## **Materiales y Métodos**

El desarrollo metodológico vislumbró un estudio de enfoque cuantitativo de alcance hermenéutico –fenomenológico, descriptivo. El instrumento empelado para la investigación fue la encuesta semiestructurada y el guion de discusión grupal. Para efectuar el estudio se consideró una muestra de 24 vicerrectores y 24 administrativos distritales de la Zona de 3 de Educación.

Para el procedimiento de análisis de datos se empleó el software estadístico Atlas. Ti, el cual permitió establecer características específicas de la muestra de investigación, creando categorías y dimensiones de análisis, comparaciones entre las variables de estudio y encontrando rasgos particulares que faciliten la elaboración de conclusiones validas de investigación. El proceso de validación del contenido del instrumento se efectuó por expertos en educación especiales con Títulos de Doctor (PhD) en educación.

## **Procedimiento**

Los participantes fueron informados sobre el objetivo de estudio garantizando la confidencialidad de la información recogida como lo establece el Art. 66, literal 19 de la Constitución de la República del Ecuador (2008), en su parte pertinente dispone “... Se reconocerá y garantizará a las

personas el derecho a la protección de datos de carácter personal que incluye el acceso a la información” (p. 49).

Previo a la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, se coordinó telefónicamente con los participantes la fecha y hora del encuentro para la aplicación de los instrumentos, para lo cual, el procedimiento se lo desarrollo de forma virtual mediante la aplicación de Microsoft Teams y la información fue recolectada dentro de un periodo de 100 días.

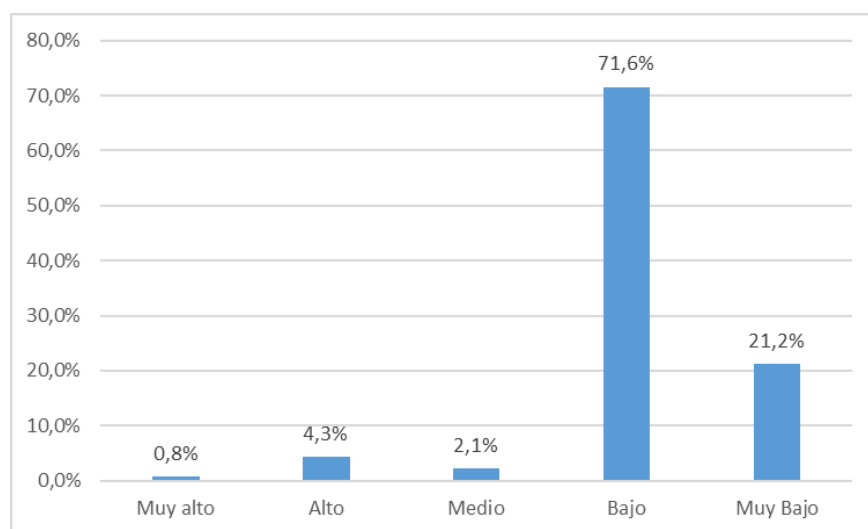
El tiempo de duración de cada entrevista fue de 35 minutos aproximadamente. Al inicio de las entrevistas se procedió con la presentación del equipo investigador y la explicación clara y detallada de los objetivos. Además, a todos los participantes se les enfatizó que la información sería grabada y de uso exclusivo para fines académicos, por lo cual los participantes optaron por apagar sus cámaras, respetando el derecho de confidencialidad de los participantes, aceptado las condiciones y términos se procedió a grabar las sesiones de trabajo.

### Análisis de datos

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se empelo un conversatorio de alto nivel lingüístico, educativo, técnico pedagógico y científico, para la obtención de la información relevante a las variables de estudio.

### Resultados

**Figura 1.** Nivel de conocimiento en pedagogía



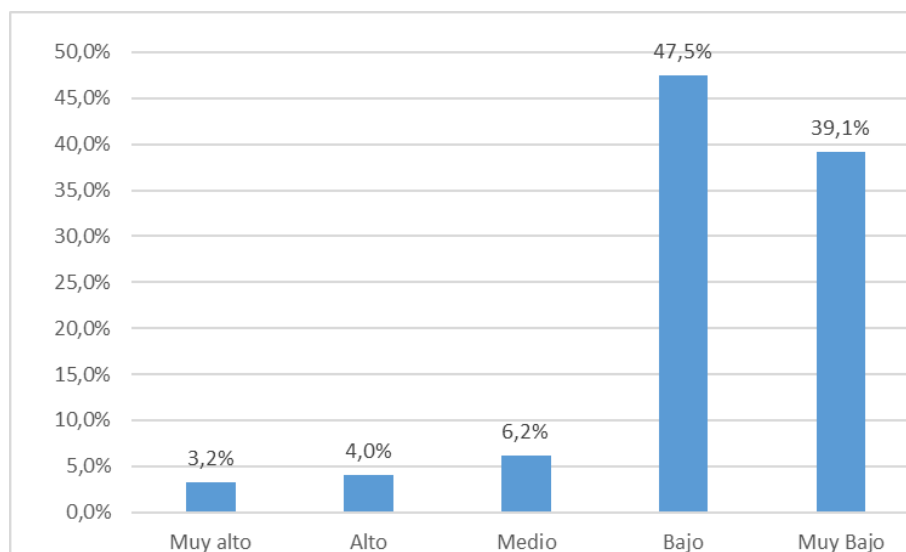
**Fuente:** Elaboración de autores (2022)



Los profesionales no docentes ponen de manifiesto que su conocimiento en el ámbito de la pedagogía para impartir un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo es bajo en un 71,6 %, mientras que el 21,2 % de los participantes expresan que su nivel es muy bajo dentro de este campo. Finalmente, el 0,8% indican que poseen un nivel muy alto de conocimiento pedagógico.

El desconocimiento de la pedagogía en los profesionales no docentes, probablemente no les permita elaborar mediante la didáctica, las estrategias, métodos de enseñanza y procesos de aprendizaje con sus educandos en un mismo nivel de condiciones, para adquirir y apropiarse de los contenidos como parte de su proceso formativo integral; esto a su vez, restringiría el énfasis de investigación y desarrollo del área en el que se imparten los conocimientos, por lo tanto, el desconocimiento de la metodología de enseñanza y aprendizaje disminuiría en los participantes una de las herramientas mayormente eficaces para determinar los límites y conocer en qué aspectos está fallando, con miras a una mejor evolución del estudiante.

**Figura 2.** Nivel de conocimiento para desarrollar las estrategias activas de enseñanza. Aprendizaje Basado en Proyectos

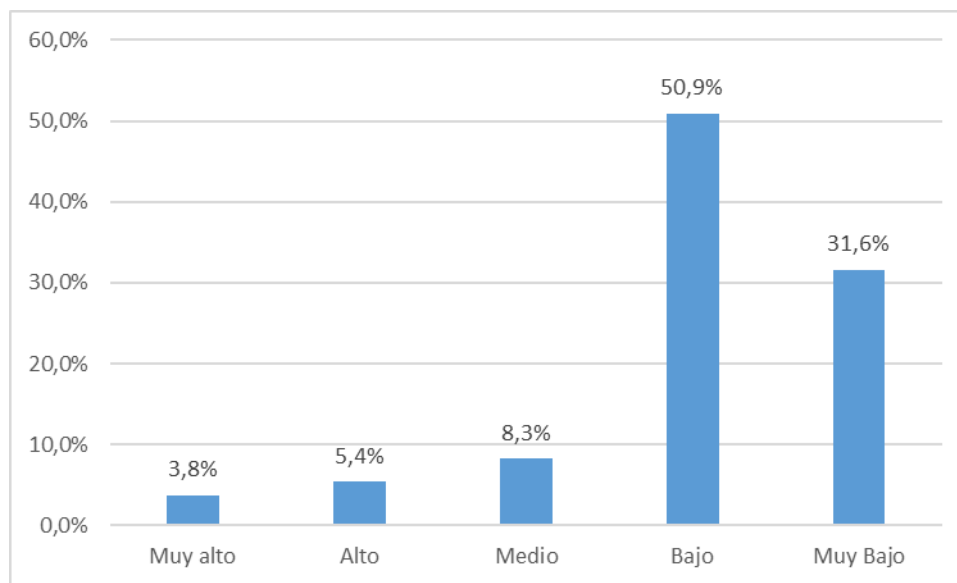


**Fuente:** Elaboración de autores (2022)

Los profesionales no docentes indican que el nivel de conocimiento que poseen para desarrollar las estrategias activas de enseñanza, aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos, es bajo con un

47,5 % del total de participantes. El 39,1 % indica que su nivel es muy bajo; sin embargo, el 3,2 % de profesionales no docentes responden que su nivel es muy alto en la aplicación de esta estrategia. La falta de dominio de las estrategias activas de enseñanza en los profesionales no docentes, probablemente no permita el entrenamiento de la capacidad de aprender para resolver los problemas del contexto, lo cual podría implicar un bajo desarrollo de la intelectualidad en los educandos, la potencialización de sus habilidades, concibiéndose estas como edificaciones flexibles y susceptibles de ser transformadas y mejoradas en el proceso educativo. En el mismo conjunto de ideas, omitir la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos, puede excluir actividades compartidas entre estudiantes de negociación, lo que, a su vez, disminuiría la calidad final del producto. El desconocimiento de esta estrategia en los participantes, limita la adquisición de habilidades y actitudes en los educandos, razón por lo cual, es pertinente que los profesionales no docentes comprendan que esta estrategia de enseñanza y aprendizaje erradica el papel inactivo de quienes aprenden y potencializan el pensamiento científico.

**Figura 3.** Flipped Classroom. (Clase Invertida).



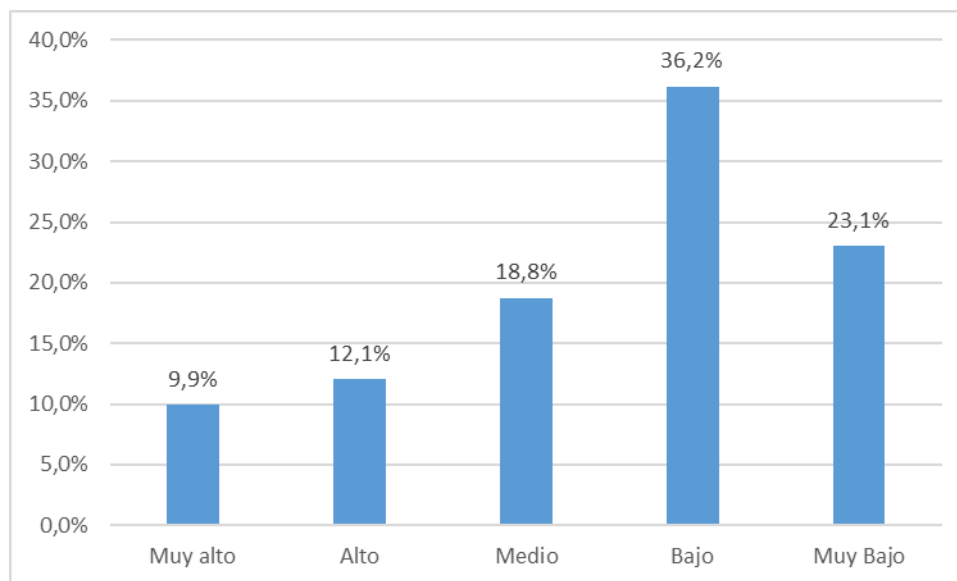
**Fuente:** Elaboración de autores (2022)

La figura N° 3 muestra que la estrategia del Flipped Classroom. (Clase Invertida) presenta un bajo nivel de conocimiento por parte de los profesionales no docentes lo cual alcanza el 50,9 % y, un

31,6 % responde que su nivel es muy bajo. Un porcentaje mínimo de profesionales no docentes que corresponde al 3,8 % indican que su conocimiento es muy alto.

La falta de dominio sobre la estrategia Flipped Classroom (Clase Invertida), posiblemente genere en los profesionales no docentes procesos de enseñanza tradicional, relegando a los estudiantes el acceso a un aprendizaje que se adapte a su ritmo y, el cual pueda ejecutarse de manera individual o grupal, mediante el empleo de herramientas tecnológicas para la creación y análisis de videos en las diferentes áreas del conocimiento. Por otro lado, el desconocimiento de esta estrategia, probablemente cause de forma involuntaria que el profesional no docente restrinja a sus educandos el desarrollo de sus capacidades y competencias tecnológicas, así como su creatividad, la aclaración y apropiación de conceptos al no permitir un proceso académico profundo. De lo analizado anteriormente, es relevante hacer notar que los procesos educativos guiados por estrategias activas de enseñanza, pueden potencializar las prácticas pedagógicas y consolidar los conocimientos significativos en los educandos, con miras a otorgar una educación de calidad con docentes calificados en el ámbito pedagógico.

**Figura 4.** Aprendizaje Basado en Problemas.

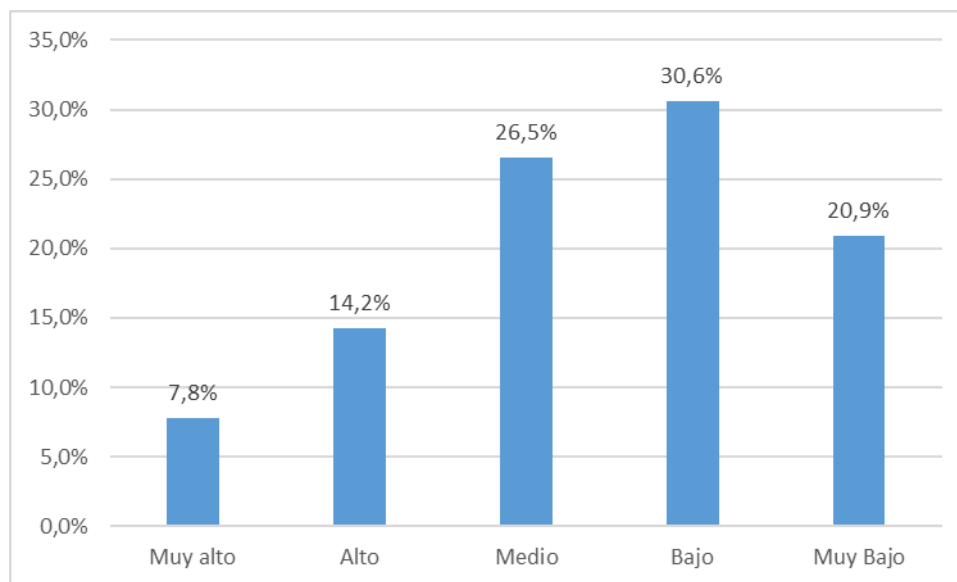


**Fuente:** Elaboración de autores (2022)

El 36,2 % de los profesionales no docentes indican que el nivel de conocimiento que posee en la aplicación de Aprendizajes Basados en problemas es bajo, mientras que el 23,1 % manifiesta tener un nivel muy bajo; sin embargo, se observa que el 9,9 % de profesionales no docentes indica tener un nivel muy alto.

Una de las falencias sobre las que probablemente radica el manejo de estrategias activas de enseñanza en los profesionales no docentes, se sustenta sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el ausentismo de esta práctica pedagógica, limita al estudiante el desarrollo del pensamiento crítico mediante la resolución de problemas que genere la toma de decisiones, coartando la capacidad de análisis que potencia la autonomía y la responsabilidad de los educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, la aplicación errada de esta estrategia por parte de los profesionales no docentes, posiblemente lleve a un proceso de enseñanza convencional, memorístico y de poca relevancia, lo cual, podría traer como consecuencias estudiantes que presenten dificultades para razonar y encontrar soluciones acertadas a los diversos problemas que surjan en su contexto. Es por ello, imprescindible que los participantes dominen la aplicación del ABP y, no se limiten simplemente a la transmisión de información, por el contrario, debe desempeñar un rol protagónico en el que motive al educando a ser creativo, cumplir los objetivos mediante un trabajo colaborativo entre pares y con su tutor.

**Figura 5.** Aprendizaje cooperativo.

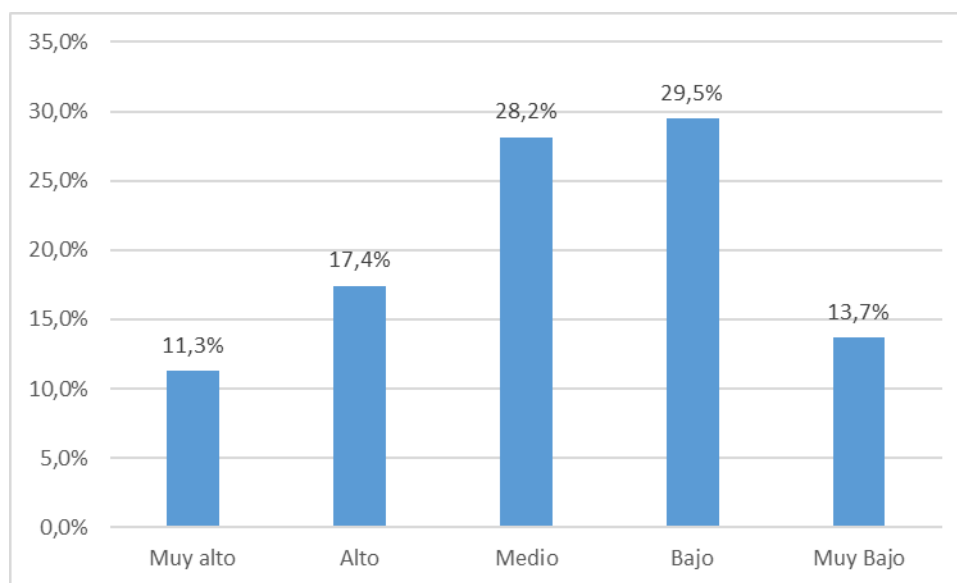


**Fuente:** Elaboración de autores (2022)

De acuerdo con la figura N° 5, el 30,6 % de profesionales no docentes señalan tener un nivel bajo de conocimiento en la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Cooperativo, un 26,5 % indica que su nivel es medio. Los resultados muestran que el 20,9 % tienen un nivel de conocimiento muy bajo, mientras que un grupo minoritario correspondiente al 7,8 % de participantes, indican tener un nivel muy alto sobre el conocimiento de esta estrategia.

La falta de conocimiento en el manejo del Aprendizaje Cooperativo por parte de los profesionales no docentes, posiblemente afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, debido a que la ejecución de la estrategia implica el trabajo grupal para aprovechar la transferencia del conocimiento de los que dominan el tema a los que menos conocen sobre ello, sin embargo, la aplicación desatinada de la estrategia presumiblemente genera pérdida de tiempo cuando se tornan en discusiones infructíferas que no se relacionan con el tema, y tampoco tiene un claro objetivo establecido; por tanto, el rol que asumen los profesionales no docentes debe ser el de mediador, para brindar a los educandos las herramientas necesarias que orienten la participación activa dentro del grupo, con el fin de contribuir a mejorar la calidad de los conocimientos adquiridos y al mismo tiempo, la práctica de valores como la tolerancia, la capacidad de argumentación, el respeto y sobre todo concientizar que el trabajo en equipo conduce al objetivo.

**Figura 6.** Nivel de conocimiento pedagógico para realizar planificaciones y adaptaciones curriculares en los diferentes niveles de educación.

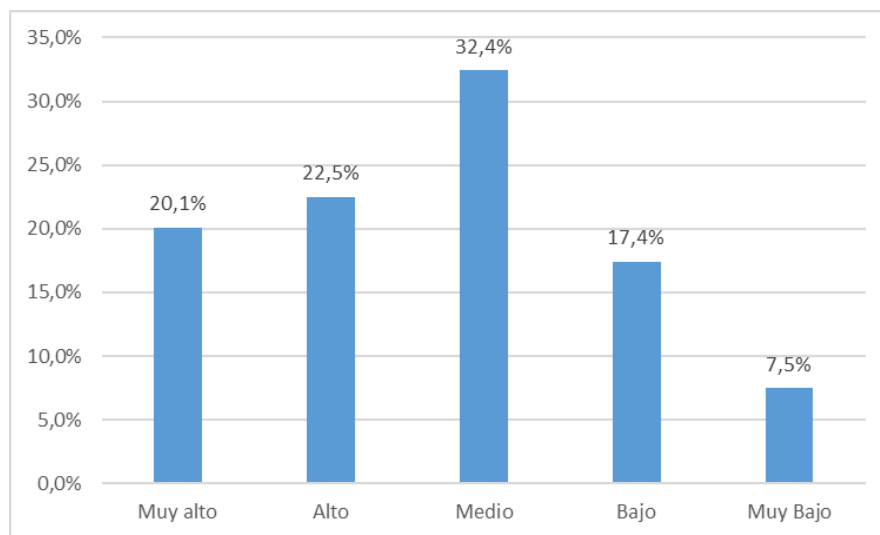


**Fuente:** Elaboración de autores (2022)

La figura N° 6 muestra que el 29,5 % de los profesionales no docentes poseen un nivel bajo de conocimiento pedagógico para realizar planificaciones y adaptaciones curriculares en los diferentes niveles de educación, en el mismo orden de ideas se observa que el 28,2 % de los participantes tiene un nivel medio, finalmente el 11,3 % indica tener un nivel muy alto de conocimiento sobre la estrategia en análisis.

El desconocimiento pedagógico para realizar planificaciones y adaptaciones curriculares en los diferentes niveles de educación, es una situación compleja a la que deben enfrentarse los profesionales no docentes y que probablemente obstaculiza el proceso que orienta la toma de decisiones con respecto a lo que los estudiantes deben aprender, cómo y cuándo lo van hacer, y por supuesto, la manera de organizar la enseñanza dependiendo de las necesidades que presenten para lograr aprendizajes imprescindibles. En este sentido, se vuelve necesario que los participantes conozcan de manera amplia como efectuar planificaciones coherentes, que puedan ser ejecutadas dentro del salón de clases y adaptaciones que no excluyan, al contrario, que se ajusten a las habilidades, fortalezas y necesidades individuales detectadas en los estudiantes para potencializar sus capacidades y reafirmar los conocimientos.

**Figura 7.** Nivel de desarrollo de las habilidades pedagógicas para realizar planificaciones y adaptaciones curriculares en los diferentes niveles de educación. Habilidad social.



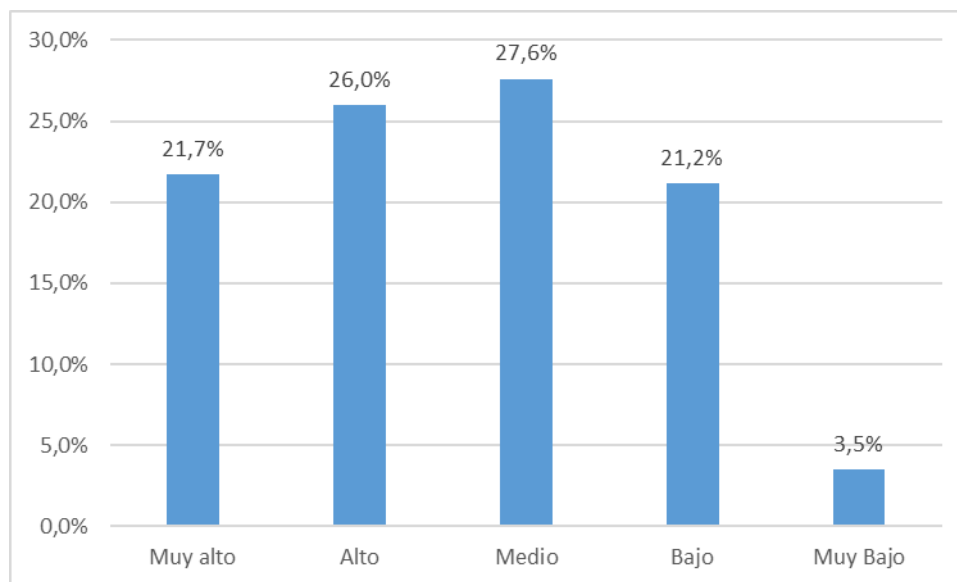
Fuente: Elaboración de autores (2022)



El 32,4 % de los profesionales no docentes indican tener un nivel medio en el desarrollo de la habilidad social para realizar planificaciones y adaptaciones curriculares en los diferentes niveles de educación, el 22,5 % muestra un nivel alto y el 7,5 % del total de los participantes indican tener un nivel muy bajo.

Poseer el dominio de las habilidades pedagógicas para realizar planificaciones y adaptaciones curriculares en los diferentes niveles de educación es esencial para configurar un proceso de enseñanza y aprendizaje asertivo, si los profesionales no docentes carecen de esta destreza, se convertirá presumiblemente en una tarea compleja el perfeccionamiento de las habilidades sociales que incida en el desarrollo de la personalidad, la independencia, la actitud positiva, y la responsabilidad que los docentes proyecten a los estudiantes en el manejo del proceso educativo. En el mismo orden de ideas, mejorar la habilidad social en los participantes, permitirá transformar la educación con nuevas formas de aprender, de hacer y de ser, para alcanzar la integración social y evitar el fracaso personal de los educandos. En tal virtud, es relevante que un líder pedagógico ejerza de manera efectiva la habilidad social en un conglomerado de culturas, creencias, personalidades, requerimientos e intereses, que a su vez se conviertan en oportunidades para la integración y, en desafíos para abrir nuevas rutas que conduzcan a una práctica educativa de calidad.

**Figura 8.** Habilidad comunicativa (diálogo con estudiantes, padres de familia y comunidad).

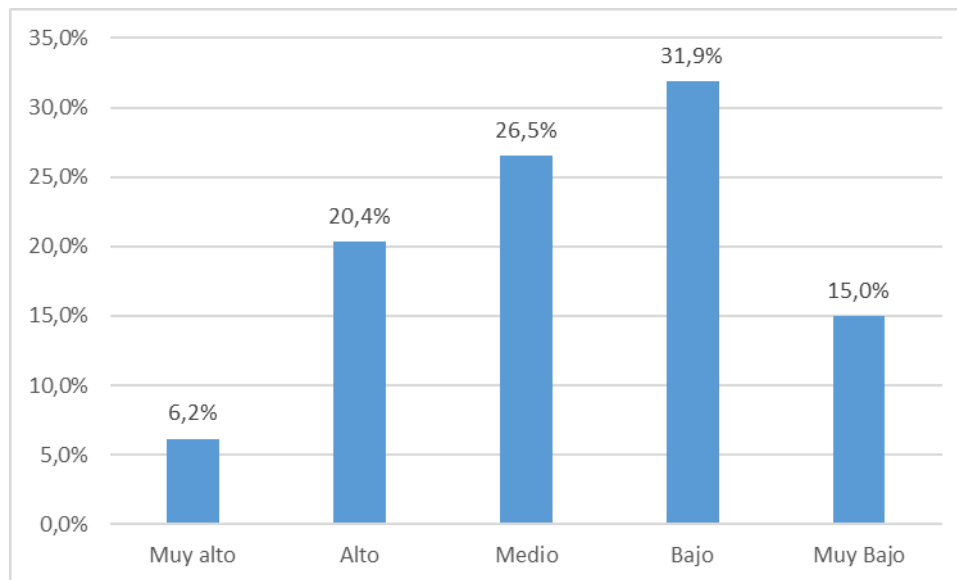


Fuente: Elaboración de autores (2022)

Los profesionales no docentes ponen de manifiesto que el desarrollo de la habilidad comunicativa (diálogo con estudiantes, padres de familia y comunidad), lo han desarrollado en un nivel medio correspondiente al 27,6 %, mientras que con un nivel alto se encuentra el 26,0 % y, una cantidad mínima de participantes que representa el 3,5 % indica que lo han desarrollado en un nivel muy bajo.

El trabajo docente requiere de un sinnúmero de habilidades que deben entrar en juego para lograr un desempeño pedagógico competente y acorde con el contexto; es así que, el desarrollo de la habilidad comunicativa (diálogo con estudiantes, padres de familia y comunidad), no queda aislada, por el contrario, se ha convertido en una herramienta esencial y que probablemente muchos profesionales no docentes omiten su importancia, lo que puede generar una brecha en la transmisión del conocimiento, la comprensión de instrucciones y en ciertas ocasiones malos entendidos en la audiencia. La comunicación asertiva del maestro, el manejo adecuado del vocabulario, la actitud al momento de hablar y el tono de voz con el que se dirija a la comunidad educativa y el lenguaje corporal, podrían ser decisivos para motivar a los estudiantes, llegar a acuerdos con los padres de familia y en general, lograr un ambiente educativo idóneo en el que se origine una convivencia armónica y se desarrolle aprendizajes significativos.

**Figura 9.** Capacidad de estimular el interés por aprender.

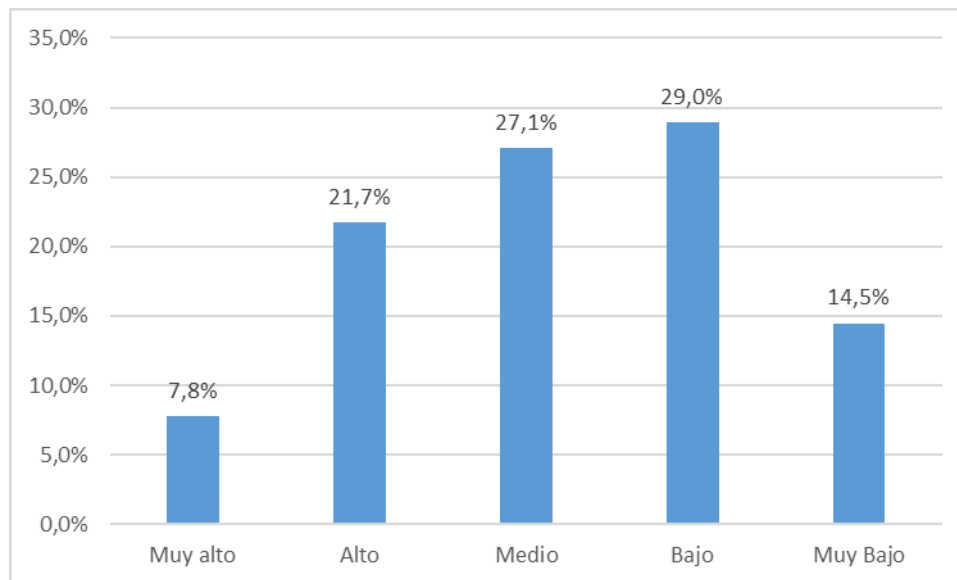


**Fuente:** Elaboración de autores (2022)

El 31,9 % de los profesionales no docentes indican tener un nivel bajo en el desarrollo de la capacidad de estimular el interés por aprender, en el nivel medio se encuentra un 26,5 % de los participantes y, en un nivel muy alto el 6,2 %.

Dirigir y guiar un grupo heterogéneo de estudiantes, implica que los profesionales no docentes desarrollen habilidades y capacidades que permitan estimular en los educandos el interés por aprender; el descuido que se puede dar en este aspecto, posiblemente traiga como consecuencia la desmotivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que el maestro es la persona que nutre la autoestima de los educandos, mediante mensajes positivos de elogio por las metas alcanzadas, reemplaza el castigo por el refuerzo y se establece acuerdos con la finalidad de alcanzar estudiantes autónomos y responsables en el desempeño académico. Por lo tanto, el rol que desempeñan un líder pedagógico va más allá del impartir conocimientos en un salón de clases, por el contrario, es el encargado de adecuar el ambiente donde prevalezca la confianza, la motivación y el respeto para que el alumno tenga la libertad de compartir sus puntos de vista, dudas u opiniones, las mismas que deben ser resueltas con el propósito de concretar los objetivos de aprendizaje. Dicho esto, el profesional no docente debe tener la capacidad, primeramente, de conocer a los estudiantes en diversas circunstancias, lo cual orientará a lograr el éxito educativo.

**Figura 10.** Gestión de aula y trabajo en equipo.

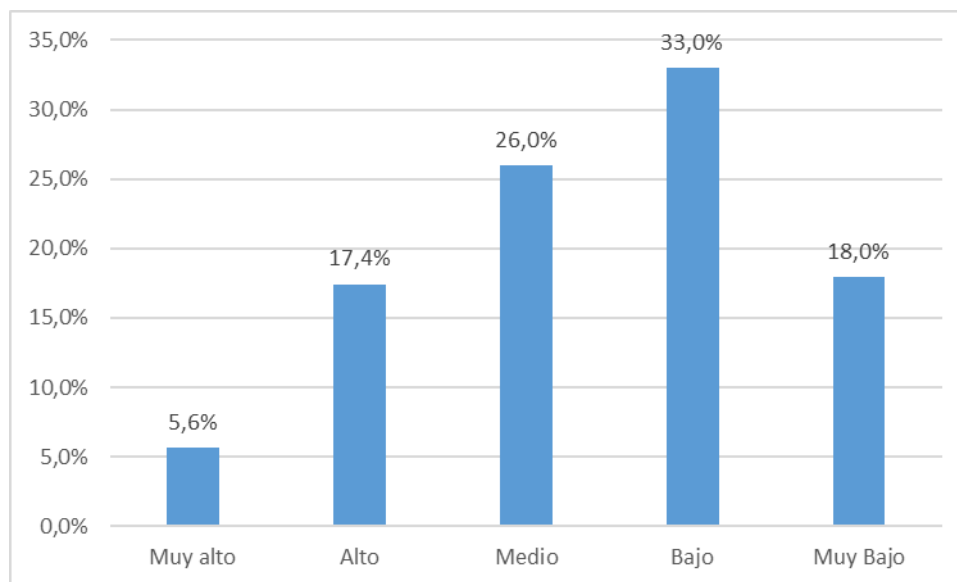


**Fuente:** Elaboración de autores (2022)

En el ámbito de gestión de aula y trabajo en equipo, el 29,0 % de profesionales no docentes han desarrollado un nivel bajo, se puede observar también que el 27,1 % de participantes se encuentran en un nivel medio y en un nivel muy alto se encuentra el 7,8 % profesionales no docentes que han desarrollado esta habilidad.

La mejora de la gestión de aula y trabajo en equipo demanda que los profesionales no docentes desarrollen diversas habilidades para complementar un proceso de enseñanza y aprendizaje integral. Al desconocer el manejo de esta estrategia básica, los participantes seguramente fragmentarán el trabajo en equipo que involucra la elaboración, diseño y evaluación de un proceso educativo y de igual forma podrían obstaculizar el desarrollo de proyectos que se efectúan para resolver un problema o conseguir objetivos de acuerdo a la necesidad de cada institución. El éxito o fracaso que se alcanza en el proceso educativo no corresponde a un trabajo individualizado, por el contrario, es todas aquellas actividades que se realiza en conjunto con las autoridades, docentes, estudiantes, padres de familia y demás miembros que integran la comunidad escolar. Un elemento básico para entender como se está desarrollando una institución educativa, se refleja en la actuación de los docentes dentro del ejercicio de su cátedra, debido a que los estudiantes, a través de la calidad de conocimiento adquirido, son quienes demostrarán si el trabajo ha sido ejecutado de manera eficaz o requiere realizarse correcciones.

**Figura 11.** Atención a la diversidad del alumnado.

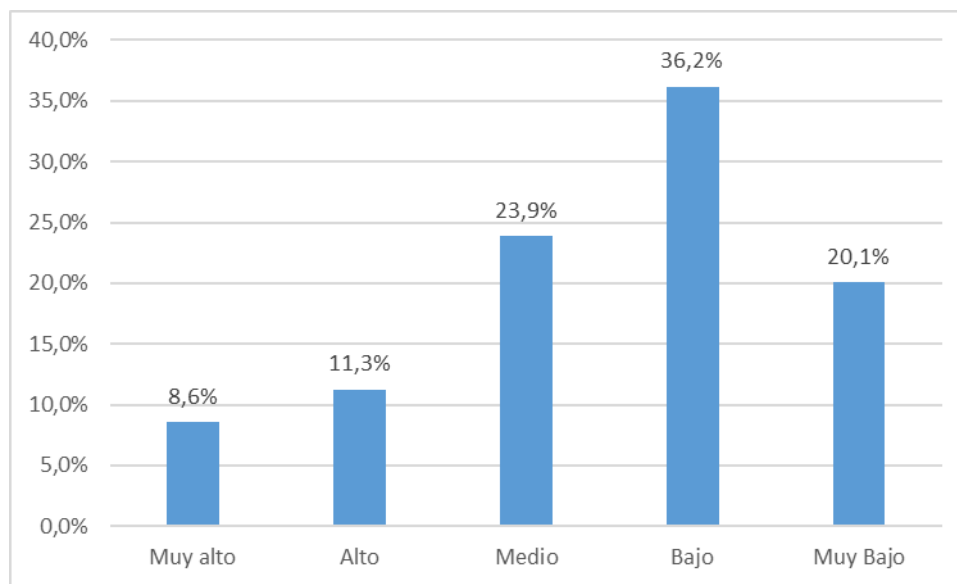


**Fuente:** Elaboración de autores (2022)

El 33,0 % de participantes indican que se encuentra en un nivel bajo en el desarrollo de la habilidad de atención a la diversidad del alumnado, mientras que el 26,0 % de profesionales no docentes se encuentran en un nivel medio, finalmente se observa que el 5,6 % se encuentran en un nivel muy alto en el desarrollo de esta habilidad.

En la actualidad, el currículo nacional de educación exige la atención a la diversidad del alumnado, lo que implica profesionales no docentes que posean habilidades para entender, atender y dar respuesta a necesidades de un conjunto heterogéneo de estudiantes. El fracaso escolar de muchos educandos posiblemente puede ser a causa de la limitación que tienen ciertos profesionales no docentes para desarrollar variadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que involucran la creación de alternativas que se adapten a los educandos de acuerdo a sus capacidades y condiciones, en tal virtud, es necesario que el docente cuente con las herramientas para superar las barreras y dificultades, con el fin de generar respuestas educativas innovadoras que favorezcan la participación activa y la integración de todo el estudiantado, en un ambiente que permita enriquecer el conocimiento, intercambiar experiencias y fomentar la participación bajo condiciones que aseguren un aprendizaje significativo

**Figura 12.** Cuidado del desarrollo afectivo y moral.



**Fuente:** Elaboración de autores (2022)

La figura N° 12, indica que un 36,2 % de profesionales no docentes se encuentran en un nivel bajo en la habilidad de cuidado del desarrollo afectivo y moral, mientras se observa que el 23,9 % de los participantes se encuentran en un nivel medio y un 8,6 % han alcanzado un nivel muy alto.

El escenario educativo se ha convertido en un espacio propicio para estimular positivamente los niveles de logro en los estudiantes, sin embargo, el desconocimiento sobre el manejo de la habilidad de cuidado del desarrollo afectivo y moral por parte de los profesionales no docentes, probablemente se convierta en una barrera para promover actitudes que favorezcan el desarrollo socioemocional en los educandos. Dentro de las instituciones educativas los maestros constituyen un claro ejemplo para sus alumnos, por tal motivo, la falta de dominio en el manejo de sus emociones, los comportamientos inadecuados entre compañeros, una comunicación poca asertiva entre los miembros de la comunidad educativa, puede generar confusión entre los alumnos, en razón que, ellos se orientan más por las acciones y no únicamente por las palabras. En este sentido el maestro debe tener en cuenta que el aprendizaje se desarrolla en un todo, es decir involucra procesos afectivos y cognitivos que promueven desarrollar actividades, solucionar problemas, expresar afecto, gustos, intereses y valores, mismos que deben ser tomados en cuenta para brindar una formación humana integral.

### **Conclusión y discusión**

Las estrategias que emplean los profesionales no docentes para guiar los aprendizajes imprescindibles y para el desarrollo de destrezas, competencias y habilidades en los educandos, no atienden la diversidad de los educandos, así como no logran desarrollar un liderazgo para fomentar el trabajo colaborativo.

En términos generales, los profesionales no docentes desconocen de los principios y orientaciones para el desarrollo de evaluaciones que permitan conocer el nivel de conocimientos que los educandos han logrado alcanzar, como también sus destrezas y habilidades. En este orden de ideas se puede tipificar a partir de la subjetividad de los vicerrectores que el desconocimiento de las estrategias para diseñar evaluaciones de base estructurada, restringe la aplicación de diversas formas de evaluación, lo cual termina en un proceso tradicional de valoración de conocimientos, lo que a su vez impide conocer si los estudiantes adquirieron o no un aprendizaje significativo.

En este caso, se observa que los profesionales no docentes desconocen sobre los métodos de enseñanza para orientar de forma efectiva el proceso de aprendizaje; las dimensiones que en menor



orientación y aplicabilidad presentan los profesionales con títulos universitarios o politécnicos a fines a la educación son: el Flipped Classroom, Aprendizaje Basado en Problemas, Cooperativo y Proyectos. Este tipo de métodos puede ser entendido como principios de fiscalización y metodologías empleadas en la instrucción impartida por los maestros para lograr el aprendizaje significativo, los cuales, se determinan a partir del tema que se desea enseñar y la diversidad de los estudiantes. Los hallazgos tienen similitud con los resultados presentados por Gómez et al. (2021) quienes sostienen que los métodos de enseñanza son un conjunto de momentos y técnicas, coordinados de forma lógica con el objetivo de orientar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La triangulación de los resultados con la información cuantitativa, brindada por los profesionales no docentes, permite establecer que este tipo de maestros adolecen de conocimientos para el desarrollo y aplicación de métodos de enseñanza dentro del proceso de aprendizaje, donde el 3,8 % posee un alto nivel de preparación para desarrollar el Flipped Classroom, el 9,9 % dominan la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas, el 7,8 % tiene un alto nivel de comprensión en lo concerniente a la aplicación del Aprendizaje Cooperativo y finalmente, el 3,2 % conoce como aplicar la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos.

## Referencias

1. Bondarenko, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 253-260. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100015>
2. Achilli, E. (2000). Investigación y formación docente. *Colecciones Universitarias*, 5(8), 7 - 25.
3. Alfaro, M; Gamboa, A; Jiménez, S y Pérez, J. (2008). Construcción del perfil profesional docente de séptimo año: respuesta a una necesidad actual. *Revista electronica Educare*, 4(1), 31 - 35. Obtenido de <https://bit.ly/2TuEKVA>
4. Araujo, M. (2016). Formación del Docente de Educación Media General desde el Enfoque por Competencias. *Revista Scientific*, 1(2), 181-199. doi:<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.11.181-199>

5. Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *National College School Leadership*, 76(8), 597 - 604. Obtenido de <https://bit.ly/2ZB5Qyv>
6. Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica, pedagogía y saber pedagógico. *Laurus*, 12(6), 88 - 103.
7. Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGrawHill/Interamericana Editores, S.A.
8. Maldonado, C. (2017). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Propuesta Educativa*, 45(1), 54 - 67. Obtenido de <https://bit.ly/3e5X13n>
9. Constitución de la República del Ecuador. (2008, 20 de octubre). Decreto Legislativo 0. Registro Oficial 449. Última modificación: 01-ago.-2018. Estado: Reformado. Quito, Ecuador. Obtenido de <https://bit.ly/2WeKjs5>
10. González, M. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos en el aula. *Investigación en la Escuela*, 25(1), 27-41.
11. Osorio, M. (2003). La pedagogía: Conceptualización obligatoria en los programas formadores de maestros. *Zona Próxima*, 4(1), 74 - 81. Obtenido de <https://bit.ly/3cYJG4>
12. Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. *Diferentes perspectivas*. Madrid: Morata
13. Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
14. Rychen, F. (2012). Competencias profesionales docentes. Madrid: Horsori.
15. Tallaferro, H. (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 18(1), 113-127. Obtenido de <https://bit.ly/3e8KXi8>