

**LAS PREOCUPACIONES DEL PROFESORADO ANTE LA IMPLEMENTACIÓN
DE LOS REDISEÑOS CURRICULARES EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR**

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR
EN EDUCACIÓN**

AUTORA: Ruth Páez Granja

TUTORA: Ana Beatriz Martínez G.

Caracas, mayo, 2018

DEDICATORIA

A mi esposo (+) Fabián Villavicencio

A mis hijos:

Ruth Andrea,

Adriana Paola y

Fabián Eduardo

A mis nietos:

Alejandra Carolina,

Elys Zoe,

Yann Jurgen,

Mateo Fabián y

Tommy Sebastián

Quienes han sido y son la inspiración de todos los actos de mi vida.

A toda mi familia por su enorme paciencia y comprensión por tenerles abandonados durante el cumplimiento de uno más de los objetivos de mi proyecto de vida.

AGRADECIMIENTO

A la vida por darme la oportunidad de seguir aportando a mi familia, a la educación y a la sociedad, en el encuentro de una vida mejor, en la construcción de un mundo más justo, solidario y equitativo, basado en la educación.

A mi tutora Ana Beatriz, quien ha entregado su inteligente asesoría, apoyo y acompañamiento en el trabajo de la tesis con mucha paciencia y con infinito amor y a Omar quien con sus extraordinarios conocimientos y su calidad humana brindó a este trabajo el incentivo necesario para su culminación.

A mis compañeros de la UCE, por su valioso aporte en esta investigación, sus vivencias en la implementación de los rediseños curriculares, permitieron evidenciar una realidad que se convirtió en un referente para emprender procesos de cambio curricular desde una visión real, contextual y pertinente.

A las autoridades y docentes de la Universidad Católica Andrés Bello UCAB, quienes dieron a un grupo de ecuatorianos la oportunidad valiosa de crecer profesionalmente, brindándonos su esfuerzo, voluntad, inteligencia y todo su potencial académico en el desarrollo del programa de doctorado.

A todas las personas quienes de diferente manera fueron un pilar fundamental en el desarrollo y culminación de esta investigación que representa una contribución, a las carreras de educación universitarias, relacionada con procesos de implementación de reformas curriculares.

ÍNDICE GENERAL

PORTADA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE GENERAL	iv
LISTA DE CUADROS	vii
LISTA DE GRÁFICOS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
ANEXOS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	13
EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS	13
Planteamiento y Delimitación del Problema	13
Antecedentes	13
Reglamento de Régimen Académico (RRA)	18
Planteamiento del Problema	19
Preguntas Directrices	23
Delimitación del Problema	23
Importancia y Factibilidad	24
Importancia	24
Factibilidad	27
Enunciado del Problema	29
Objetivos de la Investigación	29
Objetivo General	29
Objetivos Específicos	29
CAPÍTULO II	31
MARCO TEÓRICO	31
El Sistema de Educación Superior en el Ecuador	31
La Universidad Central del Ecuador	32
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	33

Propuesta Curricular Genérica de las Carreras de Educación (2015)	36
Características de los rediseños curriculares 2016	39
Estructura de los rediseños curriculares 2016	40
Proceso de construcción de los rediseños 2016 de las carreras de educación.....	41
La Formación del Profesorado Universitario	45
Docentes de las carreras de educación de la UCE	47
Los Procesos del Cambio en la Educación	48
Factores del Cambio Educativo	53
La Innovación Educativa.....	62
Modelo de Adopción Centrado en las Preocupaciones (“Concern Based Adoption Model”. CBAM)	70
Componentes del Concern Based Adoption Model, (CBAM).....	74
"Stages of Concern (SoC)" o etapas de preocupaciones	74
CAPÍTULO III	88
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	88
Diseño de la Investigación	88
Población Objeto de Estudio.....	89
Análisis Fase Cuantitativa.....	90
Recolección de Datos.....	90
Variables de la Investigación	91
Definición de las Dimensiones de la Investigación	92
Proceso de Validación del Cuestionario	93
Análisis Fase Cualitativa.....	99
Entrevistas y grupo de discusión o grupo focal	99
Estrategia de recogida de información	101
Las entrevistas, sus guiones, los momentos y el contexto de aplicación	102
Guion de la entrevista a directores de carrera	103
Consideraciones que se tomó en cuenta en la entrevista.....	103
Pedido a la/el entrevistada/o.....	103
Preocupaciones del profesorado.....	104
Conformación del grupo de discusión.....	106
Guía de discusión de los coordinadores de carrera	107
Preocupaciones del profesorado.....	108
El proceso de recolección de información cualitativa.....	109

Resultados de la Investigación.....	110
1. PRIMER OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:.....	111
2. SEGUNDO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:	114
Profesorado por género	121
Profesorado por experiencia: noveles y experimentados	127
3. TERCER OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN:.....	133
Profesorado por Género	135
Profesorado Nivel y Experimentado	137
4. CUARTO OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN:	139
Análisis General	165
CAPÍTULO IV	167
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	167
Conclusiones	167
Recomendaciones	1734
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1756
ANEXOS	1834

LISTA DE CUADROS

Cuadro No. 1. Escala de evaluación	15
Cuadro No. 2. Categorías y número de universidades	16
Cuadro No. 3. Operacionalización de los objetivos	30
Cuadro No. 4. Organización del Aprendizaje	38
Cuadro No. 5. Tres fases en el estudio del cambio.....	55
Cuadro No. 6. Las fuerzas del cambio.....	56
Cuadro No. 7. Etapas del proceso de innovación	65
Cuadro No. 8. Niveles de preocupación (SoC) sobre la implementación de la innovación	75
Cuadro No. 9. Etapas de preocupaciones de profesores.....	76
Cuadro No. 10. Inventario de preocupaciones de profesores	79
Cuadro No. 11: Cuestionario para docentes.	94
Cuadro No. 12. El coeficiente de Pearson	115
Cuadro No. 13. Descriptivos de etapas.....	117
Cuadro No. 14. Distribución de etapas.....	118
Cuadro No. 15. Comparación entre etapas su correlación	120
Cuadro No. 16. Descriptivos de etapas según sexo.....	122
Cuadro No. 17. Comparación de muestras independientes por sexo	123
Cuadro No. 18. Comparación entre etapas (correlación y promedios) según género	124
Cuadro No. 19. Descriptivos de etapas según tipo de docente por años de experiencia...	128
Cuadro No. 20. Comparación de muestras independientes	129
Cuadro No. 21. Comparación entre etapas (correlación y promedios) según el profesorado por años de experiencia	130
Cuadro No. 22. Prueba de Kolmogorov – Smirnov (K-S) del profesorado por género	135
Cuadro No. 23. Prueba de muestras independientes del profesorado por género	136
Cuadro No. 24. Prueba de Kolmogorov – Smirnov (K-S) del profesorado novel y experimentado	137
Cuadro No. 25. Prueba de muestras independientes del profesorado novel y experimentado	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Distribución de docentes según carrera	113
Gráfico N° 2: Distribución de docentes según edad.....	114

LISTA DE FIGURAS

Figura N° 1. Mapa perceptual correlaciones por género	126
Figura N° 2. Mapa perceptual correlacional según el profesorado	132
Figura N° 3. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 1: No Preocupación.....	141
Figura N° 4. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. No Preocupaciones.....	142
Figura N° 5. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 2: Información.....	144
Figura N° 6. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. Etapa 2: Información.	145
Figura N° 7. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 3: Personal.....	147
Figura N° 8. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. Etapa 3: Personal.	149
Figura N° 9. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 4: Gestión.	151
Figura N° 10. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. Etapa 4: Gestión	152
Figura N° 11. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 5: Alumnos.....	155
Figura N° 12. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. Etapa 5: Alumnos.....	156
Figura N° 13. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 6: Colaboración.....	158
Figura N° 14. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. Etapa 6: Colaboración.	159
Figura N° 15. Entrevista directores de Carreras. Etapa 7: Renovación.....	162
Figura N° 16. Grupo Focal coordinadores del rediseño curricular 2016. Etapa 7: Renovación	163
Figura N° 17. Grupo Focal Coordinadores del rediseño 2016. Etapa 1: Cambio	164

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario	184
-----------------------------	-----

LAS PREOCUPACIONES DEL PROFESORADO ANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS REDISEÑOS CURRICULARES EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

AUTORA: Ruth Páez Granja

TUTORA: Ana Beatriz Martínez G.

FECHA: mayo, 2018

RESUMEN

Los cambios acelerados e intensos experimentados actualmente en la sociedad exigen reformas profundas en la educación superior, pues dar respuestas unilateralmente a esos cambios crea narrativas y escenarios complejos que merecen ser estudiados. El propósito de la presente investigación consistió en analizar las preocupaciones del profesorado con respecto a la implementación de los rediseños curriculares en las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador, entendiéndose como preocupación, “la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea” (Hall, G.E., y Hord. S.M. 1987, p. 58). La población objeto de estudio la constituyeron los profesores, directores y coordinadores de las carreras de educación de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y la Facultad de Cultura Física de la Universidad Central del Ecuador. Es una investigación de tipo cuali-cuantitativo donde se empleó el “Modelo de Adopción Centrado en las Preocupaciones” adaptado a la realidad del Ecuador y al objeto de estudio. Se realizó la adaptación del cuestionario “Inventario de preocupaciones del profesorado”, validado mediante juicio de expertos y se determinó su confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Adicionalmente, se realizaron entrevistas y grupos focales para identificar las principales preocupaciones que tienen los directores y coordinadores de carreras en relación con la implementación de los rediseños curriculares. Finalmente se recomienda en las carreras de grado en las que se van a aplicar nuevos diseños curriculares, identificar las etapas de preocupación del profesorado, con el fin de desarrollar estrategias que garanticen su participación proactiva.

Palabras clave: Educación Superior - Preocupaciones del profesorado - Cambio educativo - Carreras de Educación - Rediseño curricular.

CONCERNS OF THE TEACHERING STAFF PRIOR TO THE IMPLEMENTATION OF CURRICULAR REDESIGNING IN THE EDUCATION MAJORS AT THE CENTRAL UNIVERSITY OF ECUADOR

AUTHOR: Ruth Páez Granja
TUTOR: Ana Beatriz Martínez G.
DATE: May of 2018

ABSTRACT

The accelerated and intense changes currently experienced in society demand for profound reforms in the higher education system due to the fact that the unilateral response to these changes creates complex narratives and scenarios that deserve to be carefully studied. The purpose of this research was to analyze teacher-concerns regarding the implementation of curricular redesigns in the various majors of education at Universidad Central del Ecuador. To clarify what must be understood as concern, I hereby mention the following: It is "the representation composed by feelings, concerns, thoughts and considerations given to a particular issue or task "(Hall, GE, and Hord, SM 1987, p 58). The target population was the professors, directors and coordinators of the education majors at the Faculty of Philosophy, Letters and Education Sciences, plus the Faculty of Physical-Education Culture at Universidad Central del Ecuador. It is a quantitative-qualitative research where the "Model of Adoption Focused on Concerns" was used, and adapted to the reality of Ecuador and to the hereby object of study. The questionnaire "Inventory of teacher concerns" was validated by expert judgment, and its reliability was determined through the Alpha Cronbach coefficient. Additionally, interviews and focus groups were conducted to identify the main concerns, which directors and the coordinators of the different majors had regarding the implementation of the curricular redesigns. Finally, it is recommendable that in the undergraduate programs where new curricular designs are to be applied, the stages of concern of the teaching staff be identified in order to develop strategies that guarantee their proactive participation.

Keywords: Higher Education - Teacher Concerns - Educational Change - Education Majors - Curriculum redesign.

INTRODUCCIÓN

La complejidad que viven las sociedades por los procesos acelerados del desarrollo y producción del conocimiento; la tecnología, la información y comunicación, el reconocimiento a las diversidades y los derechos de grupos poblacionales, la legítima demanda de las comunidades de recibir educación en su propia lengua, el derecho a la integración de la población educativa con necesidades educativas especiales, la masificación de los nuevos códigos de comunicación y estilos de aprendizaje, entre otros, tienen un efecto directo sobre la educación y especialmente sobre el trabajo de los docentes, debido a las demandas, expectativas y condiciones que han cambiado significativamente en los últimos años, (Fuguet, 2015; Robalino, 2015; Vitarelli, 2015; Breilth, 2017)

Con el propósito de asumir estas demandas la sociedad y las familias delegan en las instituciones educativas y en el profesorado la responsabilidad de dar atención a temas que no siempre están dentro de su ámbito de acción.

Las instituciones educativas no son espacios homogéneos para los cuales basta currículos, metodologías y materiales estandarizados. En la actualidad son espacios en los que emerge la diversidad cultural, lingüística, étnica y que requieren capacidades institucionales, directivas y docentes con una mirada y una actitud flexibles, creativas, comprometidas con las nuevas características de las actuales generaciones. Una educación que promueva valores de respeto, convivencia, solidaridad, requiere docentes que además de asumir y promover el reconocimiento y la valoración de las diversidades, las aprovechen para enriquecer el aprendizaje colectivo y una educación integral. La Constitución enfatiza que la educación será intercultural, participativa, incluyente y diversa (art. 27).

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco de los derechos humanos, medio ambiente sustentable y la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (p. 23).

Esta realidad de la sociedad del siglo XXI exige a la educación superior establecer cuestionamientos, debates y la toma de decisiones sobre aspectos filosóficos, políticos, pedagógicos, sociológicos del quehacer universitario, con el propósito de construir los nuevos modelos educativos, pedagógicos, curriculares, metodológicos, procesos de evaluación, entre otros, con visión integral que prepare a los futuros profesionales para la vida.

En este contexto la universidad aparece como el espacio propicio para conocer y debatir sobre las corrientes filosóficas y científicas del momento; procesar los paradigmas que van surgiendo ante la complejidad actual, aspectos que deben ser considerados al momento de realizar cambios de cualquier naturaleza. (Vitarelli, 2010, 23).

Para concluir, se afirma que las sociedades se encuentran frente a una fase de redefinición y construcción de nuevos paradigmas, modelos, enfoques, originados por los cambios que se operan de manera acelerada en lo social, científico, económico, político, cultural, y por ende se debe repensar y cuestionar lo existente, especialmente en el ámbito educativo, y plantear alternativas válidas, es decir, propuestas políticas que propendan a alcanzar una educación de calidad, contextualizada y con pertinencia.

Al respecto manifiesta: Vivimos en la aldea global y en la era de la información, una era de cambios vertiginosos, incremento de la interdependencia y de la complejidad sin precedentes, que está provocando una alteración radical de nuestra forma de comunicarnos, actuar, pensar y de expresar. (Pérez, 2012, p. 48)

Esta realidad determina que las instituciones de educación superior (IES) en el caso de Ecuador, permanentemente realicen diferentes procesos para llegar a una reforma integral del sistema, como lo plantea Fullan (2012). Se entiende que deben asumir procesos continuos de cambios sustanciales, en consideración a las innovaciones educativas, como una expresión de respuesta a las demandas sociales y académicas, muchas veces en un marco de tensiones, producto de las innegables pugnas existentes a lo interno y externo de las instituciones.

Estos procesos de cambio que se relacionan con el quehacer educativo van desde el marco conceptual, normativo, hasta las planificaciones macro, meso y micro curriculares generadas desde nuevos enfoques epistemológicos, cuyo propósito es formar profesionales de manera integral con una sólida formación en su área y con conocimientos del fenómeno educativo en el contexto nacional e internacional, para diseñar propuestas que incidan en la

solución de problemáticas educativas. Ello supone establecer nuevas dinámicas socio-educativas, nuevas estrategias que articulen las funciones sustantivas de la educación superior, la formación, investigación, vinculación, para que los educadores tengan una sólida preparación en el área de la docencia, además de poseer las habilidades para planificar, gestionar y evaluar los procesos educativos.

Cabe mencionar, sobre el cambio y la innovación en educación, lo manifestado en el informe presentado por la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas. Allí se expone:

La educación superior se genera y se despliega en el contexto de la sociedad y es parte básica de la cultura y el progreso de los pueblos. Como todo dispositivo cultural y científico debe estar en continuo proceso de transformación porque también lo está la sociedad de la que toma sus elementos y a la que vierten sus resultados. Pero, al mismo tiempo, los cambios requieren un cuidadoso proceso de reflexión, análisis crítico y prudencia política. Porque no se improvisa una universidad y menos aún un sistema de formación superior, donde se recrea, reproduce y comparte la cultura y la ciencia más elaborada de la comunidad social. Actuar como si fuera posible cambiarlo todo sólo sería indicador de temeridad. (CIDUA, 2005, p. 5)

En el informe realizado por la CIDUA se pone de relieve el papel del docente y la importancia que tiene la reflexión, el análisis crítico que debe realizar con el fin de optimizar los mencionados procesos.

De igual manera es menester evocar las directrices marcadas por la Declaración de Bolonia (1999) de un nuevo enfoque curricular con nuevas estructuras de sus diseños en el que se consideran créditos, niveles y ciclos educativos, estándares mínimos, competencias genéricas y específicas de titulación para posibilitar la movilidad estudiantil, su ocupabilidad en relación a educación y mercado de trabajo a través de modelos por competencias que posibilite un desarrollo global de una sociedad compleja, global. (Morín, 2011; Rama, 2015).

En el caso del Ecuador se han venido desarrollado varias reformas de manera aislada en el sistema de educación superior, especialmente en las últimas tres décadas, sin lograr obtener mejoras sustanciales, como se manifiesta en el informe del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, 2014). En él se señala que al término de los años 80 se realizó la primera auto evaluación universitaria, cuyos resultados evidenciaron serias falencias, sin que se tenga medida alguna para solucionarlas. En 1998 la Constitución ordenaba asegurar los objetivos de la calidad y se estableció un Sistema autónomo de evaluación y acreditación, y para su

aplicación se crea, en el 2002, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), organismo que debía en los cinco años siguientes, completar los procesos de acreditación de todas las instituciones de educación superior, (RO N°666, 19-09-2002).

Seis años después en la Constitución del 2008, se señala la finalidad, principios y objetivos de la educación superior, y para dar operatividad al mandato constitucional, se promulgan las normativas correspondientes como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y sus respectivos reglamentos; adicionalmente, en el mismo año la Asamblea Nacional Constituyente emitió el Mandato Constituyente N° 14:

El Consejo Nacional de Educación Superior CONESUP obligatoriamente en el plazo de un año, deberá determinar la situación académica y jurídica de todas las entidades educativas bajo su control en base al cumplimiento de sus disposiciones y de las normas que sobre educación superior se encuentren vigentes en el país[...] Será obligación que en el mismo período (un año) el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEA, entregue al CONESUP y a la Función Legislativa, un informe técnico sobre el nivel del desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento, según el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación Superior. (p. 17)

En cumplimiento de este Mandato, el CONEA presenta el informe sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior. Los criterios que formaron parte del proceso de evaluación y acreditación fueron: academia, estudiantes, investigación y gestión. En el informe se manifiesta, “Como resultado, la universidad ecuatoriana, se evidencia, a lo largo de este informe, como un conjunto fragmentado por múltiples brechas: académica, democrática, investigativa, tecnológica, brechas, que expresan múltiples fenómenos”, (p.11).

El evidenciar los problemas sirvió para orientar el proceso de construcción del Nuevo Modelo de Formación Universitaria y la Propuesta Curricular Genérica de las Carreras de Educación, propuesta que determinó la elaboración de los rediseños curriculares de las carreras de educación.

Según, Larrea y Granados (2016), los problemas que afectan a la organización académica de la educación superior en el nivel, grado, en lo académico, son los siguientes: (p. 6-8)

- La falta de criterios de unificación de los períodos académicos, situación que impide la movilidad académica.
- Los modelos curriculares existentes no garantizan la movilidad y la homologación; son desactualizados.
- Los currículos son descontextualizados, desvinculados de las necesidades sociales y de escasa pertinencia.
- Diversificación exagerada de la oferta de titulaciones, desactualización de modelos curriculares.
- Modelos pedagógicos tradicionales, con énfasis en contenidos repetitivos; la gestión docente se desarrolla únicamente en el aula.
- La organización curricular es unidisciplinar, desconectada de la realidad y además fragmentada.
- El desconocimiento de nuevas epistemologías, lenguajes y métodos actualizados.
- Currículos en los que la investigación es considerada como un proceso instrumental y no como un eje de la praxis profesional.
- Debilidades en el uso y aplicación de las TIC en los procesos de formación por la falta de conocimientos y el manejo inadecuado de las mismas.
- Los procesos de evaluación que se aplican son obsoletos y determinan altos índices de deserción y fracaso educativo, los mismos que no contemplan planes de mejora continua.
- Los procesos de graduación son heterogéneos, desactualizados y determinan bajos índices de eficiencia terminal.
- Las mallas curriculares no cuentan con espacios definidos para el aprendizaje de la gestión de la profesión.

Otro estudio que determina las falencias de la educación superior especialmente en cuanto se refiere a las carreras que forman a los futuros docentes, es la ponencia presentada en el “Encuentro Formación Docente” convocado por la RED ESTRADO, en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, por Villarroel (2017), en el que manifiesta que “el currículo de la formación docente en el país, y hasta en el mundo entero, ha sido un fracaso”. Los principales nudos críticos según el autor son: (p. 86-91)

- Currículo academicista: centrado en los contenidos teóricos disciplinares como única forma de saber.
- Currículo científicista: predefinido, jerárquico, rígido, lineal, progresivo, idealista.
- Currículo disciplinar: número elevado de disciplinas. El conocimiento humano no es visto de manera integral, no se aplica la interdisciplinariedad.
- Currículo enciclopedista: enorme cantidad de asignaturas y de contenidos, teniendo como resultados un conocimiento difuso, superficial, inconexo, de difícil comprensión.
- Currículo descontextualizado: los contenidos no se relacionan con la realidad laboral, no contemplan situaciones de aplicabilidad en el ejercicio docente para atender situaciones que deben enfrentar en su relación con todos los estamentos de la comunidad educativa.
- Currículo orientado a la reproducción del conocimiento: destinado a entregar a los estudiantes conocimientos, los cuales deben ser asimilados y luego repetidos lo más fielmente posible.
- Currículo positivista: consideran que solo lo medible, cuantificable, experimental es el conocimiento válido, sin considerar que las ciencias sociales humanas tienen un enfoque interpretativo, dialéctico, ecológico de saberes que también es admitido.
- Currículo que privilegia el instruir sobre el educar: limitándose a instruir a los estudiantes, a capacitarlos como enseñadores de asignaturas y no como formadores de la niñez y juventud que posibiliten el crecimiento personal de los educandos.
- Currículo que descuida la responsabilidad social del nuevo docente: no integra procesos de formación como gestor de la transformación social.
- Currículo mono cultural: difusor de la cultura hegemónica occidental, no incluye el aprendizaje intercultural.
- Currículo que privilegia la medición: reduccionismo de la evaluación a una nota, una calificación generalmente de conocimientos memorizados.
- Currículo desideologizado: no se considera como un proyecto político-ideológico que puede definir los destinos del país y del mundo.
- Currículo antidemocrático: los docentes y los estudiantes no participan en la construcción de los currículos, determinando un escaso compromiso de los actores educativos.

Con el propósito de corregir estos problemas, los organismos que actualmente, por mandato constitucional, tienen bajo su responsabilidad la planificación, regulación, coordinación y evaluación interna del sistema de educación superior, el Consejo de Educación Superior (CES), la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación (SENESCYT), el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Educación Superior (CEAACES), actualizaron las diferentes normativas, entre ellas, el Reglamento de Régimen Académico (RRA), Reglamento de Carrera y Escalafón del Docente e investigador universitario, Reglamento de armonización de la nomenclatura de las carreras y programas de la educación superior, entre otras normas, que van determinando la vida misma de las universidades.

Para la elaboración de la planificación curricular de las carreras de grado se emitió el Reglamento de Régimen Académico (RRA) y se dispuso que las carreras universitarias del país elaboren un nuevo diseño curricular (rediseño curricular 2016). Para ello se debía tomar como referente el Modelo de Formación Universitaria para las carreras de grado de todas las profesiones y la Propuesta Curricular Genérica de las Carreras de Educación (para el caso de las carreras en las que se forma a los futuros docentes para el Sistema Educativo Nacional).

Con la Propuesta Curricular Genérica publicada, en cada carrera se conformaron comisiones de trabajo que fueron las encargadas de elaborar el rediseño curricular de su carrera, éste a su vez debió ser aprobado en instancias: internas de las universidades, consejo directivo y consejo universitario; y externas, la SENESCYT y CES. Acto seguido se debían aplicar de manera obligatoria, sin que previamente se realicen procesos de preparación, capacitación, inducción a los docentes, lo que creó expectativas, inquietudes, interrogantes del profesorado, relacionadas con la implementación de los nuevos diseños curriculares.

Estos procesos de cambios y reformas educativas tienen un impacto diferente en el profesorado dependiendo de varios factores, como la formación profesional del docente universitario, la diferencia generacional, la actualización en su área de competencia, la actualización tecnológica, entre otros, lo que obliga a investigar con el fin de determinar la relación e incidencia que tienen las preocupaciones de los docentes en el momento de aplicar las reformas educativas o como en este caso, curriculares.

Las reformas educativas que se han aplicado en el Ecuador en años anteriores, de manera particular en las universidades, generaron muchas inquietudes en el profesorado, no solo por el desconocimiento del proyecto, sino por la no aceptación de la intervención externa y vertical con la que se operaba. Estas reformas fueron: el diseño curricular del año 2009, el rediseño curricular en el año 2012 y el rediseño curricular en el año 2016. Cabe señalar que los cambios, las innovaciones cuando no son construidas por los docentes son consideradas como una amenaza ya que mueve sus esquemas, sus rutinas habituales, exige el manejo de nuevas competencias para las cuales posiblemente no están preparados o por el desconocimiento no los consideran necesarios, comprometiendo posiblemente el éxito de la implementación del proceso de cambio educativo, (Sepúlveda y Murrillo, 2012).

Al respecto Marcelo (2009) plantea: “El docente como consumidor: fast-food en las aulas” (p. 32), refiriéndose a que en la actualidad y desde los años noventa existe una nueva visión de la docencia, planificada, evaluada y regulada por los organismos del Estado con visiones nacionales o internacionales y diseñada por administradores convencidos de que los modelos son excelentes, pertinentes, actualizados y por lo tanto de inmediata aplicación y concluye Marcelo (2009) “Así se traslada una visión del docente como un aplicador de innovaciones que a veces no entiende y en las que, por supuesto, no ha participado”, (p. 32).

Referirse a los cambios en educación es reconocer las demandas que existen actualmente y que deben ser atendidas con prioridad por la sociedad en su conjunto, de ello devienen múltiples procesos de cambio, de innovaciones que se espera operen en elevar la calidad educativa, pero no debe ser considerado por los organismos del Estado, las instituciones a la innovación como un mandato.

Los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad afectan a la educación y al trabajo docente. Una sociedad del conocimiento requiere de centros educativos orientados hacia la innovación y la calidad. Pero la innovación no es un mandato. No se puede ordenar. (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010, p. 112).

De acuerdo con Fullan (2002), “para conseguir ciertas clases de propósitos, en este caso, los importantes objetivos educativos no se pueden imponer por mandato lo importante, porque lo que realmente importa para los complejos objetivos del cambio son

las aptitudes, el pensamiento creativo y la acción comprometida” (p. 36), se entiende entonces que todo proceso de cambio, de innovación especialmente en educación debe surgir de un contexto en el cual se identifiquen los problemas y se establezcan con los actores educativos las ideas, propuestas, proyectos, reformas, mandatos, modelos. Propuestas impuestas no surten el efecto deseado.

Es innegable afirmar que cada profesor percibe un proceso de cambio de forma diferente. Es obvio, entonces, pensar que su participación va a desarrollarse de manera también diferente, incidiendo posiblemente en la aplicación y en los resultados. Surgió entonces la necesidad de identificar las preocupaciones, percepciones, sentimientos y actitudes del profesorado, hacia la implementación de un proceso de cambio; es fundamental conocerlos, desde el inicio del proceso de aplicación de los rediseños curriculares en sus carreras y relacionarlos con la experiencia educativa como profesores universitarios.

Para gestionar el cambio de manera efectiva, debe ser entendido el componente humano, por ello resulta conveniente estudiar las demandas específicas de los profesores durante el proceso de cambio y atender de esta forma la dimensión personal de la reforma que se quiere implantar, (Osorio y Pech, 2007). Se debe establecer los procedimientos más certeros que permitan avanzar en la implementación de lo propuesto en este caso de los nuevos diseños curriculares.

Alshammari, (2000) sostiene que “las preocupaciones de los profesores nunca han sido abordadas como factores en la innovación de la implementación de...”. (p. 14), lo que crea desconcierto y diversas reacciones por parte del profesorado. Es innegable que debe existir un proceso que permita conocer, describir y explicar el proceso de cambio experimentado por el profesorado para proporcionar alternativas de atención a todas las preocupaciones que tienen en la implementación de tales cambios.

La mayoría de los estudios revisados acerca de la educación superior, (Ander-Egg, 2009; Fernández, 2010; Pérez, 2012; Vitarelli, 2015; Rama, 2015; Fuguet, 2015; Larrea y Granados, 2016; León y Hernández, 2016; Breilh, 2017), determinan la crisis tradicional del paradigma educativo, de los modelos pedagógicos, los diseños curriculares, los procesos de evaluación, entre otros aspectos, falencias que reflejan que no se ha asumido

que la sociedad en el tercer milenio atraviesa por procesos de cambio acelerados que requieren ser considerados en nuevas propuestas educativas. En este sentido es lógico pensar que deben realizarse las reformas, innovaciones, cambios en general, necesarios para responder con compromiso social a los nuevos retos que se deben asumir de organizar nuevos procesos académicos, pedagógicos, curriculares, en los que se estructuren respuestas claras y efectivas a las diferentes tensiones y núcleos problémicos que se considera tiene la educación superior.

Sin embargo, cuando se quiere poner en práctica estos procesos de cambio estructural del sistema o cuando se quiere realizar reformas en los diseños curriculares con el fin de elevar la calidad del proceso del aprendizaje de los futuros profesionales, no se considera el criterio, el conocimiento, el sentir del profesorado y es obvio pensar que el cambio creará diferentes reacciones y si son los actores educativos los que van a poner en práctica los cambios, se debe pensar que existirán respuestas diferentes por parte de ellos. Muchas reformas fueron un fracaso porque no se contó con el personal preparado, Fabara, (2017). En este sentido, surge la necesidad de conocer cuál o cuáles son las principales preocupaciones que tienen los actores educativos ante cualquier proceso de cambio.

Ahora bien, dado que en el Ecuador se están realizando reformas a la educación superior y de manera particular en las carreras de educación, se consideró pertinente realizar esta investigación que permitió conocer las preocupaciones del profesorado en relación con la implementación de los rediseños curriculares 2016. Para ello se consideró la aplicación del Modelo de Adopción Centrado en las Preocupaciones “Concern Based Adoption Model (CBAM), desarrollado por Hall y Hord (1987) y el “Cuestionario sobre las etapas de preocupación”, desarrollado por Hall, G. E., George, A., A., y Rutherford, W., L., (1977), modificado por Marcelo, Mayor y Sánchez (1995), versión que ha sido asumida en esta investigación y adaptada a la realidad del Ecuador. El CBAM se caracteriza por destacar la dimensión personal del cambio y la innovación y ha sido utilizado en varios países como Estados Unidos, Canadá, México, Chile, Venezuela, en Europa, en Kuwait, entre otros.

Esta investigación está estructurada en cuatro capítulos:

Capítulo I. El problema y los objetivos: presenta el planteamiento y delimitación del problema, la importancia y factibilidad de la investigación, las preguntas directrices y los objetivos de la investigación tanto el general como los específicos, que se proponen alcanzar y finaliza con determinar la importancia y factibilidad de la investigación.

Capítulo II. Marco Teórico: expone y analiza las teorías, enfoques, investigaciones y antecedentes referenciales de algunos estudios relacionados y que se consideran válidos para la presente investigación. Se presentan estudios referentes a la educación superior en el Ecuador y de manera particular de la Universidad Central del Ecuador, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Facultad de Cultura Física que son las que ofertan carreras de educación en la UCE. Se describe el marco legal y la Propuesta Curricular Genérica de las Carreras de Educación (2015); se aborda además temas relacionados con los procesos de formación docente, las teorías y procesos de cambio en educación, finalmente se describe el modelo Concern Based Adoption Model CBAM, el mismo que fue adaptado para determinar, conocer y explicar el proceso de cambio curricular en las carreras de educación relacionados con las implicaciones en el profesorado.

Capítulo III. Metodología de la investigación: comprende el tipo y diseño de la investigación, el detalle de la población investigada constituida por el profesorado de las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador. Para la recolección de los datos se aplicaron técnicas e instrumentos: la encuesta a través de un cuestionario denominado “Inventario de las Preocupaciones de profesores”, entrevistas individuales semi-estructuradas y un grupo focal, se muestran también los procedimientos que se emplearon para la ejecución de la investigación, el análisis y discusión de los datos. 1. Reducción de la información. 2. Organización de la información. 3. Análisis e interpretación de resultados.

Capítulo IV. Conclusiones y recomendaciones: demuestra los resultados finales del análisis de datos y las recomendaciones que se derivan de los mismos. Al final constan las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS

Planteamiento y Delimitación del Problema

Antecedentes

La realidad de la educación superior en América Latina y del mundo está condicionada por factores relacionados con el mismo desarrollo de la sociedad, es decir, con los elementos económicos, políticos y culturales, pues cada institución tiene su propia dinámica, su proceso de desarrollo y ejerce influencia en la sociedad. La aceleración y transformación sistemática que atraviesa la sociedad, la rápida obsolescencia de los conocimientos y de las tecnologías, comparado con los cambios que se operan en la educación superior determinan lo mencionado por Ander-Egg (2009), “El retraso cultural, las varias partes de la cultura moderna no están cambiando al mismo ritmo, sino que unas partes cambian mucho más rápidamente que otras”, (p. 62). Situación que después de 18 años se podría decir que en general persiste en las instituciones educativas.

En cuanto se refiere a la educación superior a pesar de haber tenido un desarrollo en las últimas décadas del siglo XX, al inicio del nuevo siglo se encuentra en crisis a nivel mundial, el incremento de estudiantes, contrastan con los limitados recursos que destinan los gobiernos para la investigación, la docencia y la vinculación, restringiendo la gestión que debe estar asociada a redefinirse permanentemente para enfrentar los nuevos desafíos de manera concertada e integrada, como lo manifiesta Mayor (1995).

Estos desfases han sido motivo de múltiples reuniones, convenciones, congresos, entre otros que se han realizado a nivel mundial y local, con el fin de profundizar el análisis de las nuevas realidades de la problemática y establecer acuerdos, reformas, declaraciones, entre otros, que permitieron delinear propuestas, proyectos, estrategias, cuyo objetivo principal consiste en elevar la calidad de la educación.

Se puede mencionar como las más relevantes las siguientes reuniones con los respectivos informes y/o resoluciones:

- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtiem, (1990)
- Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior” (Documento de la UNESCO, 1995).
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción” (UNESCO, 1998).
- Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000)
- Reforma Universitaria de Córdoba (1918). Argentina
- Declaraciones de la I Conferencia Regional de Educación Superior CRES. La Habana (1996).
- Declaraciones de la II Conferencia Regional de Educación Superior CRES. (2008) Cartagena.
- Encuentros de la UDUAL, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. (2006 Brasilia; 2007 Caracas; 2009 Lima; 2011 Buenos Aires; 2013 Panamá)

A nivel nacional, también se han realizado diferentes reuniones en las que se expresa el interés de planificar agendas educativas, en las que se considere un conocimiento de la problemática para determinar las futuras soluciones a corto, mediano y largo plazo.

En aras de cumplir con las resoluciones de los eventos nacionales e internacionales, las universidades latinoamericanas han aplicado varios procesos de investigación en los que se ha evidenciado resultados alarmantes, que exigían la toma de decisiones con el fin de alcanzar la excelencia educativa.

En el Ecuador también se han desarrollado procesos de evaluación, cuyos resultados han evidenciado serios cuestionamientos a la educación superior. Al respecto realizan la siguiente afirmación:

Cabe resaltar como principales tensiones o problemas de la educación superior la cuestionable gestión en lo referente a: la calidad y pertinencia, la no aplicación del principio de igualdad de oportunidades e integralidad del sistema educativo, la calidad de la educación a distancia o virtual, la autonomía universitaria con responsabilidad social, la integralidad académica, la formación y la investigación (Larrea y Granados, 2016, p. 155-235).

Uno de los cuestionamientos se relaciona con la calidad y pertinencia y enfatiza en el hecho de que no hay calidad sin pertinencia, ni pertinencia sin innovación social, las

estrategias de aprendizaje, investigación y gestión del conocimiento deben relacionarse con la realidad social, con su entorno, Larrea y Granados (2016). La evaluación realizada por el CONEA estableció la tipología de las universidades con base a el siguiente cuadro:

Cuadro No. 1. Escala de evaluación

CATEGORÍA	PROMEDIO
A	Mayor a 60 %
B	60 % - 50 %
C	50 % - 40 %
D	40 % - 30 %
E	Menor a 30 %

Fuente: La Evaluación de la Calidad de la Universidad Ecuatoriana (2014- p. 26).

Las categorías evidencian los resultados agregados de cuatro criterios: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna. Cada criterio con su propia estructura, de la siguiente manera:

Academia: Planta docente, el nivel académico, el tiempo de dedicación, la carrera docente y la vinculación con la colectividad.

Estudiantes y entorno de aprendizaje: deberes, derechos y soporte académico.

Investigación: políticas de investigación, praxis investigativa y pertinencia.

Gestión interna: organización/gestión e infraestructura.

Las evidencias de cada criterio determinaron que las instituciones de educación superior (universidades y escuelas politécnicas) se ubiquen en las siguientes categorías, determinadas por el CES:

- A: evaluación del desempeño, nivel relativamente alto, mayor al 60%.
- B: evaluación del desempeño, nivel entre el 50 al 60%.
- C: evaluación del desempeño, nivel entre el 40 al 50%.
- D: evaluación del desempeño, nivel entre el 30 al 40%.
- E: evaluación del desempeño nivel menor al 30%.

En el siguiente cuadro se presentan los resultados de las evaluaciones de las 68 universidades, públicas, privadas y cofinanciadas:

Cuadro No. 2. Categorías y número de universidades

CATEGORÍA	N° UNIVERSIDADES	%
A	11	16
B	9	13
C	13	19
D	9	13
E	26	38
TOTAL	68	100

Fuente: La Evaluación de la Calidad de la Universidad Ecuatoriana (2014)

Elaborado por: Ruth Páez G.

Estos resultados presentaron un panorama nacional preocupante, pues demuestran que el 51 % de las universidades se ubican en las categorías más bajas, es decir en la D y E, el 29 % se ubican en las categorías altas como son la A y la B y el 19 % corresponde a la categoría intermedia, es decir la C; situación que determinó que los organismos que gobiernan a la educación superior establecieran medidas emergentes correctivas a corto, mediano y largo plazo.

A través de este proceso de evaluación del desempeño institucional realizado por el CONEA a las universidades ecuatorianas entre junio y octubre del 2009, se procedió a la depuración y mejoramiento del Sistema Nacional de Educación Superior por las siguientes razones:

- Se identificaron 26 instituciones cuyo nivel de desempeño se ubicaba muy por debajo de la media nacional, por no cumplir con las condiciones mínimas que se requieren para ser reconocidas como universidades en los aspectos académicos, administrativos, infraestructura, de equipamiento y tenían una orientación netamente empresarial.
- Se ofertaban 3.309 títulos, de los cuales 2.099 eran de tercer nivel.
- La duración de las carreras era muy diferente, se desarrollaban en 8, 9, o 10 semestres.

- Los diseños curriculares eran muy variados sin existir factores comunes que permitieran la movilidad estudiantil.
- En cuanto a la titulación, existían muchas modalidades: tesis, monografías, pasantías, prácticas, entre otras.
- La denominación de los títulos era muy variada y en algunas universidades las carreras de grado se desarrollaban en períodos cortos (menos de 4 años).
- Los diseños curriculares de una misma carrera eran muy diferentes entre distintas universidades y no posibilitaban la movilidad estudiantil.

Como consecuencia de este informe se aplicaron las siguientes acciones:

- Cerraron las universidades categoría E que no cumplieron en el plazo asignado con los estándares mínimos de calidad, precautelando el derecho de las y los estudiantes.
- Regularon la oferta académica en cuanto se refiere a títulos y grados académicos, tiempo de duración de cada carrera, intensidad horaria o número de créditos de cada opción, modalidades de graduación.
- Emitieron el Reglamento de Régimen Académico RRA (2013), en el que consta la normativa a aplicarse para elaborar y presentar los diseños y rediseños curriculares de las carreras de grado y los programas de posgrado.

Estos datos evidenciaron la necesidad de una urgente y radical reforma, la cual se ha venido implementado a través de normativas entre ellas leyes y reglamentos, si bien al inicio constituyeron medidas necesarias y convenientes, pronto se convirtieron en medidas verticales y autoritarias que centralizaron el sistema de educación superior e impusieron un modelo único para el gobierno de las instituciones públicas y privadas sin respetar su naturaleza. Una de las normas que regula los títulos y grados académicos, el tiempo de duración y la organización del proceso de aprendizaje es el Reglamento de Régimen Académico, el mismo que desde su promulgación en el año 2013 ha tenido una serie de reformas.

Reglamento de Régimen Académico (RRA)

El Reglamento de Régimen Académico (RRA) es la norma que regula los títulos y grados académicos, el tiempo de duración, número de créditos de cada opción y demás aspectos relacionados con grados y títulos, en búsqueda de la armonización y la promoción de la movilidad estudiantil y del profesorado. En base a esta norma que ha sido reformada en múltiples ocasiones, se elaboraron a nivel nacional los diseños curriculares de las carreras en el año 2009; después de tres años, el primer rediseño curricular en el año 2012 y luego de 4 años, el segundo rediseño curricular en el año 2016.

El último rediseño curricular (2016) fue elaborado bajo las orientaciones de la Propuesta Curricular Genérica de las Carreras de Educación del CES y en el año 2017 se ha iniciado la implementación de estos. El incumplimiento de rediseñar las carreras implicaba que las mismas queden registradas en la SENESCYT, como “Carreras en estado no vigente, habilitadas para la titulación”, denominadas carreras en extinción, iniciándose un proceso de cierre de estas.

El Reglamento de Régimen Académico consta de los siguientes Títulos: I. Ámbito y objetivos, II. Organización del proceso de aprendizaje, III. Interculturalidad, IV. Itinerarios académicos, reconocimiento u homologación y titulación, V. Investigación, VI. Vinculación con la sociedad, VII. Estructuras institucionales de las IES, VIII. Redes académicas. Cada título tiene capítulos en los que constan los articulados con las normas a aplicarse en las IES, para elaborar los rediseños curriculares de las carreras y los programas de posgrado.

Al considerar que la formación inicial de los docentes debe estar acorde al contexto actual y a las nuevas exigencias sociales, económicas del país y de la región, es necesario asumir como una obligación el construir nuevas perspectivas político-pedagógicas, nuevas estrategias y propuestas de reformas, de cambio, las mismas que deben convocar a la participación activa del profesorado, que debe debatir propuestas construidas a partir de investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional, lo cual potencializará la elaboración de nuevas propuestas, debatidas y consensuadas que concertará la participación decisiva de los actores educativos, quienes establecerán compromisos para la implementación.

Para la aplicación de todos estos cambios, reformas e innovaciones, se requiere de un proceso de análisis, preparación, capacitación y actualización de la comunidad educativa y especialmente a los docentes que son quienes van a participar directamente en la implementación, aplicación y evaluación de los nuevos diseños o rediseños curriculares. Considerar que todo debe cambiarse sin un proceso de reflexión, sería someterse a un cumplimiento mecánico, impuesto, posiblemente por temor a la evaluación y a las consecuencias futuras. No todo lo anterior es malo ni todo lo nuevo es bueno. (Díaz B., 2014).

Planteamiento del Problema

La educación superior latinoamericana ha desarrollado a través de la historia varias reformas educativas que reflejan el poder de los grupos políticos que gobiernan el Estado. Primero, universidades con una regulación estatal, luego, universidades auto reguladas con total autonomía, y en las últimas décadas del siglo XX universidades con la obligación de asumir modelos educativos implantados por el Estado, que regula los procesos administrativos, académicos y financieros de las instituciones de educación superior. (Pérez, 2012, Rama, 2015; Crespo, 2015 y Larrea y Granados, 2016)

En diversas etapas históricas las universidades han elaborado modelos educativos, pedagógicos y curriculares en respuesta al momento histórico, al contexto, a las tensiones y conflictos existentes, que demandan realizar reformas que respondan a los requerimientos de una sociedad que está en permanente proceso de cambio y transformación, en una dinámica permanente.

Ecuador, no es la excepción, pues la educación superior ha pasado por las etapas de descentralización, autonomía, cogobierno, caracterizadas por una relativa gratuidad de la educación pública, pero de limitado acceso estudiantil a estas instituciones por el reducido número de cupos. La creciente demanda estudiantil de las últimas décadas permitió la proliferación de las instituciones de educación superior privadas, sin control de calidad y sin sistemas de evaluación. Ello contribuyó a evidenciar graves problemas en la evaluación sobre el nivel de desempeño de las instituciones de educación superior realizada por el CONEA, que permitió afirmar que la universidad ecuatoriana requería de cambios

profundos y urgentes, lo que originó un proceso de toma de decisiones y reformas, por parte del Consejo de Educación Superior (CES).

Entre las primeras consecuencias de la aplicación de los procesos de regulación y aseguramiento de la calidad, se determinó el cierre de las universidades que no cumplían con los indicadores mínimos de calidad; se inició además el proceso de reforma curricular de las carreras de grado, con la promulgación del Reglamento de Régimen Académico (2013) y el Modelo del Currículo para la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica (2014), el mismo que debía aplicarse en todas las universidades públicas y privadas.

En el caso de las carreras de educación, la elaboración de los rediseños curriculares de las carreras vigentes, (registradas en la plataforma del CES) debían basar la construcción de los rediseños curriculares en la Propuesta Curricular Genérica de las Carreras de Educación que fue elaborado por un equipo de expertos que conformaban la Comisión Ocasional de Educación del CES y puesto a conocimiento y revisión de representantes de universidades públicas y privadas, (representantes de 34 universidades entre públicas y privadas a nivel nacional), en 10 talleres organizados por el CES, cuyo documento final se presentó en el año 2015.

A partir de este documento las autoridades y un equipo de docentes de cada carrera de educación debía elaborar el rediseño curricular respectivo, en aplicación de las normas establecidas en el Reglamento de Régimen Académico y de acuerdo con las orientaciones de la Propuesta Curricular Genérica, posteriormente debía someterse a los procesos de aprobación y finalmente iniciar la aplicación. Se entiende que el interés del gobierno a través de los organismos que dirigen la educación superior es el de realizar cambios sustanciales en la educación nacional y que uno de los criterios es la formación de un nuevo tipo de docentes para formar a un nuevo tipo de ciudadanos. Sin embargo, se debió previamente pensar en la estructuración de un nuevo modelo educativo de cada institución que defina el tipo de ser humano, de profesional que se quiere formar y para qué sociedad. (Silva, 1999; Ortiz, 2015). Este proceso no se ha realizado y se ha procedido a la inversa, es decir, cuando ya se están aplicando los nuevos rediseños se está elaborando el nuevo modelo educativo universitario, como ocurre en la Universidad Central del Ecuador (UCE).

En estos procesos de implementación de reformas, de cambios, de innovaciones es conocido que se requiere de tiempos suficientes para socializar, analizar, discutir su implementación, inclusive previamente deben los docentes intervenir en la construcción de los rediseños con el fin de que se sientan involucrados en la elaboración, de una manera directa, participativa, abriendo la posibilidad de enriquecer la propuesta curricular con otras perspectivas propias del entorno en el que se van a desarrollar los nuevos rediseños.

Lamentablemente, el proceso de reforma se realizó en la UCE sin que mediara un amplio debate en la comunidad universitaria que permitiera que las medidas académico-administrativas sean consensuadas, lo que ha causado incertidumbre, desconcierto, más interrogantes que certezas, polémica entre autoridades y docentes, inclusive entre los mismos docentes, quienes deben obligatoriamente aplicar los cambios que constan en esta nueva planificación curricular de las carreras.

Es indudable que la sociedad ecuatoriana demanda cambios emergentes en la educación superior; ha sido y es una necesidad cumplir con lo más sustancial de la Declaración de Bolonia para la educación superior (1999), reformas curriculares y homologación de títulos, aprendizaje permanente, acceso a oportunidades de estudio y formación, promoción de la movilidad eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, nuevas metodologías y financiación, con el fin de que la academia genere procesos de cambio que estén acordes con una sociedad dinámica en constante cambio y transformación.

Estos cambios requieren ser debatidos, analizados en espacios amplios de reflexión, discusión, con los actores sociales, con los integrantes de la academia, con la comunidad universitaria, luego establecer procesos de construcción de los nuevos modelos educativos, pedagógicos y construir los nuevos diseños curriculares de las carreras, que cumplan el objetivo de formar a los futuros profesionales acorde con los nuevos escenarios sociales, que se relacionen con los modelos de sociedad, los proyectos de desarrollo del país. Al respecto Crespo (2015) realiza las siguientes interrogantes: ¿Qué docentes y para qué modelo de sociedad necesitamos formar? ¿Qué enfoque de formación docente se desprende de la nueva matriz constitucional del Buen Vivir/Vivir Bien? (P. 57).

Las imposiciones generalmente no logran los resultados esperados, más bien crean dudas al considerar que son rígidas, homogéneas, estandarizadas, sin pensar que vivimos en una sociedad cada vez más diversa, diferenciada, con nuevas macro tendencias, nuevos meta contextos, en un mundo globalizado que cambia a las instituciones y a las personas. Al respecto Pérez (2012), plantea “La confluencia de cambios tan significativos y radicales está conformando un nuevo meta contexto que cambia las instituciones, los Estados y la vida cotidiana de los ciudadanos dentro de una era de globalización e interdependencia” (p. 49). El nuevo meta contexto se refiere a las nuevas relaciones políticas y económicas del estado-nación, a los procesos de globalización, en lo ambiental, cultural, político y a la interdependencia relacionada con la convivencia de nuevos grupos humanos diferentes y hasta discrepantes, ambientes que determinan la complejidad del contexto.

En el contexto de una sociedad ecuatoriana que demanda cambios urgentes en la academia, los organismos estatales que dirigen la educación superior emiten normas que resultan asfixiantes pues son un exceso regulatorio que establece cuándo, cómo y dónde se deben realizar las reformas, las innovaciones, sin considerar la diversidad de tipologías de las universidades, las diferencias de las modalidades de estudio, las brechas generacionales de los docentes y sin tomar en cuenta la participación en la construcción de estos procesos, a maestros, estudiantes, representantes de la sociedad civil, entre otros. (Murrillo y Krichesky 2012).

La calidad de la educación superior debe ser asumida como un proceso continuo y permanente en el que deben participar directamente los docentes desde las etapas de construcción con el fin de considerarse parte del mismo, ya que ello permitirá tener conocimiento, aceptación y participación directa y consciente. El no involucramiento desde las primeras etapas de las reformas crea preocupaciones, incertidumbre, desinterés en el profesorado, que se siente víctima de cambios continuos que no consideran sus conocimientos, habilidades, destrezas y, además que no toman en cuenta el contexto, las condiciones institucionales como el recurso humano, la infraestructura académica, la conectividad, entre otras.

Es necesario reflexionar en el hecho de que todo proceso de cambio e innovación académica está supeditado a un sin número de factores tales como la capacitación del docente, comprensión del nuevo modelo curricular, capacidad de asumir y realizar los cambios que implica las reformas, y sobre todo los niveles de afectación que consideran tendrían sobre su desempeño, entre otros. En definitiva, si no existe conocimiento, claridad

y capacitación relacionados con los procesos que se van a emprender, se puede generar dificultades en la aplicación.

Por consiguiente, y al reconocer el papel crucial que tiene el profesorado en la implementación de una reforma educativa, pedagógica, curricular, o de aplicar un nuevo diseño curricular, como ocurre en el Ecuador desde el año 2017, es imprescindible investigar cuáles son las preocupaciones que se tienen al aplicar los rediseños curriculares en las carreras de educación de las Facultades de Filosofía y de Cultura Física de la Universidad Central del Ecuador. Es importante tomar en cuenta a los docentes noveles y compararlos con los docentes con más años de experiencia en docencia universitaria, así como si existen diferencias significativas en relación con el género.

Ante este planteamiento surgen las siguientes interrogantes:

Preguntas Directrices

1. ¿Cuáles son las características generales del profesorado de las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador?
2. ¿Cuál es la correlación entre las preocupaciones que enfrentan el profesorado por etapa, género y por experiencia (novel y experimentado) sobre la implementación de los rediseños curriculares?
3. ¿Existe diferencia significativa entre las preocupaciones del profesorado por género y por experiencia respecto a la implementación del rediseño curricular?
4. ¿Cuál es la percepción que tienen los directivos (directores y coordinadores) de las carreras respecto a la implementación del rediseño curricular?

Delimitación del Problema

El presente estudio consideró aspectos relacionados con las preocupaciones del profesorado ante la implementación de los rediseños curriculares en las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador, principalmente en lo referente a la información que disponen los docentes sobre los aspectos sustantivos de los rediseños curriculares, a su situación personal frente a las demandas propias de procesos de reforma, a la gestión que desarrolle en respuesta a las demandas exigidas para alcanzar la eficacia en la aplicación de los rediseños, a su relación con los alumnos

por el impacto que puede generar las innovaciones en su aprovechamiento, la colaboración que puede alcanzar con otros docentes con el propósito de servir mejor a los estudiantes y la renovación o reenfoco que pueden plantear como alternativas o propuestas de innovación. (Hall y Hord, 1987).

El problema que da lugar a la presente investigación se circunscribe a las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador, existentes en las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Cultura Física, en un total de ocho carreras de la modalidad de educación presencial, cuyos rediseños curriculares se están aplicando a partir del primer semestre, marzo/agosto 2017.

Las carreras son las siguientes: Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Matemática y Física, Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje y Literatura, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología, Pedagogía de las Ciencias Sociales, Pedagogía de la Enseñanza del Idioma extranjero, Educación Inicial, Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Informática y Pedagogía de Actividad Física y Deportes. El grupo investigado será el profesorado titular del primero y segundo semestres de las 8 carreras de educación mencionadas.

Importancia y Factibilidad

Importancia

A inicios del siglo XXI, la educación es parte fundamental de la agenda pública de cada país, esta se desarrolla en medio de una serie de exigencias sociales que demandan especialmente de las universidades planes y programas de cambio, de mejoramiento, establecidos desde la orientación de las esferas gubernamentales, que son las que emiten las políticas públicas, normativas, planes nacionales de mejoramiento, de reordenamiento que deben ser obligatoriamente aplicados. (Vitarelli, 2015).

En este contexto, en el Ecuador se aplican nuevos rediseños curriculares en las carreras de educación, cuyo objetivo es establecer procesos de calidad para la formación integral de los futuros docentes con dominios profesionales e investigativos orientados a la solución de problemas y al desarrollo de capacidades y competencias requeridas en la era digital. (Larrea 2013; Pérez 2012).

Este proceso determinó que se realicen cambios curriculares sustanciales en las instituciones de educación superior y particularmente en las carreras de educación, que crean una serie de reacciones, principalmente en el profesorado, que es necesario estudiar y conocer con el fin de identificar las preocupaciones principales e intervenir en busca de resoluciones que estén encaminadas a mejorar los procesos de implementación de los cambios. No toda innovación encuentra su camino en la práctica diaria real, en las aulas, a menos que se monitoree la implementación y se brinden las intervenciones apropiadas, (Wood y Bandura, 1989).

Esta variedad de diseños curriculares aplicados, en algunas ocasiones, se producen en espacios de tiempo corto, sin mediar procesos de evaluación de lo anteriormente aplicado, lo que desconcierta e incómoda a la comunidad educativa, pues sienten que no respetan su propia dinámica, su contexto, su realidad y se convierten en objetos del cambio más no sujetos del mismo.

Este estudio partió del hecho que las carreras de educación del Ecuador actualmente experimentan procesos de cambio en el currículo, lo que supone diferentes reacciones, preocupaciones y repercusiones en la implementación, siendo necesario identificar los mismos para establecer correctivos que permitan reducir a lo máximo los problemas y facilitar el proceso de implementación, adaptación y cumplimiento de los objetivos planteados en los procesos de cambio. El hecho de identificar y comprender cómo se desarrollan las preocupaciones del profesorado es la clave para una mediación exitosa y a tiempo que contribuirá a asumir el reto de realizar intervenciones de apoyo apropiadas en la implementación de los rediseños curriculares que fueron implantados sin considerar que el docente es un profesionalista y no un empleado. (Díaz B., 2014)

Los resultados de este estudio podrán ayudar a directivos y facilitadores de los procesos de cambio, a tomar decisiones que coadyuven a desarrollar el proceso con éxito, estableciendo políticas, metodologías, estrategias apropiadas para prevenir y/o solucionar dificultades que con toda seguridad se van a presentar al momento de realizar cambios educativos de cualquier naturaleza. Y si se considera que en el Ecuador a partir del segundo semestre del 2018 todas las carreras de grado vigentes que forman profesionales de las distintas áreas del conocimiento, tienen la obligación de implementar los rediseños

curriculares elaborados con base al Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica del CES, es oportuno y pertinente presentar los resultados y recomendaciones de esta investigación como un referente para la toma de futuras decisiones.

Si consideramos que el profesorado es el pilar fundamental, es el actor y quien debe adoptar las nuevas dinámicas que acompañan los cambios para la implementación de toda reforma educativa, merece se le tome especial atención, se explore las múltiples situaciones que deben enfrentar, sus criterios, inquietudes, preocupaciones, tensiones, el desconcierto que pueden crear los cambios propuestos, en su mayoría impuestos y las consecuencias que ello puede ocasionar incluido el fracaso de la implementación del proceso de cambio. Braslavsky y Cosse (1996) al respecto dicen. En definitiva, parecería que el ritmo e incluso las modalidades de avance de los procesos de reformas del Estado necesarios para impulsar y sostener las reformas educativas dependerá, en medida importante, de la dinámica que hegemonice la lógica de intervención de los autores educativos (p.20)

Al referirse a las preocupaciones del profesorado sobre implementación de reformas e innovaciones y después de revisar la bibliografía correspondiente, se concluye que no existen estudios en el Ecuador sobre el particular, a diferencia de Estados Unidos, Canadá, Europa, en los que sí se tienen algunas investigaciones realizadas al respecto y de algunos estudios aislados realizados en México, Chile y Argentina. (Díaz e Inclán 2001, Osorio y Pech, 2007).

Si se considera que el cambio, la innovación son sistémicos y que se le ha dado mucha relevancia en todos los ámbitos en este siglo, es necesario pensar que como consecuencia se genera nuevos enfoques, nuevos paradigmas, nuevas líneas de trabajo, que ubican al docente en diferentes posiciones, las mismas que deben ser conocidas y abordadas con el fin de establecer las estrategias más viables para aplicar con seguridad cualquier proceso que tenga intrínsecamente una idea de cambio. Ante esta realidad y afirmando que el éxito de una reforma educativa depende de la participación del docente como actor principal para su implementación ya que las reformas verticales, han tenido muchas dificultades y en varios casos han fracasado, es necesario considerar como una variable fundamental en estos procesos de cambio, las preocupaciones que enfrenta el profesorado. (Delors 1996).

Se debe enfatizar lo dicho por Delors (1996) “ Resulta evidente, además, que los intentos de imponer reformas educativas desde arriba o desde el exterior fueron un fracaso

rotundo”, (p.29) en conclusión, se ratifica que los cambios en educación superior no deben ser impuestos, sino por lo contrario, éstos deben responder a las necesidades de la sociedad y debe generar involucramiento de los actores para que las innovaciones se lleven a cabo de manera efectiva, enfatizando en el hecho de que para aplicar procesos de reforma se debe tener una comprensión profunda sobre la misma y así asumir y adaptarse a esas nuevas propuestas y alcanzar el éxito deseado. Se confirma entonces la necesidad de conocer las principales preocupaciones que tiene el profesorado en relación a las reformas y/o innovaciones que se vayan implementando en las instituciones educativas.

Para explicar el proceso de adopción en el ámbito educativo y para conocer las preocupaciones predominantes que tiene el profesorado de las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador, que se encuentra implementando las reformas curriculares, se utilizó la teoría del cambio y el Modelo de Adopción Centrado en las Preocupaciones, CBAM, lo que será detallado en el capítulo de la metodología.

Factibilidad

La investigación fue totalmente factible ya que se contó con acceso a la información básica y se tuvo la posibilidad de realizar consultas y aplicar los instrumentos, teniendo para esto la disponibilidad de recursos humanos, materiales, tecnológicos, de espacio y de tiempo. Igualmente se tuvo la facilidad de contar con los permisos respectivos y la disposición y colaboración de los directivos de las instituciones educativas quienes manifestaron su entusiasmo ante el desarrollo de esta propuesta y su aplicación por considerar que beneficiará al profesorado y a los estudiantes.

Fue factible también en razón de que en las Facultades de la Universidad Central del Ecuador en las que existen carreras de educación, se encuentran actualmente aplicando los rediseños curriculares aprobados por el CES, y existe el interés de asegurar que la aplicación de las últimas reformas alcancen los resultados esperados, es decir, que sean beneficiados los estudiantes que se encuentran siguiendo la profesión de la docencia en sus diferentes áreas, ya que ello repercutirá directamente en las instituciones del sistema educativo nacional en sus diferentes niveles: educación inicial, educación básica y bachillerato, en las que al término de su carrera estudiantil irán a desempeñarse como profesores, a laborar como directivos y por ende servir a la comunidad. Concita entonces

el interés de aplicar este proceso en todas las carreras que se están rediseñando en las universidades del país por disposición del Consejo de Educación Superior (CES) y considerando que nunca las preocupaciones del profesorado han sido abordadas como factores decisivos en un proceso de innovación, de cambio, como en este caso de implementación de una reforma curricular de la educación superior en el Ecuador.

Adicionalmente se debe resaltar el hecho de que existe acceso a la información de la evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana, realizada por los organismos que dirigen la educación superior en el Ecuador, en este caso, primero, por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) y más tarde por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)

También se tuvo la facilidad de aplicar las encuestas al profesorado que se encuentra implementando los rediseños curriculares y se contó con la aceptación de participar en esta investigación por parte de los directores y coordinadores de las carreras de educación. Es preciso también indicar que existieron los recursos humanos, materiales y tiempo necesarios para la realización de esta investigación.

Enunciado del Problema

¿Identificar cuáles son las preocupaciones que enfrenta el profesorado y la percepción de los directivos, en relación a la implementación de los rediseños curriculares en las carreras de educación en las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y Cultura Física, de la Universidad Central del Ecuador?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar las preocupaciones que enfrenta el profesorado y la percepción de los directivos, en relación con la implementación del rediseño curricular en las carreras de educación de la Universidad del Ecuador.

Objetivos Específicos

1. Analizar las características generales del profesorado de las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador.
2. Determinar la correlación entre las preocupaciones que enfrenta el profesorado por etapa, género y por experiencia (novel y experimentado) sobre la implementación de los rediseños curriculares.
3. Establecer si existe alguna diferencia significativa entre las preocupaciones que enfrenta el profesorado por género y por experiencia (novel y experimentado), respecto a la implementación del rediseño curricular.
4. Analizar la percepción de los directores de carrera y coordinadores respecto a la implementación del rediseño curricular en su carrera.

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos se recopiló información de los docentes, directores de carreras y coordinadores de área con quienes se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos de investigación, los mismos que se detallan en el capítulo de la metodología.

Cuadro No. 3. Operacionalización de los objetivos

OBJETIVOS	TÉCNICAS	INFORMANTES
1. ANALIZAR las características generales del profesorado de las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador.	Encuesta	Docentes
2. DETERMINAR la correlación entre las preocupaciones que enfrenta el profesorado por etapa, género y por experiencia sobre la implementación de los rediseños curriculares.	Cuestionario: Inventario de preocupaciones	Docentes
3. ESTABLECER la diferencia entre las preocupaciones que enfrenta el profesorado novel con el de mayor experiencia sobre la implementación de los rediseños curriculares.	Cuestionario: Inventario de preocupaciones	Docentes
4. ANALIZAR la percepción de los directores y coordinadores de carrera respecto a la implementación del rediseño curricular en su carrera.	Entrevista Grupos focales	Directores de carreras Coordinadores de área

Elaborado por: Ruth Páez G. (2017)

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El Sistema de Educación Superior en el Ecuador

El Sistema de Educación Superior está integrado por universidades y escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos y conservatorios de música y artes debidamente acreditados y evaluados, públicos, privados y cofinanciados. Se rige por organismos gubernamentales que planifican, regulan, evalúan, acreditan y determinan el aseguramiento de la calidad. Las Instituciones de Educación Superior tienen como finalidad la formación académica y profesional de sus estudiantes con visión científica y humanista, en la que se articulan las funciones sustantivas como son la docencia, la investigación, la gestión y la vinculación.

Las instituciones de educación superior están regidas por organismos gubernamentales como el Consejo de Educación Superior CES, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología SENESCYT y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior CEAACES y de acuerdo al Art. 355 de la Carta Magna, el Estado reconoce la autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica acorde con los objetivos de desarrollo y principios que establece la Constitución, (Constitución 2008). Para la regulación del nivel educativo, existen leyes promulgadas por la Asamblea Nacional, como la Ley Orgánica de Educación Superior LOES y reglamentos emitidos por los organismos rectores de la educación superior, entre ellos, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, el Reglamento de Régimen Académico RRA, el Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos, Reglamento de Presentación y Aprobación de Carreras y Programas de las IES, todos ellos de aplicación obligatoria.

La Educación Superior Ecuatoriana busca revitalizarse como respuesta a los nuevos escenarios, sociales, productivos y tecnológicos que caracterizan un cambio de época, su gestión está en concordancia con lo que se manifiesta en el Art. 351 de la Constitución de la República (2008):

El Sistema de Educación Superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo, la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y el conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global. (p. 158)

La Universidad Central del Ecuador

La Universidad Central del Ecuador, UCE, se origina en la unión de tres universidades: San Fulgencio (fundada en 1586), San Gregorio Magno (fundada en 1651) y Santo Tomás de Aquino (fundada en 1681). Es la más antigua institución de educación superior del país, heredera de una larga trayectoria de contribución al desarrollo nacional. El 18 de marzo de 1826 el Congreso de Colombia da el reconocimiento oficial y se establece como Universidad Central de Quito, al igual que la de Cundinamarca y Venezuela, (Uscátegui 1979). En sus 367 años por su origen colonial y 192 años desde la época republicana, ha formado miles de profesionales en el marco del mayor número de carreras ofertadas por una universidad pública. En los 192 años de vida poscolonial se encuentra una universidad en plena movilización hacia sus objetivos, con un amplio liderazgo en el sistema educativo universitario ecuatoriano. Es una universidad que sirve a la juventud de toda condición social, para que encuentren en su formación las oportunidades que le permitan construir su propio proyecto de vida.

La Universidad Central del Ecuador fortalece los procesos democráticos, enriquece las políticas públicas a través de la investigación científica y el desarrollo de los campos de la cultura y el arte; propicia el debate, la presentación de programas, proyectos sociales; articula permanentemente la docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

Ha contribuido a la formación y desarrollo de la nación, del conocimiento científico, tecnológico, la interculturalidad y la consolidación de la educación considerada como un bien y servicio público y como un derecho de todos durante toda la vida.

Actualmente cuenta con 21 facultades, dos de ellas con carreras de educación, la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y la Facultad de Cultura Física. Tiene 61 carreras, de las que 51 han sido aprobados los rediseños curriculares y existen 10

nuevas carreras, las mismas que fueron aprobadas por el CES, pues fueron elaboradas de acuerdo con el CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA COMPLEJIDAD SISTÉMICA, elaborado por el CES, (2015).

Actualmente tiene alrededor de 45.000 estudiantes en los niveles de grado y posgrado. Cuenta con 2.182 docentes de los cuales, 1713 son profesores titulares y 476 profesores contratados; el 69.8 % de los docentes son a tiempo completo, (año 2017).

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

El Congreso de Cundinamarca, el 18 de marzo de 1826, dispone el establecimiento de una Universidad Central en Bogotá, Caracas y Quito. En esta última, a más de las Facultades de Medicina, Jurisprudencia y Teología, contaba con la de Filosofía y Ciencias Naturales; es decir la Facultad de Filosofía nace conjuntamente con la Universidad Central y en la fundación Republicana. Circunstancias políticas de los gobiernos de esa época determinaron el cierre de la Facultad hasta que en el año de 1928 fue refundada, como una institución de educación superior para formar docentes para el nivel de educación secundaria, cuyo principal objetivo era consolidar un proceso educativo laico, estatal y anticlerical en la educación secundaria. Actualmente forma a docentes para todos los niveles educativos del sistema nacional de educación del Ecuador: el nivel inicial, nivel básico y el bachillerato. Adicionalmente en los posgrados forma a los docentes también para el nivel de Educación Superior.

En el transcurso de sus 90 años ha desarrollado una fructífera labor, en ella se ha generado otra universidad como la Universidad del Chimborazo, y otras Facultades como la de Comunicación Social, de Psicología, de Cultura Física y de Ciencias Biológicas, ha organizado extensiones universitarias en la Provincia Insular de Galápagos y en la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas. Actualmente cuenta con 12 carreras de grado y varios programas de posgrado. La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación por su espíritu crítico, cuestionador, rebelde, fue clausurada por múltiples ocasiones y existieron varios intentos de los gobiernos de turno, de desaparecerla; a pesar de todos los agravios que ha enfrentado ha seguido laborando con su inquebrantable espíritu de lucha de trabajo responsable, con la presentación de proyectos educativos, con el liderazgo de la formación de los docentes para todos los niveles educativos (Uscátegui,

1979; Garrido, 2000). Actualmente tiene alrededor de 5.000 estudiantes, 180 docentes titulares y 42 contratados, cuenta con 12 carreras de grado, siete de ellas rediseñadas con la última normativa del CES, tres que no entraron en este proceso por lo que la SENESCYT las considera Carreras no vigentes, o en extinción, habilitadas para la titulación y dos carreras nuevas, Psicopedagogía y Educación Básica.

En la Facultad se han desarrollado varios procesos de reformas, los mismos que han tenido elementos significativos en el desarrollo de una propuesta académica innovadora que ha buscado afirmarse en la defensa de los derechos sociales y educativos de los sectores vulnerables, que implica la defensa del derecho a una educación pública de calidad, procesos que han sido evaluados previa la construcción de nuevas propuestas como la educación para la emancipación, lo que le ha conllevado a enfrentar la prepotencia y la agresión de las políticas neoliberales que tomaron a la educación, la salud y demás necesidades sociales, como elementos de mercado y no como derechos obvios de la condición humana de los ecuatorianos. Las reformas en la mayoría de países, ha puesto en evidencia el interés de realizar cambios en la educación como uno de los elementos fundamentales de procesos de reformas del Estado, (Robalino, 2015). En el Ecuador este proceso, especialmente en la educación superior, se lo viene desarrollando con mayor intensidad en las universidades, en un primer momento, desde el año 2009, con la obligatoriedad de presentar los currículos de las carreras de educación superior de acuerdo a la normativa emitida por el CES, en la que se establecieron cambios sustanciales de aplicación obligatoria como la semestralización, el número de créditos, cambio en las formas de titulación, incremento de créditos para la investigación y la vinculación con la sociedad, entre otros.

Un segundo momento de reforma, tres años después, en el año 2012, el CES establece una nueva normativa para elaborar el rediseño curricular de las carreras de la educación superior, cuyas características principales fueron: mallas curriculares con cinco ejes curriculares: eje humanístico, eje básico, eje profesional, eje optativo y el eje de vinculación con la sociedad, estableciendo mínimos y máximos porcentajes para cada uno, créditos equivalentes a 16 horas, horas pedagógicas de 60 minutos, períodos académicos semestrales, entre otros.

Un tercer momento de reforma se presenta cuatro años después, en el año 2016, en el que se instaura un nuevo modelo para la elaboración del segundo rediseño curricular, el cual se caracteriza por establecer una nueva organización de los aprendizajes, divididos en tres unidades, Unidad Básica, Unidad Profesional y Unidad de Titulación; se pone énfasis en el trabajo colaborativo, en la articulación de las funciones sustantivas de la educación superior, es decir, en la docencia, la investigación y la vinculación; se incrementa la formación dual, la ampliación del campo de aprendizaje mediante la observación y la experimentación a través de la práctica pre profesional, se establecen comunidades de aprendizaje, el proyecto integrador de saberes, trabajo inter y transdisciplinario, la pareja pedagógica, la investigación acción como estrategia de aprendizaje, la elevación de los niveles de aprendizaje social, el fortalecimiento del talento humano, la transculturalidad y ecología de saberes en la gestión del conocimiento y sus aprendizajes, la innovación social como consecuencia de las funciones sustantivas de la educación superior, las nuevas estructuras organizacionales entre Estado-universidades- sociedad, entre otras innovaciones. Todos estos elementos están considerados en el Reglamento de Régimen Académico 2013, el cual ha sido reformado en 11 ocasiones, (la última reforma se publicó el 22 de marzo de 2017).

Estos cambios han determinado en los últimos siete años que las universidades deban aplicar tres propuestas curriculares oficiales. Esto generó varios cuestionamientos por parte del profesorado, ya que en su mayoría no han tenido la oportunidad de participar en debates, en espacios de reflexión, para la construcción, socialización e implementación de los mismos. Es comprensible pensar que la exclusión de los actores de la educación en los procesos iniciales de elaboración de la normativa y construcción curricular, repercutirá de alguna manera en la aplicación de los rediseños curriculares 2016. En este análisis también se debe considerar que para la emisión de los cambios normativos no existió previamente una evaluación de la aplicación de las reformas anteriores que posibiliten reflexionar en relación a los cambios propuestos. La primera corte de estudiantes se encuentra en el último semestre, es decir no se cuenta todavía con el primer grupo de graduados, que permita evaluar los resultados, a través del indicador seguimiento y evaluación a los graduados y ya se debe iniciar la aplicación de un nuevo rediseño curricular (2016), los mismos que están aprobados por el CES.

Propuesta Curricular Genérica de las Carreras de Educación (2015)

La Propuesta Curricular Genérica (PCG) de las Carreras de Educación fue elaborado por la Comisión Ocasional del CES y validado por un grupo de representantes de 34 universidades, públicas y privadas del país. A partir de las disposiciones emitidas por el CES en el Reglamento de Régimen Académico, las universidades que querían seguir ofertando las carreras de educación debían obligadamente elaborar los rediseños curriculares basados en el Modelo Curricular Genérico y gestionar la respectiva aprobación previa a su aplicación. Los rediseños curriculares 2016, se elaboraron en las siete carreras de la Facultad de Filosofía y en una carrera de la Facultad de Cultura Física, de la Universidad Central del Ecuador, los mismos que fueron aprobados en las instancias internas de la Facultad, luego por el H. Consejo Universitario y finalmente por el Consejo de Educación Superior (CES).

El nuevo currículo de las carreras de educación tiene los siguientes elementos: (Propuesta Curricular Genérica de las Carreras de Educación 2014)

- **Pertinencia:** la formación del talento docente debe estar acorde a la nueva matriz cognitiva, es decir los futuros docentes deberán tener las competencias necesarias para ser capaces de establecer nuevas prácticas de producción del conocimiento y sus aprendizajes, para conocer la realidad y emprender la construcción de propuestas en busca de solucionar problemas de la profesión, de la comunidad y de la sociedad.
- **Articulación con los sectores y ejes estratégicos de desarrollo social.**
- **Unidades de organización del aprendizaje y sus campos de formación, definidos y armonizados para garantizar la movilidad y los procesos de homologación.**
- **Organización curricular basada en la vinculación entre los conocimientos de la ciencia, la profesión, el arte, la investigación y los contextos, saberes y cultura.**
- **Metodología utilizada como trabajo colaborativo en comunidad de aprendizaje.**
- **Articulación entre la práctica pre profesional y la metodología de la investigación como ejes vertebradores del proceso.**
- **Trabajo interdisciplinario en el desarrollo de las unidades de análisis de los diferentes campos de formación.**

- Desarrollo de los proyectos integradores de saberes, (PIS) en cada semestre, los mismos que surgen de la experiencia y reflexión de la praxis y la investigación.
- Cátedra integradora como espacio de reflexión.

La aplicación de los rediseños curriculares de las siete Carreras de Educación de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y por una carrera de la Facultad de Cultura Física, de la Universidad Central del Ecuador se inició, con el primer semestre en marzo de 2017.

Los rediseños curriculares (2016) de las carreras de educación tienen como marco normativo las siguientes fuentes:

- La Constitución 2008, en su Art.350, que demanda lo siguiente “El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanística; ...”
- La Ley de Educación Superior, Art. 42, literal a) señala que: “Las universidades y escuelas politécnicas, son instituciones académicas que brindan formación en áreas profesionales y disciplinas científicas y tecnológicas; orientados al desarrollo social, económico, político y cultural del país”.
- El Reglamento de Régimen Académico (RRA), concreta en su Art. 9 La formación del tercer nivel, de grado, el mismo que proporciona una formación general orientada al aprendizaje de una carrera profesional y académica, en correspondencia con los campos amplios y específicos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)
- El Reglamento de Régimen Académico Art. 11 y Art. 15, que determinan la organización del aprendizaje con los siguientes componentes:
 - ✓ Componente de docencia (40 %) el mismo que comprende: actividades de aprendizaje asistidas por el profesor (20 %) y actividades de aprendizaje colaborativo (20 %).
 - ✓ Componente de práctica de aplicación y experimentación de los aprendizajes que pueden ser desarrollados en variados y seleccionados escenarios experimentales y en diferentes entornos de aprendizaje, el 30 %

- ✓ Componente de aprendizaje autónomo, refiriéndose al trabajo desarrollado por el estudiante el mismo que debe ser guiado por el profesor, el 30 %.

Cuadro No. 4. Organización del Aprendizaje

COMPONENTES		PORCENTAJES	
De docencia	Actividades de aprendizaje asistido por el profesor.	20 %	40 %
	Trabajo colaborativo	20 %	
De prácticas y aplicación y experimentación de los aprendizajes	En los ambientes de práctica.	30 %	60 %
De aprendizaje autónomo	Fuera del aula	30 %	
TOTAL		100 %	

Fuente: Ruth Páez G. 2017

- El Reglamento de Régimen Académico Art. 21 determina las unidades de organización curricular:
 - ❖ Unidad básica: aprendizaje de ciencias y disciplinas que sustentan la carrera, metodologías e instrumentos y la contextualización de los estudios profesionales.
 - ❖ Unidad profesional: aprendizaje relacionado con el conocimiento del campo de estudio, integra la teoría y la práctica pre profesional.
 - ❖ Unidad de titulación: incluye la validación académica de los conocimientos, habilidades y desempeños adquiridos en la carrera que le prepare para el desarrollo de un trabajo de titulación o para la presentación a un examen de grado de carácter complejo.
- El Reglamento de Régimen Académico Art. 29 se refiere a los campos de formación de la educación superior de tercer nivel, de grado. Se organizan de la siguiente manera:
 - ❖ fundamentos teóricos,

- ❖ praxis profesional,
- ❖ epistemología y metodología de la investigación,
- ❖ integración de saberes, contextos y cultura
- ❖ comunicación y lenguajes.

Campos de formación que atraviesan toda la malla curricular del primero al último semestre de la carrera.

Características de los rediseños curriculares 2016

Las principales características curriculares son:

1. La organización y el ordenamiento curricular de las carreras de educación, integra y articula las funciones sustantivas de la educación superior, la formación, la investigación y la vinculación con la sociedad.
2. Desarrollo de las prácticas integradoras en las que se incluyen la interculturalidad y la inclusión.
3. El desarrollo del sistema de organización de los aprendizajes, comprende itinerarios educativos, claramente especificados.
4. La investigación como eje para el aprendizaje y aplicada para la producción del conocimiento y sus aprendizajes.
5. Organización académica multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, para el desarrollo de aprendizajes creativos, abiertos y colaborativos.

Estas características determinan en la educación superior profundas transformaciones en su organización académica, se considera reconocer de la diversidad, la interculturalidad, se garantiza el desarrollo de las capacidades de producción del conocimiento y los aprendizajes científicos, tecnológicos y humanistas, pues es su principal responsabilidad ofrecer una educación integral que posibilite el fortalecimiento del talento humano en igualdad de oportunidades en el que primen procesos de investigación y vinculación con la sociedad. (Larrea y Granados, 2016).

Esta reforma académica de las carreras de educación en las que se forman los futuros docentes para el sistema de educación nacional, integra innovaciones educativas, originadas de procesos de transformación en la organización del conocimiento, de los aprendizajes y de la gestión académica, en atención a los avances científicos, tecnológicos y promueve estrategias necesarias para el fortalecimiento del talento humano de los futuros

profesionales. Rama, (2015), dice al respecto “A escala global, los sistemas de docencia universitarios están insertos en una dinámica de transformaciones impulsadas desde una multiplicidad de dimensiones y conforman un nuevo paradigma de la formación profesional”, (p.11).

Estructura de los rediseños curriculares 2016

Los rediseños curriculares están estructurados de la siguiente manera:

- 9 semestres o períodos académicos ordinarios
- 3 ejes curriculares: básico, profesional y de titulación.
- Malla curricular con 7.200 horas y 54 asignaturas como número máximo para las licenciaturas.
- Itinerarios académicos que son trayectorias formativas. (optativos)

Los lineamientos para la concreción en el proceso de aprendizaje, de acuerdo al Modelo Curricular Genérico, que emitió el CES, son los siguientes:

- Propuesta de diseño micro curricular flexible y negociable.
- Énfasis en el trabajo colaborativo.
- Articulación de las funciones sustantivas.
- Desarrollo integral del profesional en formación con mente científica y artística. Mente y ética solidaria. Mente personal.
- La praxis como punto de partida para el perfeccionamiento constante del proceso de formación docente.
- Favorecer la concreción de diversos ambientes de aprendizaje y reflexión modelados y reales.
- Apertura constante al diálogo de saberes, aprovechando las potencialidades de los pueblos, nacionalidades diversas y grupos sociales.
- Incorporar estrategias educativas innovadoras que impulsen la auto-cognición, el trabajo colaborativo en grupos diversos y la meta cognición.

Proceso de construcción de los rediseños 2016 de las carreras de educación

La elaboración de los rediseños curriculares de las carreras de educación siguió un proceso, primero se actualizó la denominación de la carrera, (Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos), expedido por el CES, en él constan los campos: amplio, específico, detallado, nombre de la carrera de grado y el título de la licenciatura u otra modalidad para carreras como las ingenierías. Posteriormente en cada carrera se procedió a elaborar el rediseño curricular de la misma basado en el Reglamento de Régimen Académico expedido por el CES en noviembre de 2013, el mismo que ha sido reformado en 11 ocasiones hasta el 22 de marzo de 2017; esta norma regula los títulos de grados académicos, el tiempo de duración de cada carrera, el número de créditos de cada opción, la organización de los procesos de aprendizaje, la estructura curricular, los procesos administrativos de ingreso, permanencia y titulación, además de los plazos para la elaboración y presentación de los rediseños curriculares de las carreras de educación existentes.

Adicionalmente, para la construcción de los rediseños curriculares de las carreras de educación se debía aplicar la Propuesta Curricular Genérica para las carreras de educación, elaborada por la Comisión Ocasional de Educación del CES, la misma que desarrolló 10 talleres a nivel nacional, en aproximadamente 2 años, con la asistencia de representantes de 35 universidades del país, entre públicas y privadas. Talleres en los que se validó la mencionada propuesta. Una vez aprobados los rediseños en instancias internas de las universidades y luego por el CES, estas debían ser aplicadas de manera obligatoria en el semestre siguiente. Las carreras que cumplían con esta disposición quedaban como “NO vigentes, habilitadas para la titulación”.

Indudablemente existe el requerimiento de transformación de las instituciones de educación superior especialmente de los currículos, frente a un cambio de época, como lo manifiesta (De Souza, 2001) y a todos los cambios que se vienen operando en la sociedad y que ello exige que se construyan nuevos modelos educativos, pedagógicos y actualizaciones curriculares en las carreras de grado y posgrado, especialmente en las carreras de educación, procesos que deben considerarse como estrategias continuas de mejoramiento en pro de alcanzar la excelencia en la educación superior, entendida como educar para la vida, para el bienestar de la sociedad, para el Buen Vivir, pero estos

cambios deben estar acorde con la realidad social, la institución educativa, sus recursos, el contexto, entre otros factores y no plantear reformas con enfoque vertical, de imposición de arriba hacia abajo o de afuera hacia adentro. Además, es necesario considerar la participación de los actores principales que son los profesores, los alumnos, la misma comunidad, en todo el proceso desde la construcción, la implementación, el seguimiento y la evaluación.

Las IES deben asumir el mayor reto que es construir una educación para la vida, no considerar únicamente como meta, una educación para el desarrollo, entendiéndose al desarrollo como la abundancia de bienes materiales, propiciando la destrucción de las relaciones sociales y la armonía con la naturaleza. (Gudynas y Acosta 2011). En otras palabras, alcanzar el Buen Vivir, como consta en la Constitución, implica realizar varios giros paradigmáticos, rupturas epistemológicas, nuevas propuestas curriculares y prácticas educativas, potencializar el trabajo colaborativo, cooperativo, comunitario, en el que prevalezca la emoción colectiva junto a la razón, en la que se evidencie una fuerte relación entre la teoría y la práctica, en las que la investigación y la vinculación sean el complemento para la formación integral de los futuros profesionales, (De Souza, 2001).

El compromiso de la comunidad universitaria es ser protagonista de la elaboración de un proyecto educativo integral, de diseños curriculares actualizados y pertinentes que respondan a los requerimientos de la sociedad, a la satisfacción de los intereses comunes y grupales y para ello se requiere desarrollar procesos de construcción, socialización, de capacitación sobre la implementación con el profesorado para cumplir con los objetivos planteados, caso contrario como todo lo impuesto va encaminado al fracaso o generalmente a la aplicación parcial y queda como meros enunciados de excelentes planificaciones, pues los docentes asumen los cambios como una imposición y se genera incertidumbre, malestar, inconformidad, preocupación.

Referirse a un diseño curricular es hablar de un proyecto formativo integrado en construcción. Zabalza (2000) al respecto manifiesta: “currículo es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año”. (p. 14). Para Meza (2012), “el currículo dice lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender y debe ser explícito en decir cómo se

logra este proceso, haciendo referencia a estrategias, métodos y recursos para el aprendizaje”. (p. 9). Otra definición es la de Stenhouse, (citado por Fernández, 2010), “Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica”. (p.41). Taba, (citada en Meza, 2012), considera al currículo “un plan de aprendizaje, donde en el terreno de la práctica destacan tres elementos importantes, las actividades de aprendizaje y la manera como se apropian los conocimientos a través de esas actividades”, (p.42).

Es evidente que los diferentes autores al referirse al currículo coinciden en manifestar que es una forma de proyecto educacional, que conlleva generalidades y especificidades que permiten organizar el proceso del aprendizaje escolar, desde los elementos teóricos hasta los elementos prácticos disciplinarios. En el caso del diseño curricular se define como el proceso académico que posibilita la planificación general de las actividades académicas, el mismo que debe tener fundamentos, estructura y debe ser flexible en consideración a los cambios permanentes que se dan en la sociedad, el conocimiento y la tecnología.

En relación a la construcción de los diseños curriculares existen varias interrogantes entre ellas, ¿qué se debe cambiar de un currículo?, ¿cuándo se debe cambiar? y ¿cómo se debe cambiar?, la respuesta según Díaz Barriga (2014) expresa que una reforma curricular no consiste en cambiar todo, que no todo lo anterior es malo, ni todo lo nuevo es bueno, debe prevalecer aquello que sostiene una formación profesional por lo que se debe cambiar lo que no funciona, lo que se constituya desactualizado, lo que se requiera para mejorar el proceso educativo. Se debe buscar un equilibrio entre una sólida formación pedagógica y una sólida formación disciplinar.

Para la construcción del diseño curricular existen dos procedimientos, de arriba abajo, es decir, de manera lineal desde las autoridades, o de abajo arriba, es decir, desde el profesorado. Al respecto, en el análisis realizado por Díaz Barriga, (2014) considera que ninguno de los dos es conveniente, el primero por ser una imposición y el segundo por la imposibilidad técnica de que todos los docentes participen en los grupos de trabajo, recomienda un tercer procedimiento: el modelo de negociación, que consiste en presentar el modelo, organizar grupos de trabajo en los que se analicen, discutan y presenten

propuestas para la redacción final del modelo. Además, es importante recordar que si bien se debe estimar la posición de las autoridades también es indispensable valorar la opinión del profesorado que en última instancia son quienes van a aplicar el rediseño curricular.

La Formación del Profesorado Universitario

La formación del profesorado universitario tiene dos componentes: formación inicial y formación continua.

Formación inicial: es la etapa formativa que hace referencia a los años de estudio en la Universidad, destinada a que los estudiantes adquieran el título que los capacite profesionalmente para ejercer la docencia en las instituciones educativas del sistema nacional de educación, en los niveles inicial, básico y bachillerato en función de los avances científicos, tecnológicos y pedagógicos, que les posibilite contribuir a una transformación social y afrontar los nuevos desafíos y retos planteados por la sociedad actual (Cantón, Cañón y Arias, 2013; Tejada, 2013).

La formación de docentes podría concebirse, por tanto, como un proceso relevante de metamorfosis, de “transición”, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible. (Pérez, 2010, p. 48).

La formación continua o permanente: Se la considera necesaria ya que ningún sistema de formación inicial es suficiente para lograr óptimos resultados, es innegable que la formación continua del docente va a posibilitar que se supere cualquier falencia o vacíos que tenga la formación inicial.

En el caso del profesor universitario debe tener una formación continua, integradora, holística que le posibilite adoptar nuevas competencias, capacidades, cualidades humanas básicas, Pérez (2012) dice “supone un cambio de cultura, de mirada y de prácticas” (p.182)

La formación continua le permitirá al profesor retroalimentarse constantemente y estimular el trabajo con procesos innovadores, creativos que contribuirán a elevar la calidad de la educación.

Las experiencias citadas por Marcelo son: personales, sobre el conocimiento formal y la experiencia escolar.

1. Experiencias personales: incluyen aspectos de la vida que determinan una visión del mundo, creencias hacia uno mismo y en relación con los demás, ideas acerca de las

relaciones entre la escuela y la sociedad, así como sobre la familia y la cultura. La procedencia socioeconómica, étnica, el sexo o la religión pueden influir en las creencias de los docentes.

2. **Experiencia sobre el conocimiento formal:** entendido como aquello sobre lo que se debe trabajar en la escuela. Las creencias acerca de lo que se enseña, así como la forma de enseñarla.
3. **Experiencia escolar:** incluye todos aquellos procesos que contribuyen a conformar un concepto de la enseñanza y del rol docente.

Para Vezub (2010) el desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje de diversa naturaleza que hay que considerar en el momento de planificar programas y procesos concretos de formación. Básicamente se encuentran involucrados tres tipos de aprendizajes: los pedagógicos, personales e institucionales.

1. **Pedagógicos:** el desarrollo profesional implica múltiples aprendizajes que pueden llevarse a cabo en las áreas del currículum, en la gestión de las clases, en el trabajo en equipo, en la exploración y reflexión de práctica, en el análisis de casos y de la experiencia de otros o en el estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos docentes.
2. **Personales:** la formación permanente favorece la comprensión de sí mismo. Permite recuperar el deseo de educar y de enseñar aquello que nos condujo a elegir la profesión. Implica conocerse a uno mismo, analizar la trayectoria e historia profesional personal, estar dispuesto a inventar y reinventarse. El proceso educativo es, por definición, una tarea de relación y comunicación que posibilita el crecimiento propio y ajeno.
3. **Institucionales:** el desarrollo profesional se da en contextos organizacionales y grupales a través del intercambio de experiencias, de la definición y análisis de proyectos en el seno de determinados equipos de trabajo y culturas institucionales. Estos procesos permiten conectarse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales que alimenten el propio desarrollo. Las escuelas constituyen un entorno de socialización y aprendizaje para los alumnos y también para los docentes, (p. 14).

El desarrollo profesional se da a lo largo de la vida del docente; permite afianzar, fortalecer, actualizar y desarrollar conocimientos: científicos, académicos, curriculares,

metodológicos, entre otros, que le permitan enfrentar demandas o situaciones nuevas, reformas, cambios, que potencialicen su gestión hacia nuevos horizontes educativos, que lo conviertan en un docente innovador. Como lo manifiesta Beraza y Zabalza (2012), “todo profesor o profesora debería poseer esa cualidad de la innovación. Sin exagerarla, pero sin excluirla del perfil profesional” (p.121). Estos procesos se caracterizan por ser de duración corta, específicos y por desarrollar temáticas puntuales.

Docentes de las carreras de educación de la UCE

Son profesores que ingresaron a través de concursos de merecimientos y oposición. Uno de los requisitos principales es tener mínimo el título de cuarto nivel, es decir, maestría en docencia universitaria en el área específica, una experiencia mínima en docencia y la publicación de libros o artículos científicos. Estos requerimientos a partir de la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior, (LOES).

Actualmente existe un importante porcentaje de docentes que ingresaron en los últimos años, especialmente desde el año 2014, en razón de la jubilación masiva que se produjo a finales de ese año motivada por la finalización del derecho a la jubilación indexada. Los docentes que ya cumplieron 60 años a la fecha y tenían como mínimo 30 años de servicio se acogieron a la jubilación con el derecho de recibir su sueldo completo como pensión jubilar entre el Instituto de Seguridad Social (IES) y la Universidad Central del Ecuador (UCE). Para cubrir estas vacantes la Universidad Central realizó varias convocatorias a concursos de merecimientos y oposición, que permitieron cubrir las mismas. Esta realidad permite dividir a los docentes en: docentes noveles o principiantes y docentes de mayor experiencia.

Docente novel o principiante: es el docente que ha ingresado en los últimos cinco años, es decir a partir del 2012, después de haber sido triunfador del concurso respectivo, convocado públicamente por la universidad. Son docentes con nombramiento definitivo como auxiliares, a tiempo parcial, 10 horas semanales, a medio tiempo, 20 horas semanales y a tiempo completo 40 horas semanales.

Docente de mayor experiencia: es el profesor titular que tiene más de cinco años de labores en las facultades de: Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y Cultura Física

de la Universidad Central del Ecuador. Son docentes con nombramientos definitivos de diferentes especializaciones de acuerdo a la naturaleza de la carrera. Todas corresponden a Carreras de Pedagogía de diferentes niveles educativos: nivel inicial, nivel de educación básica y para el bachillerato y de diferentes áreas del conocimiento: matemática, física, química, biología, historia, ciencias sociales, informática, inglés, lenguaje y literatura, actividad física y deportes. Son docentes con categorías de auxiliares, agregados y principales, a tiempo parcial, 10 horas semanales, a medio tiempo, 20 horas semanales y a tiempo completo 40 horas semanales.

Los Procesos del Cambio en la Educación

El cambio educativo no es algo nuevo, desde muchas décadas atrás a nivel mundial se viene discutiendo sobre este tema. En México, por ejemplo, nos refiere Frida Díaz Barriga, docente de la UNAM, en su artículo “Reformas Curriculares y Cambio Sistémico” (2012), que desde la década de los 90, se han desarrollado procesos de innovación curricular para la transformación educativa, con una serie de modelos, cambios, con gran potencial educativo, que se direccionan a alcanzar la tan mentada calidad educativa.

No obstante, sigue proliferando un enfoque centralizado y de implantación de arriba hacia abajo sin que se logre articular una dinámica de cambio sistémico. Uno de los problemas que destaca la autora es la carencia o insuficiente información respecto de los procesos y condiciones de aplicación que permiten o impiden la concreción de tales innovaciones curriculares en la diversidad de contextos en donde se ha pretendido su implementación, lo que ha causado que los actores educativos no quieran involucrarse en los procesos y si les corresponde lo hacen por obligación más no con el convencimiento de que estos cambios permitirán transformar creencias y prácticas educativas, que tiene una clara intención de atender desde la educación las múltiples demandas de una sociedad.

Estos procesos, denominados reformas educativas, se vienen realizando a nivel mundial desde hace décadas y generalmente responden a la creciente y globalizada sociedad del conocimiento, a la incorporación de las TIC, a modelos internacionales, a enfoques económicos-empresariales, lo que ha determinado que las propuestas se encuentren orientadas a la evaluación de la calidad ligada al financiamiento de la educación, la

certificación y acreditación, los estándares de calidad unificados y generales sin considerar la diversidad social, cultural e institucional de cada comunidad.

Estos cambios generalmente vienen de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro, con el agravante de que el profesorado lo considera como algo impuesto. Al respecto Murrillo y Krichesky (2012, p.4), sostienen que “el cambio no es lineal puesto que lo que sucede es que cada fase puede tener efectos retroactivos o alterar decisiones tomadas en la etapa anterior”.

Las principales innovaciones curriculares son: currículo por competencias, flexibilidad curricular, currículo centrado en el aprendizaje del alumno, ejes transversales en el currículo, tutorías, procesos de acompañamiento académico, introducción de las tecnologías informáticas en las estrategias curriculares, entre otras.

Surge el cuestionamiento en los actores y directivos del cambio educativo, en relación a que si estos modelos que se vienen aplicando desde hace décadas, pueden ser considerados como innovaciones o son modas eurocéntricas o novedades educativas del momento. De ahí la importancia de conocer el modelo y realizar una reflexión profunda sobre las implicaciones en el aula, en la institución, en la comunidad.

La definición de innovación educativa no está clara, existen muchas definiciones, Rogers (2003), dice “la innovación es una idea, práctica y objeto que es percibido como nuevo por un individuo o unidad de adopción”. (p.20)

La innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos. (UNESCO, 2014, p. 3).

La Educación Superior vive una nueva realidad, tiene un rol estratégico que cumplir, estableciendo procesos de desarrollo sustentable, dejando atrás modelos tradicionales, creando corrientes universitarias más avanzadas acorde con los diferentes momentos que caracterizan a un cambio de época. Es responsabilidad de la academia construir un

paradigma holístico, potente, democrático e intercultural de la educación superior, que nos encamine a un nuevo ethos universitario como plantea Breilh, (2017).

Es indudable que la sociedad mundial y especialmente la ecuatoriana demanda cambios emergentes en la educación superior; ha sido y es una necesidad cumplir con lo más sustancial de la Declaración de Bolonia para la educación superior (1999), en la que enfatiza las reformas curriculares, homologación de títulos, aprendizaje permanente, acceso a oportunidades de estudio y formación, promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, nuevas metodologías y financiación, con el fin de que la academia genere procesos de cambio que estén acordes a una sociedad dinámica en constante cambio y transformación.

Para estos procesos de cambio se debe realizar un análisis crítico a la rectoría de los organismos que dirigen la Educación Superior y con firmeza emprender un proceso de recuperación de la autonomía universitaria, entendida ésta como la particular relación dialéctica que se establece entre el Estado y la universidad (Tünnermann, 2008) y como la independencia de las universidades frente al Estado y al gobierno, a su capacidad de autogobierno y administración.

Es necesario establecer procesos de cambio, innovadores y emancipadores, en la construcción de una política pública y reformas institucionales de la educación superior, para establecer nuevas escalas y protocolos de evaluación, de aseguramiento de la calidad, (no de acreditación), nuevos modelos educativos, propuestas curriculares, estrategias pedagógicas, para carreras de grado y programas de posgrado, diferentes sistemas de admisión y nivelación, eliminando aquellos que profundizan las estructurales e históricas brechas sociales que dejan fuera de la educación superior a miles de bachilleres cada año, que pasan a formar parte de un grupo poblacional que no tiene oportunidad de forjar un futuro promisorio por la imposibilidad de lograr un cupo en las universidades públicas y de igual manera de lograr un trabajo digno.

Al referirse al cambio, señalan:

La evolución de la humanidad es inherente a la noción de cambio en cada aspecto que la caracteriza: la producción de bienes de subsistencia, los modelos, los métodos para su explotación, la distribución y consumo de bienes, el proceso salud-enfermedad y su

atención, la socialización, la comunicación, el arte y el ocio, entre otros. (García-Quintanilla et al, 2015, p. 47-48)

Se afirma que desde los inicios de la existencia de los seres humanos se han producido continuos procesos de cambio, que permitieron el crecimiento y desarrollo en todos los aspectos de la sociedad, en lo productivo, político, personal, la comunicación, el arte, entre otros elementos en pro de mejores condiciones de vida personal, familiar y comunal. García et al (2015), sostienen que el cambio social es una construcción teórica con dos tipos de procesos:

1. Los que mantienen la estructura y
2. Los que tienden a cambiar.

Los dos procesos pueden presentarse en diferentes planos al mismo tiempo. Como ejemplo señalan a los padres de familia que pueden enseñar a sus hijos las costumbres con las que ellos fueron formados, pero a su vez pueden enseñarles pautas de conducta, valores que les permita adaptarse de mejor manera a la nueva estructura social, consideran que el cambio no es una moda sino una estructuración teórica que organizan los pensadores sociales en cada época, (p. 48).

Sobre el cambio educativo, Murrillo y Krichesky, (2012), manifiestan: “Los cambios educativos son procesos que se desarrollan en una organización o institución educativa, en el que intervienen varios factores de manera simultánea y secuencial, implica fases o etapas planificadas a desarrollarse de forma continua y permanente”, (p. 28).

Todo proceso de transformación supone un desafío tanto en la implementación como en la evaluación y no siempre se obtienen los resultados esperados, pues depende de varios factores, entre ellos se aprecia que existe dificultad tanto en aprender como en aplicar los constructos y colateralmente comprender, facilitar y medir las dimensiones de los procesos de cambio. (Hall, 2014, p. 99).

El proceso de cambio educativo comienza con la identificación de un problema y en el caso de la educación superior en el Ecuador, los organismos que ejercen la rectoría de la misma, realizaron evaluaciones en las que se identificaron varios problemas y serios cuestionamientos como consta en el informe del Consejo de Educación Superior. (CES 2014).

García-Quintanilla et al (2015), presenta tres principios básicos para implementar el cambio en educación:

1. Aumento en la participación activa y democrática: la dirección de los procesos y actividades debe favorecer un ejercicio más libre de la opinión y el surgimiento de iniciativas a través de un proceso de plena comunicación.
2. Valoración crítica: encaminado a conocer y analizar qué se hace, para qué se hace y cómo se hace.
3. Motivación: en el proceso de cambio debe existir la oportunidad de una mayor implicación profesional del personal, a base de actividades motivacionales.

Los cambios en educación constituyen un proceso complejo cuyas etapas deben ser conocidas por quienes van a aplicar. Además, los líderes deben anticiparse a las posibles actitudes de resistencia que se generen y establecer las estrategias para iniciar, ejecutar y evaluar el proceso y avalar su eficacia y sostenibilidad. (Murrillo y Krichesky, 2012, p.27).

Fullan, M. y Levin, B. (2009) en una investigación realizada en Toronto, Canadá, establecen que el cambio en educación debe ser políticamente impulsado por los líderes quienes deben comprender, aceptar y participar en la aplicación mediante el establecimiento de un conjunto de estrategias fundamentales de todo el sistema de reforma y plantean seis fundamentos:

1. Desarrollo de la profesión docente: la premisa básica es el respeto a los maestros y al conocimiento profesional. No se puede aplicar la reforma en conjunto a menos que todos los maestros se encuentren trabajando para alcanzar un mismo objetivo; además se necesita una combinación de paz laboral, estabilidad e incentivos para que la profesión se desarrolle.
2. Establecimiento de objetivos medibles en colaboración con todos: es necesario establecer metas específicas en asociación con todos los involucrados sean instituciones, o grupos de docentes.
3. Mantener una calle de dos vías entre la instrucción y la evaluación: la buena instrucción debe conducir a la evaluación y una evaluación debe conducir a una buena instrucción. Las dos deben permitir el desarrollo de las capacidades.
4. Reconocer al liderazgo como un elemento clave en el proceso de cambio: es preciso fomentar el liderazgo efectivo de todos los participantes con roles directivos.

5. Establecer estrategias de intervención integral: basados en la motivación a todo el personal inmerso en el proceso de cambio para desarrollar colaboración integral.
6. El asignar los recursos para todos los proyectos y utilizar los existentes: implica poner al servicio de la ejecución de los proyectos los recursos económicos requeridos, de una manera enfocada.

Sobre el cambio educativo en la universidad ecuatoriana, Ramírez (2016), dice “Este es quizás uno de los principales retos que tiene la universidad ecuatoriana; no solo transmitir conocimiento sino tener un pensamiento crítico–reflexivo, generador de conocimiento autónomo, responsable frente a los intereses comunes que tenemos como sociedad, región y mundo”, (p. 47).

Al concluir se diría que el cambio en educación superior permite el desarrollo de la sociedad y por ende el acrecentamiento de la calidad de vida de los seres humanos, pues es un medio cultural que posibilita descubrir y cultivar la individualidad y fortalecer la convivencia en colectividad en pro del cumplimiento de los grandes objetivos a base de las transformaciones de las universidades para responder a constantes cambios que plantea el contexto mundial, regional y local actual.

Factores del Cambio Educativo

En los cambios educativos intervienen muchos factores de índole personal, conductual y cultural que favorecen u obstaculizan los mismos.

- Factor personal: por las resistencias u obstáculos que impiden estar abiertos a los cambios que se presentan por las creencias que se forman a lo largo de la vida, son los modelos mentales que condicionan a las personas determinadas formas de pensar y actuar hasta llegar inclusive a considerar aquello como única verdad.
- Factor conductual: por creer que no se está preparado para los cambios, pues las nuevas ideas quitan la seguridad o tranquilidad y restan confianza para seguir con aprendizajes nuevos.

- Factor cultural: ya que cada persona aprende e interioriza a lo largo de la vida, costumbres, normas y conductas que influyen en su vida, (Sepúlveda y Murrillo, 2012, p. 8-9).

Es importante señalar que en el desarrollo de todo proceso de cambio deben considerarse todos los factores, internos y externos a la institución y especialmente de los docentes, ya que no hacerlo puede determinar que se actúe en dirección contraria, que seguramente generará resistencias, o indiferencia y/o temores que pueden alterar el proceso o lograr un limitado aporte.

La tendencia es realizar un trabajo colectivo en cuanto se refiere a cambios de trascendencia que revolucionen la educación como repuesta a los innumerables problemas que aquejan las sociedades del mundo y de manera particular de Latinoamérica. Se debe abrir un camino para construir nuevos procesos educativos, pedagógicos, curriculares, metodológicos, conscientes de que el cambio en educación es emergente y se debe aplicar en pro de alcanzar una educación de calidad, contextualizada, moderna, para la diversidad, interculturalidad, equidad e inclusión, que sea sostenible y se pueda generalizar.

Sobre el cambio, dice:

En general, el nivel de cambios en los procesos educativos y en los mercados laborales, actúa como un terremoto sobre la forma de funcionar en los sistemas educativos, creando cambios necesarios y por ende oportunidades de inversión, de innovación y de desarrollo de nuevos modelos de gestión. (Rama, 2015, p.23)

Existir en el tercer milenio, indudablemente significa que se enfrenta un cambio de época y en estos nuevos contextos la educación debe concebirse de diferente manera y por ello en todos sus niveles, se debe realizar investigaciones que permitan diagnosticar los problemas, las necesidades, los nudos críticos y promover cambios a través de reformas e innovaciones que generen transformaciones en la organización del conocimiento, del proceso de aprendizaje y la gestión académica, considerando siempre los nuevos horizontes epistemológicos, los nuevos escenarios sociales, políticos y culturales, en conclusión se debe responder a los nuevos retos y asumir si queremos ser actores de procesos de evolución, cambio y transformación.

Al investigar sobre el cambio educativo o cambio escolar se ubica al pensador ya citado, Michael Fullan, un sociólogo y académico canadiense, reconocido y catalogado como un eminente profesional de la educación a nivel mundial, experto en procesos de cambio educativo, quien por más de 50 años ha realizado plausibles investigaciones y aportes sobre el tema; además, ha sido asesor de gobiernos y de instituciones educativas, con trascendentales iniciativas. Autor de más de medio centenar de libros.

Fullan desde los años 60 desarrolló investigaciones relacionadas con el estudio y la práctica de la innovación educativa en su tierra natal, Canadá. También lo hizo en Estados Unidos, Inglaterra, Malasia, Tailandia, África del Sur, Chile, entre otros. Estos trabajos los realizó a partir de su propia experiencia profesional como investigador en el campo educativo y denominó a esta época, la era de la “adopción” porque consideró que la meta era importar innovaciones como un justificativo para introducir ideas de otras experiencias para aplicarlas y conseguir mejoras educativas. La intención era mejorar los resultados educativos, especialmente en los E.E.U.U., pues se consideraba que los mismos eran bajos en relación a los logros de otros países, en particular, la Unión Soviética. (Fullan, 2002).

El investigador conformó el primer grupo internacional con Per Dalin y Matt Miles, en los años 70, con el interés de realizar estudios sobre los procesos de innovación y de cambio. A partir de ello Fullan (2002) dice “En este contexto comencé mi viaje intelectual y práctico en el estudio del cambio”, (p. 3).

Posteriormente estableció tres fases en el estudio del cambio presentadas como:

1. Década de la implementación, (1972 – 1982)
2. Década del significado, y
3. Década de la capacidad para el cambio

Cada una con su propia significación y características.

Cuadro No. 5. Tres fases en el estudio del cambio

1. La década de la implementación (1972– 1982)	- Reseña del proceso innovador y el usuario (Fullan, 1972) - Implementación del currículum y la enseñanza (Fullan y Pomfret, 1977)
--	---

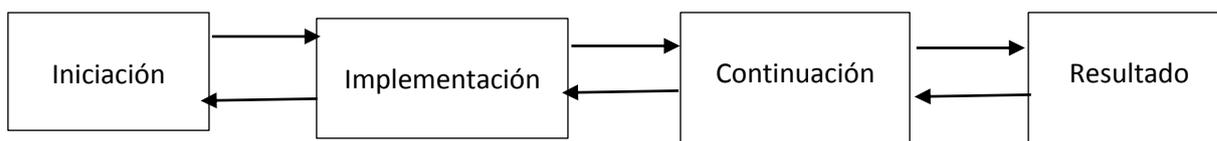
2. La década del significado (1982 – 1992)	- El significado del cambio educativo (Fullan, 1982) - El nuevo significado del cambio educativo (Fullan y Stiegelbauer, 1991)
3. La década de la capacidad para el cambio (1992 - ?)	- Las fuerzas del cambio (Fullan 2002 ^a) - Por qué merece la pena luchar en la escuela? (Fullan y Hargreaves, 1997)

Fuente: Fullan, (2002)

La década de la implementación (1972 – 1982): denominada como de la adopción. El objeto central era la innovación y no los profesores. Las nuevas ideas y los cambios eran alternativas vacías. Hay poca conciencia de que las innovaciones crean incertidumbre y cuestionamientos especialmente sobre los roles que deben asumir los profesores ya que se requiere de ciertos desaprendizajes y reaprendizajes. El modelo de esta etapa refiere a los docentes como los usuarios. En esta época según Fullan (2002), se ha producido muy poco cambio significativo en educación y los protagonistas tienen poca incidencia en este proceso considerándolos como “adoptantes pasivos”. (p.6)

La década del significado (1982 – 1992): esta fase tiene las siguientes características: el término usuario lo transforma por el de significado, al considerar que el cambio se debe mirar en su conjunto desde todas las aristas, especialmente de quienes van a aplicar. Otra característica es el hecho de construir el mapa del proceso del cambio, el mismo que comprende las siguientes fases: iniciación, implementación, continuación y resultado. Fullan (2002), considera que “Aunque todavía era un proceso lineal, había por lo menos una flecha de dos sentidos entre cada fase”. (p. 7).

Cuadro No. 6. Las fuerzas del cambio



Fuente: Fullan, (2002)

En esta década se pone énfasis en el significado de la innovación y en la preparación del profesorado si se quiere tener los resultados esperados. Fullan (2002), “Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que quiere cambiar como el modo de hacerlo...”, (p. 7).

La década de la capacidad del cambio (1992 -): En esta década el autor escribe la primera serie sobre el proceso del cambio, en la que pone de relieve el cuestionamiento, ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar? Básicamente integra orientaciones y recomendaciones a los docentes que enfrentan dificultades en la implementación de los procesos de cambio. Algunos de los escritos monográficos los realizó con otros autores como Hargreaves, Pomfret, Galluzo, Morris, Watson, Kilcher, entre otros.

Sobre las Fuerzas del Cambio, Fullan escribió la segunda trilogía: la primera, “Explorando las profundidades de la reforma educativa” (2002), donde enfatiza que una persona al involucrarse en las profundidades del cambio, también se convierte en parte de él. Fullan (2002), señala que “Aprendemos que no es posible resolver el problema del cambio, pero que podemos aprender a convivir con él de una forma más preventiva y productiva”. (p. 7).

La segunda obra de relevancia de la serie Las Fuerzas del Cambio, es, “La continuación”, (2004), en ella profundiza el estudio de la dinámica del proceso del cambio basado con un importante componente empírico que le permite evidenciar la evolución de la reforma a nivel interno y externo y proponer nuevas perspectivas de mejoramiento. Fullan, (2004), al respecto señala, “Vamos a analizar en profundidad el papel del conocimiento en el seno de las organizaciones que aprenden, así como el conocimiento y las conexiones externas”, (p. 9).

El tercer libro, titulado “Con creces”, (2007), en el que enfatiza la continuación de los estudios sobre el proceso del cambio y plantea una nueva propuesta, intentar cambiar el contexto en lugar aceptarlo como algo conocido. Adicionalmente pone de relieve la importancia de la sostenibilidad de las reformas, estableciendo las mejores condiciones para que las mismas perduren.

El cambio es obligatorio en educación, los docentes deben tener una formación diferente al pasado; las instituciones educativas y el sistema mismo deben cambiar; en la formación de los futuros docentes se debe considerar establecer procesos metodológicos que relacionen al entorno, a la comunidad; promover la reculturización es decir transformar los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores y promover la creación de nuevas acciones; la retemporalización, se refiere a la utilización del tiempo de manera más fructífera para todos quienes conforman la comunidad educativa. El cambio no debe ser impuesto, estos procesos no deben manejarse aisladamente, se resalta la necesidad de establecer conexiones, redes, para enriquecer las propuestas, conocer las fortalezas y debilidades del mismo e ir solucionando en forma conjunta los problemas que surjan, (Fullan, 2002).

Según Beraza y Zabalza, (2012), “Innovar es introducir cambios justificados” (p. 28), refiriéndose al hecho de que los cambios superficiales no benefician el proceso de inter aprendizaje, deben considerarse cambios profundos para que impacten y beneficien a la comunidad educativa y a la sociedad. Estos cambios deben responder a las necesidades y demandas específicas del entorno y deben analizar lo referente a la teoría de la innovación, de la imitación y no deben ser abordados desde una sola perspectiva, (Osorio y Pech, 2007- p. 175).

Un proceso de cambio, innovación o reforma educativa curricular, debe ser conocido, construido e implementado por los actores educativos, es decir por el profesorado, considerado agente del cambio. Lamentablemente la información la reciben cuando tienen que aplicar los cambios, creando una serie de preocupaciones, incertidumbres, malestar y resistencia, lo que incide en su implementación. Para Fullan, (1993), “los sistemas no cambian por sí mismos, las personas los cambian”, (p. 7). Los cambios favorecen en la medida en que intentan dar respuesta a una carencia o necesidad institucional, se presentan ante la institución y actores fundamentales de manera clara, se expresan en su complejidad y viabilidad y se explican en cuanto a su alcance y diversidad. Una reforma o innovación parcial o total va a funcionar si existe por parte de los docentes la formación, convicción de que la nueva propuesta curricular guarda correspondencia con los conceptos más amplios de innovación, es decir, que estén bien fundamentados, organizados, contextualizados, que sean viables y prácticos. (Rutherford y Hall, 1990).

Al respecto dicen:

La fragilidad del proceso de innovación considerado como un sistema, hace indispensable un profundo conocimiento de las características de su funcionamiento en relación con el contexto en que se desarrolla. Un proyecto innovador puede fracasar por razones muy diversas y solo una planificación cuidadosa e idónea podrá dar al innovador cierta seguridad de que estará en condiciones de coordinar el sistema y mantenerlo en funcionamiento. (Havelock y Huberman, 1980, p. 49).

En consecuencia, si las reformas son impuestas desde las autoridades superiores externas o internas de las IES, se creará preocupación e inclusive resistencia. Es imprescindible entonces que se realicen acciones concernientes a la socialización, concientización y aceptación por parte de los docentes, junto a la preparación conceptual y práctica sobre las innovaciones educativas. Los docentes han de contar con una capacitación que les permita alcanzar niveles de convicción de que las innovaciones las entienden, las pueden aplicar y no les va a afectar.

La innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos, (UNESCO, 2016, p.3).

La innovación es la forma más idónea de que las instituciones educativas respondan a los requerimientos de una sociedad, de la modernidad, de la complejidad actual. Existe actualmente un requerimiento de las instituciones de educación superior, especialmente de las carreras de educación en las que se forman los futuros docentes de todos los niveles educativos del Ecuador, de introducir modalidades alternativas de diseños curriculares en los que se consideren las actuales demandas sociales, la armonización de los nuevos horizontes epistemológicos, el creciente y acelerado cambio que se opera en ciencia y tecnología, con el fin de responder a los nuevos desafíos que debe enfrentar el ser humano ante la rapidez y profundidad de los cambios que se operan en la vida misma, en las familias, en las instituciones, en la sociedad.

Según Pérez (2012) “La confluencia de cambios tan significativos y radicales está conformando un nuevo meta contexto que cambia las instituciones, los Estados y la vida cotidiana de los ciudadanos dentro de una era de globalización e interdependencia”, (p. 49). El nuevo meta contexto se refiere a las nuevas relaciones políticas y económicas del Estado-nación, a los procesos de globalización en lo ambiental, cultural, político y a la

interdependencia relacionada a la convivencia de nuevos grupos humanos diferentes y hasta discrepantes, en ambientes que determinan la complejidad del contexto.

En estos procesos de cambio se debe involucrar a la sociedad, a las instituciones de educación tanto públicas como privadas y al profesorado que debe participar de manera decisiva y directa. Las instituciones educativas deben centrar su atención en el agente principal de los procesos de innovación, debe conocer sus pensamientos, expectativas, intereses personales y profesionales, la formación recibida, aptitudes y preferencias.

En las investigaciones de Beraza y Zabalza (2012), dedicadas a la dimensión institucional y organizativa en las innovaciones educativas, los autores destacan el rol fundamental de los profesores innovadores en la implementación de la innovación. Se destaca el papel determinante de la cultura institucional en lo concerniente a la percepción que tienen los docentes que forman parte de la institución, percepción que se manifiesta en el significado y valor que los docentes le atribuyen a la innovación. El proceso de cambio es difícil de comprender y aceptar, más aún si la persona, organismo o institución no ha sido invitado a participar en su construcción.

Las reformas educativas corren el riesgo de fracasar en la implementación si no se consideran elementos básicos como la evaluación de los anteriores procesos de cambio, determinando sus fortalezas y debilidades; además, si no se toma en cuenta a los actores del cambio o si intervienen factores de otra índole como políticos, religiosos que quieren imponer ciertas innovaciones que van dirigidas al cumplimiento de otros intereses, distantes de conseguir la calidad de la educación y la formación integral de los futuros profesionales. (Fullan, 2002; Rama, 2015.)

Cuando se habla de cambios se suelen utilizar indistintamente los términos cambio, reforma o innovación. Se hace entonces necesario precisar el significado de éstos términos. Casanova (2015), resume el significado de los tres términos de la siguiente manera: el cambio como el hecho de dejar de hacer una cosa para hacer otra, la reforma como volver a hacer, modificar las situaciones para corregirlas y mejorarlas y la innovación como la alteración de algo para introducir novedades (p. 17). Casanova (2015) define la innovación como “La incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente en cuya virtud, ésta resulta modificada”, (p.20). Según Fullan, (2002) “La

implementación del cambio educativo implica cambio en la práctica”, (p. 6). Además, sostiene que no es una entidad única, aunque se realice una sola innovación, si no que el cambio es multidimensional al menos con tres componentes:

- a. Utilización de materiales didácticos.
- b. Nuevos enfoques didácticos.
- c. Nuevos enfoques teóricos.

Fullan, relata en su obra, “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo del aprendizaje”, la oportunidad que tuvo de iniciar la carrera profesional a finales de los 60 cuando se iniciaba prácticamente una etapa de estudios relacionada con la práctica de los procesos de cambio, de la implementación educativa, y manifiesta: “He sido extremadamente afortunado con comenzar mi carrera profesional a finales de los 60, en una época en el que el terreno de la implementación acababa, literalmente, de nacer”. Fullan, (2002, p. 1).

Fullan, M., (2002) reseña que a partir de los años 70 se hablaba de implementación para referirse a procesos de innovación, se dé o no en la práctica y refiere a varios autores como Goodlad con su obra, *Tras la puerta del aula*, (1970); Sarason en su obra, *La cultura escolar y el problema del cambio*, (1971); Gross en su obra, *Implementar innovaciones en la organización*, (1971) y Smith y Keith en *Anatomía de la innovación educativa*, (1971). Todos ellos reflejan que en ese tiempo se adoptaban innovaciones sin mayor análisis ni reflexión, y como resultado se experimentaba poco o ningún cambio, realidad que aún en el siglo XXI, año 2017, es decir 47 años más tarde, se repite en muchos casos.

Los cambios muchas veces se realizan por moda, por decisión de las autoridades, pero no como resultado del trabajo de investigación, análisis, discusión de colectivos sociales que conocen su realidad y pueden definir lo que conviene a la institución, a la comunidad educativa, a la sociedad.

Fullan, (2002) manifiesta que “... el problema de mucha de la bibliografía hasta el momento era que el objeto central se situaba en la innovación y no en el usuario (padres, profesores y alumnos)”, (p. 4). Esta afirmación es ratificada casi 40 años después por Cantón (2010), “Los modelos de mejora y calidad ofrecen dos puntos clave en su

desarrollo: Los procesos y los resultados”, (p. 1). Indudablemente, frente a todos los cambios que ocurren actualmente en el mundo, la educación debe responder con inclusiones permanentes y continuos procesos de cambio que requieren voluntad, compromiso, entusiasmo del profesorado, para que se produzca el involucramiento y decidida participación durante el proceso desde la construcción de las innovaciones, la ejecución y la evaluación.

Murrillo y Krichesky, (2012), sostienen que “Posiblemente uno de los peores pecados de la educación es la autocomplacencia: quien crea que ya lo hace bien, que no necesita mejorar, está en el camino para hacerlo mal y cada vez peor”, (p. 27). Claramente se expresa, si no se avanza, se retrocede.

Para realizar cualquier proceso de cambio especialmente en educación se debe considerar su complejidad, conocer las etapas que lo componen y saber anticiparse a las resistencias propias que se originan en los docentes ante estos procesos, concretamente identificar las preocupaciones del profesorado, con el fin de establecer las acciones necesarias que permitan superar los problemas personales, profesionales e institucionales e iniciar el proceso de cambio, de innovaciones con mejores garantías de sostenibilidad y eficacia.

La Innovación Educativa

Sobre la innovación educativa García-Quintanilla et al (2015), manifiestan que una innovación educativa constituye un trabajo novedoso y de envergadura tendiente a completar o a crear un sistema o procesos de cambio intencional, constituido por un proyecto o un conjunto de actividades que son parte de un proyecto. (p.50). A veces se considera que es sinónimo de cambio, pero no es así, se puede considerar que están vinculados estrechamente entre sí, pues la innovación produce cambios, los mismos que se les considera especiales, pues es un esfuerzo deliberado que tiene como fin principal el mejoramiento del sistema.

Beraza y Zabalza (2012) definen así la innovación: es un “esfuerzo deliberado con vistas a obtener mejoras importantes en el sistema”. (p. 46). “Constituye un trabajo novedoso y de envergadura tendente a completar o a crear un sistema”, (p.47). En una

sociedad permanentemente se busca mejorar y potencializar resultados en todas las áreas y para ello se recurre a nuevos procesos, estrategias, actividades que posibiliten alcanzar ese cambio anhelado. En el caso de las innovaciones educativas son procesos que surgen encaminados a introducir cambios fundamentales en una búsqueda incesante de soluciones a los problemas que va enfrentando relacionados directamente con los cambios sociales, los nuevos paradigmas, los nuevos enfoques pedagógicos.

Como innovación educativa se identifica a una acción o acciones de cambio que de manera intencional se realiza en educación, forma parte de un proyecto y son las actividades del mismo. Tejada (1998) menciona que toda innovación es siempre una acción deliberada y que dicha experiencia deberá tratarse con todo el rigor. Cita como condicionantes para el cumplimiento de los objetivos en una institución a la intencionalidad, sistematización, dimensión contextual, dimensión sustantiva, dimensión personal, dimensión procesual y dimensión evaluadora, (p.13).

Al referirse a la innovación educativa es necesario que se revise el significado del término innovar, ya que, si bien es cierto que en educación existe un efervescente mundo de innovaciones, éstas deben ser aplicadas con mucha reflexión. Tiene que establecerse lo que significa una innovación y qué no lo es, “innovar no es sólo hacer cosas distintas, sino algo mejor que lo anterior”, (Beraza y Zabalza, 2012, p.19).

Para poder desarrollar procesos de innovación educativa debe primero existir la decisión de innovar, luego la comprensión del proceso, el análisis de la información, el establecimiento de las prioridades, la visualización de la situación, la definición de las estrategias, la instrumentación del plan, la evaluación y la gestión del cambio. (Ortega et al, 2007).

En la construcción de las innovaciones debe existir la participación directa de los actores educativos y sociales, maestros y estudiantes, toda la comunidad educativa. Como ocurre actualmente en el Ecuador, estos cambios son impuestos, al igual que las normativas que asfixian a las instituciones de educación superior, pues responden a un modelo tecnocrático, lineal, concentrador, basado en esquemas hegemónicos, eurocentristas, funcionalistas, que han puesto a las IES y a los docentes en el sendero de una educación elitista, de una meritocracia individualista, creando espacios para un fenómeno

nacional y mundial, “Los Rankings”, según Villavicencio, (2017), muchas veces tienen efectos perversos ya que pueden afectar a determinados grupos sociales, a las instituciones educativas, a desdibujar la visión de la gestión académica (investigación, docencia y vinculación) dando paso a las preocupaciones administrativas. (llenado de matrices y acumulación de evidencias).

Es imperativo el cambio, la innovación, las reformas en educación, pero estas deben ser construidas con el profesorado, con toda la comunidad educativa, y para ello se deben establecer estrategias que posibiliten su aplicación.

Al referirse al proceso de innovación Rogers (2003), presenta las siguientes etapas:

Cuadro No. 7. Etapas del proceso de innovación

ESCENARIO	DEFINICIÓN
Conocimiento	La persona conoce y entiende la innovación.
Persuasión	El individuo desarrolla una actitud a favor o en contra de la innovación y se argumenta.
Decisión	Se acepta la innovación o se rechaza definitivamente y no se continúa con el proceso.
Implementación	Es la etapa en la que se pone a prueba la implementación de la innovación
Confirmación	Es la etapa de refuerzo de la aceptación de la innovación, la misma que pasa a formar parte del proceso educativo.

Fuente: Rogers E. (2003) Diffusion of innovations

Las etapas del proceso de innovación presentado por Rogers, determina claramente que un proceso de innovación, especialmente curricular, implica necesariamente que se obtenga una información amplia, clara, correcta y definida, información que permita al profesorado reducir los niveles de incertidumbre que ocasiona la desinformación o la información equivocada en relación con los cambios a adoptarse. El conocimiento potencial le permitirá entender la innovación y tener los argumentos necesarios para tomar una posición frente al cambio y decidir la adopción o no del mismo. Si es favorable la decisión se continuará con la implementación de la misma que estará determinada por la complejidad de la estructura y de los recursos que disponga para su aplicación y con el convencimiento de su funcionalidad, oportunidad, pertinencia, aspectos necesarios para lograr una acción transformadora y de impacto en los múltiples ámbitos de la institución educativa y de la sociedad.

Indudablemente, a la hora de realizar cambios, es importante contar con docentes innovadores, preparados para desarrollar estrategias de cambio y reformas, basados en la investigación y la vinculación, dispuestos a realizar un trabajo colaborativo, inclusivo, que desarrolle su gestión en procesos de internacionalización y virtualización de los aprendizajes. Condiciones que son indispensables, esenciales si se considera a la innovación no como un cumplimiento formal burocrático de lo impuesto por la administración de organismos o autoridades superiores. (Ortega et al, 2007, p.153).

Los procesos de innovación en su implementación tienen factores adversos que muchas veces dificultan cumplir con los objetivos esperados. Havelock y Huberman (1980), se refieren a seis factores como adversos al proceso de innovación: (pp. 304-323)

1. Subestimación del proceso de innovación: coordinación y comunicación insuficientes.
2. Conflictos y motivaciones personales: oposición al cambio, motivaciones personales, dificultad para comprender a los otros.
3. Subdesarrollo: condiciones negativas en recursos, insuficientes materiales.
4. Problemas financieros: insuficientes aportes financieros.
5. Oposición de grupos influyentes: ideas contrarias de grupos de poder, del grupo dirigente.
6. Malas relaciones sociales: falta de armonía entre los miembros, dificultad de relación, ideas contrarias.

En efecto, el éxito de la implementación de las innovaciones curriculares depende de que los factores adversos a la innovación, citados por Havelock y Huberman, sean evidenciados con el fin de superarlos en la institución educativa. Se debe pensar que debe existir una coordinación y comunicación suficiente con el profesorado antes de aplicar con el fin de que conozcan, discutan su aplicación y se familiaricen con ella. También es necesario que se realice un proceso de motivación para ir superando actitudes opuestas al cambio, conociendo las razones y analizando las mismas. Se debe contar con los recursos suficientes tanto humanos, materiales, como financieros para atender los requerimientos exigidos. Establecer reuniones de trabajo que permitan encontrar acuerdos y armonía entre los dirigentes, los miembros de la institución y más personal relacionado con el proceso desarrollado.

Estas afirmaciones permiten realizar la siguiente reflexión: no es suficiente la buena intención por parte de autoridades y maestros para alcanzar el éxito esperado con las innovaciones propuestas, es necesario asumir como propio el proyecto educativo de innovación y comprometerse con los procesos de cambio y de co-construcción que favorezcan y fortalezcan una educación de calidad, actualizada en los planos científicos, tecnológicos, curriculares, culturales y ciudadanos. Las instituciones educativas generalmente desarrollan procesos de cambio, introducen innovaciones, nuevos programas, prácticas, diseños curriculares, con la intención de generar mejores resultados para los estudiantes, para la comunidad, procesos que conllevan dificultades en su implementación y no siempre se consigue buenos resultados, inclusive en ocasiones los resultados son desfavorables. Cuando eso sucede a menudo prueban otras reformas o

innovaciones, siendo lo más importante el conocer y comprender las causas que no permitieron cumplir con los objetivos esperados.

La realidad actual exige que la educación se desarrolle con una nueva visión. Deben transformarse los organismos rectores de la educación, las instituciones educativas, los modelos educativos y pedagógicos, los diseños curriculares, sus programas; especialmente debe cambiar la formación del docente con el fin de que su desempeño responda a los nuevos horizontes epistemológicos, a los nuevos retos determinados por la complejidad, la modernidad. Al respecto Fuguet, (2015) dice, “Sin duda alguna, un reto educacional es poder afrontar los cambios continuos en los avances tecnológicos, especialmente los relacionados con los de la comunicación e información” (p. 100).

En lo referente al docente universitario, este debe considerarse un profesional en permanente proceso de cambio, debido a las transformaciones epistemológicas, paradigmáticas, refiriéndose por ejemplo a no centrar la atención en la enseñanza y en el profesor, sino a centrarse en el aprendizaje y el alumno, los cambios sociales, culturales y estructurales, los nuevos diseños curriculares, la revisión de las metodologías utilizadas, los nuevos modelos de evaluación, de rendición de cuentas, la aplicación de nuevas normativas refiriéndose a leyes, reglamentos, instructivos entre otros aspectos y a los acuerdos, resoluciones, mandatos de convenciones nacionales e internacionales que plantean recomendaciones sobre el requerimiento de profundos cambios por la calidad y la internacionalización que deben ser asumidas por las universidades. (Mas-Torrelló y Olmos, 2016).

Esta realidad conlleva modificaciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor y la exigencia de adoptar nuevas competencias y capacidades para desarrollar eficientemente sus funciones profesionales, lo que a su vez origina la necesidad de establecer planes formativos pedagógicos de educación continua y de actualización encaminados a definir y orientar los nuevos roles en el cumplimiento y la articulación de las funciones sustantivas del docente en los diferentes escenarios. La innovación se constituye entonces como un cambio que incide en algún aspecto estructural y funcional de la educación para mejorar su calidad.

En relación a las preocupaciones de los docentes por las innovaciones curriculares, Hall y Hord, (citado en Marcelo, Mayor y Sánchez, 1995), manifiestan que “una preocupación sería la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea” (p. 154), en consideración a que cada profesor percibe las situaciones de forma diferente en relación al hecho que enfrenta de acuerdo a su propio esquema de desarrollo.

Preocupación significa estado de inquietud y temor producido por una situación problemática. Si este estado se presenta en procesos de cambio, innovación, puede convertirse en obstáculo en el momento de aplicar las reformas o innovaciones y los resultados seguramente no serán los esperados, corriéndose el riesgo de fracasar, ya que éstas pueden ser adoptadas o rechazadas individual o colectivamente.

Las personas al experimentar los cambios tienen muchos cuestionamientos sobre cómo les afectará, cómo lo realizarán y qué impacto tendrá en los estudiantes, en la institución; tienen escepticismo e incredulidad con respecto a la utilidad y validez de los procesos y de quienes dirigen, inclusive desconfianza, interrogantes que al no ser contestadas, puede generar resistencia, indiferencia, desmotivación y hasta oposición, todos ellos considerados factores determinantes al momento de implementar cualquier proceso de cambio.

En varios países del mundo se han realizado procesos de cambio, presentados como reformas y/o innovaciones, con la expectativa de lograr importantes resultados, pero muchas veces solo se han alcanzado limitados avances. Fullan, (2004) sostiene que, para alcanzar éxito en la aplicación de un proceso de cambio educativo se debe, entre otros factores comprender y fusionar la fuerza intelectual, política y espiritual, las mismas que deben desarrollarse y combinarse. La fuerza intelectual que refiere a la creación de conocimientos sobre el proceso del cambio; la fuerza política, establece procesos de trabajo colaborativo, con alianzas internas y externas; y la fuerza espiritual o propósito moral que implica provocar el debate y el compromiso con el cambio. Concluyendo Fullan (2004) dice: “Es evidente, además, por qué necesitamos el poder de fusión, es decir, que las tres fuerzas interactúen y se combinen para conseguir el efecto máximo”, (p. 97).

Lo recomendable para desarrollar un proceso de cambio educativo, es que la comunidad lo construya una propuesta en la que se integre y articule los elementos pertinentes, desde las fundamentaciones filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicológica, pedagógica, los principios y objetivos del proyecto, el contenido, con las estrategias de aplicación, en las que consten la capacitación a los docentes, entre otros elementos. Procesos que posibilitan que el profesorado se sienta involucrado y logre entusiasmarse al formar parte activa de un gran proyecto.

Se debe reconocer que un factor que a menudo se pasa por alto en los procesos de cambio es el elemento humano, pues no se considera que los docentes son los actores educativos, los profesionales que realmente hacen el trabajo; además, generalmente no se toma en cuenta que cada persona responde a un nuevo proceso con actitudes, creencias, con un historial personal y profesional propio, hecho que determina que cada uno actúe de manera diferente frente a los procesos de cambio. El cambio de mentalidad es fundamental en todos estos procesos, pues de no existir se corre el riesgo de encontrar actitudes defensivas, superficiales, de éxito efímero. (Fullan, 2002, p.15)

Al referirse al cambio educativo se debe entender que el mismo no afecta solo al sistema escolar, sino también a las personas involucradas quienes presentan diferentes percepciones, actitudes, sentimientos y preocupaciones, las mismas que deben ser consideradas a fin de lograr una gestión que facilite e impulse el proceso de cambio que según Hall (2014), se tarda de tres a cinco años para que ocurra. Al respecto, Osorio y Pech, (2007), señalan que “frente a las reformas educativas existe un amplio consenso de que estas no son sustentables si los actores involucrados no participan en su diseño y ejecución...”. (p. 174)

Indudablemente es necesario abordar el proceso de cambio desde la perspectiva de los profesores, de las preocupaciones que se generen a partir de las reformas o innovaciones que se quieran implementar, si se considera que son los actores directos de la aplicación en el aula, en la institución y que es básico acompañar a los profesionales en este recorrido con el fin de apoyar y afianzar el proceso. Finalmente se confirma que se debe conocer las preocupaciones, sentimientos, inquietudes de los profesores en referencia a la reforma a aplicarse con el fin de predecir y determinar acciones para la preparación, la capacitación, la orientación, la asistencia y la consecución de los recursos necesarios para la implementación. (Marcelo, Mayor y Sánchez, 1995).

Modelo de Adopción Centrado en las Preocupaciones (“Concern Based Adoption Model”. CBAM)

El aprendizaje como proceso implica cambios y los cambios requieren de un aprendizaje. Los dos constructos se requieren mutuamente y debe interactuar permanente y sistemáticamente para aplicar exitosamente la implementación de las reformas y/o innovaciones, conseguirlo supondrá un desafío pues no siempre se lograrán los resultados esperados ya que ello implica un obligatorio cambio personal, que debe recibir el acompañamiento y apoyo necesario, si se quiere tener éxito en la aplicación.

En el afán de mejorar los procesos educativos en las instituciones educativas se planifican acciones, estrategias de cambio en los que se incluyen iniciativas relacionadas con programas, proyectos, diseños curriculares, propuestas metodológicas, etc., que no siempre alcanzan los resultados deseados por múltiples razones. Entre ellas y como causa principal se consideran la falta o escaso conocimiento que tienen los docentes en relación a los elementos del proceso de cambio y a su vez a la implementación del mismo. Hall, (2014) al respecto dice, “la principal razón de estos resultados limitados es que ha habido un fallo tanto en aprender como en aplicar los constructos y las medidas relacionadas con comprender, facilitar y medir las dimensiones de los procesos de cambio” (p. 99).

El modelo CBAM es una propuesta teórica metodológica diseñada para conocer, analizar los procesos de implementación de cambio en el ámbito educativo, desde la perspectiva del profesorado y de los estudiantes. El nombre original es Concern Based Adoption Model, (CBAM) que puede ser aplicado a cualquier persona o grupos de personas, que esté aplicando innovaciones educativas. Está dirigido especialmente a quienes se encuentran liderando procesos de cambio educativo ya que sus resultados permiten identificar, describir y explicar lo experimentado por el profesorado que forma parte del proceso de reforma o innovación. (Hall y Hord, 1987).

Según Marcelo, Mayor y Sánchez (1995); Osorio y Pech (2007) este modelo lo inició Frances Fuller en el año 1955, con los trabajos realizados en el Research and Development Center for Teacher Education de la Universidad de Texas, cuando por estudios previos centrados en los problemas de los profesores principiantes, encontró que había diferencias en relación a las preocupaciones que tenían los profesores principiantes en comparación

con los profesores más maduros frente a su gestión. Osorio y Pech, (2007), manifiestan que a partir de estos trabajos otros investigadores como Hall, Wallace, y Dossett, (1979); Hall y Hord (1987), desarrollaron el modelo CBAM entre los años 70 y 80, con el mismo fin: conocer y comprender las consecuencias de la implementación de un proceso de cambio, experimentado por los profesores involucrados en las nuevas prácticas instruccionales.

Específicamente en 1973, en la Universidad de Texas, se comenzó a desarrollar el modelo CBAM con el fin de describir, y luego verificar a través de la investigación, cómo los individuos se sometían al proceso de cambio. Adicionalmente desarrollaron, un conjunto de instrumentos para determinar el estado de las personas involucradas en la implementación de un nuevo programa y a su vez diseñaron algunas pautas para dar asistencia y apoyo a quienes promueven el cambio para que alcancen el éxito en su aplicación. (Horsley, 1996).

De los estudios realizados por Fuller con grupos de estudiantes de pedagogía en diferentes semestres, al inicio y al final de su carrera, y de las investigaciones subsiguientes se plantea que existen tres etapas de preocupaciones: de enseñanza preliminar, de enseñanza temprana y de enseñanza tardía.

1. La primera, relacionada con las preocupaciones de los profesores acerca de la enseñanza: las mismas eran amorfas y vagas.
2. La segunda relacionada con la preocupación por sí mismo, eran auto-orientadas, pues estaban preocupados por la autosuficiencia, el control de la clase, la adecuación de contenidos y su evaluación, y
3. La tercera relacionada con las preocupaciones acerca del aprendizaje, la capacidad de comprensión y la evaluación de sus alumnos.

Sobre las etapas de preocupaciones, Hargreaves y Fullan, (2013), manifiestan que en el desarrollo de la carrera docente las tres etapas de preocupaciones se producen de la siguiente forma:

1. La primera etapa, temprana, se da en los tres primeros años de experiencia en la que los maestros son entusiastas, más comprometidos y más dedicados que en cualquier otra

etapa, pero en promedio son menos competentes. Tienen aún mucho que aprender, (p. 38).

2. La segunda etapa, experiencia, es la que se da entre los cuatro (4) y 22 años de labores, son el grupo de maestros más comprometidos y capaces, son aquellos que están abiertos al cambio, (p. 38).
3. La tercera etapa, final de la carrera, después de los 22 años de experiencia, va disminuyendo el entusiasmo por las nuevas responsabilidades que ha debido asumir, la familia, el hogar, los hijos, (p. 38).

En la última etapa se refieren a cuatro tipos de maestros: los renovados, que constantemente están aprendiendo, capacitándose, actualizándose; los desencantados, que al comienzo estaban entusiasmados, pero por circunstancias adversas, experiencias negativas se desanimaron, pero pueden recuperar su estado de entusiasmados; los tranquilos, que trabajan lo estrictamente necesario; y los resistentes, que solo cumplen para salir del paso, (p. 38).

Según la teoría del desarrollo de la preocupación de Fuller (1969), cada etapa a medida que se va desarrollando, por la implementación de los cambios, tiene sus propias preocupaciones. Luego se van desarrollando otras preocupaciones relacionadas con tareas superiores, las mismas que una vez superadas se desplazan y dan paso a otras que posiblemente se presentan y causan impacto.

Toda práctica de desarrollo profesional, institucional, social conlleva procesos de cambio y por ende reacciones de las personas que tienen que aprender y aplicar. De allí que es importante, vital, realizar el acompañamiento necesario para apoyar a los involucrados, resolviendo gradualmente las inquietudes, las preocupaciones que tengan relacionadas con los cuestionamientos sobre el significado del cambio, sobre la afectación que causará a su persona, en relación a las implicaciones de las responsabilidades, tareas que debe cumplir y luego hacer cuestionamientos que tienen que ver con la efectividad de los cambios y las incógnitas sobre si existen mejores estrategias para alcanzar los mismos objetivos propuestos.

Es recomendable en la implementación de procesos de cambio, aplicar un modelo para evidenciar estas interrogantes. Una alternativa valiosa es la aplicación del Modelo de

Adopción Basada en las Preocupaciones, CBAM, que puede aplicarse a directivos, profesores, estudiantes, a todas las personas que conforman la comunidad educativa y que se encuentran involucradas en el proceso de cambio, de innovación educativa. (Hall y Hord, 1987; Hord, 2015 Loucks-Horsley, 1996).

El modelo “Concern Based Adoption Model, CBAM, que es un modelo básico de adopción centrado en los concernimientos o preocupaciones que tiene el profesorado es muy diverso y se aplica en procesos de cambio educativo. (Marcelo, Mayor y Sánchez,1995). El CBAM es considerado por Osorio y Pech, (2007) como “una propuesta teórica y metodológica diseñada para estudiar los procesos de implementación de las innovaciones en el ámbito educativo” (p.176). El CBAM es considerado como un sistema complejo, un modelo de investigación que permite describir las etapas del desarrollo del aprendizaje que realizan las personas a medida que se implementa una innovación, (Loucks-Horsley, 1996).

El CBAM admite varias suposiciones: Loucks-Horsley, 1996 presentaron las siguientes:

1. El cambio es un proceso y no un evento: se necesita tiempo para que se produzca. Los cambios no se producen con la rapidez que desearían los directivos; cuando se implementa se debe previamente preparar y capacitar a los docentes para asumir los nuevos roles, las nuevas responsabilidades y, además, para establecer los recursos necesarios para la ejecución. En la mayoría de los casos puede durar de tres a cinco años.
2. El cambio es una experiencia altamente personal: lo que determina que las personas deben ser el centro de atención en el proceso de implementación ya que los profesores tienen sus propias experiencias, su historial profesional, su propio ritmo de trabajo y es algo que quieren mantener
3. El cambio involucra el desarrollo de sentimientos (etapas de preocupación), es una experiencia muy personal y de habilidades (niveles de uso). Las personas cambian a diferentes velocidades, cada uno tiene su propio ritmo de trabajo, por lo que los procesos de cambio deben ser desarrollados respetando su individualidad. Se requiere por ello diferentes intervenciones y apoyo inclusive individualmente.

4. El cambio es complementado por cada individuo de acuerdo a su formación inicial y continúa, por ello se debe dialogar para lograr sus aportes. Es recomendable que la comunicación sea en términos prácticos para que sea entendida de mejor manera.
5. El cambio se facilita por la adaptación de la nueva propuesta, la innovación al contexto en donde se desarrolla. Debe ser analizado con base a las condiciones que dispone el actor del cambio y conforme al historial personal. Para muchos resulta difícil aceptar nuevas ideas y dejar de hacer lo que están acostumbrados a realizar.

Componentes del Concern Based Adoption Model, (CBAM)

El modelo tiene dos componentes a través de los cuales se puede analizar las preocupaciones de los profesores frente al cambio y son: componente de diagnóstico con tres dimensiones que pueden proporcionar una “instantánea” de las personas dentro de una organización antes, durante o después de la implementación y el componente de compatibilidad prescriptiva el mismo que sugiere acciones para responder a un diagnóstico dado, este componente del modelo CBAM aún está en desarrollo pues aún no tiene una base de investigación sólida a diferencia del componente de diagnóstico. (Hall, et al 1991).

El componente de diagnóstico a su vez tiene tres dimensiones:

1. "Stages of Concern (SoC)", o etapas de preocupaciones: trata de los sentimientos, preocupaciones e inquietudes de los individuos involucrados, abordan el lado personal del cambio.
2. "Level of Use (LoU)" o niveles de uso: describe cómo interactúan los individuos con un nuevo programa y los diferentes perfiles de comportamiento de los no usuarios y los usuarios de la innovación; y
3. "Configurations of Innovation" (CoI) o Configuraciones de innovación: son las adaptaciones realizadas en el programa, representan las posibles formas de funcionamiento del cambio, es decir, describe las alternativas para desarrollarlo.

Estas tres dimensiones del componente del diagnóstico se pueden utilizar para conocer, comprender y evaluar el alcance de la implementación, los resultados del proceso de cambio.

"Stages of Concern (SoC)" o etapas de preocupaciones

La dimensión SoC es considerada el lado personal del cambio, en razón de que todo proceso de cambio implica que en las personas que son parte del mismo afloran una variedad de pensamientos, sentimientos, percepciones y preocupaciones relacionadas con su gestión, posición, con innovaciones y además interrogantes sobre las consecuencias a futuro. (Hall, G., 2014).

Esta dimensión del modelo CBAM puede ser aplicada, en todo proceso de cambio, a las personas involucradas con la innovación; para su construcción los autores Hall, et al, 1987 el término preocupación primero lo definieron de la siguiente manera:

La representación compuesta de los sentimientos, la preocupación, el pensamiento y la consideración de un tema en particular o de una tarea se llama preocupación. Dependiendo de nuestra forma de ser personal, de nuestros conocimientos y nuestras experiencias, cada persona percibe y mentalmente sostiene un tema determinado de manera diferente, por lo que hay diferentes tipos de preocupaciones. (p. 5).

En la construcción del SoC, Hall, et al, (2014), formularon el siguiente cuadro: (p.105)

Cuadro No. 8. Niveles de preocupación (SoC) sobre la implementación de la innovación

IMPACTO	6.REORIENTAR 5.COLABORACIÓN 4.CONSECUENCIA	"Acabo de enterarme de otra forma de hacerlo que están realizando en Vermont. Creo que tenemos que mirar lo que están haciendo". "Tengo muchas ganas de trabajar con _____. Juntos podemos realmente hacer algo diferente." "Veo a mis empleados/clientes que se benefician de lo que estoy haciendo con este cambio".
TAREA	3.DIRECCIÓN	"Este cambio se está llevando todo mi tiempo sólo para averiguar qué tengo que hacer mañana".
AUTOPERCEPCIÓN	2. PERSONAL 1.INFORMACIONAL 0. DESPREOCUPADO	"Oh oh! ¿Qué pensará mi jefe? No sé si puedo hacer esto!" "Me gustaría saber un poco más sobre esta nueva forma de llevarlo a cabo." "Estoy preocupado por _____ (algo más)."

Fuente: Hall y Hord (2011).

Inicialmente, para la elaboración del modelo se identificaron tres etapas de preocupaciones que atravesaba el profesorado: sobre sí mismo, sobre las tareas y sobre los alumnos. (Marcelo, Mayor y Sánchez,1995). Más tarde, y sobre cientos de observaciones y entrevistas realizadas, desarrollaron una escala de siete etapas de preocupaciones, afirmando que un mismo docente puede tener preocupaciones en una o más etapas. Los investigadores: Hall y Hord, 1987; Hall et al. 1995, Loucks-Horsley, 1996, Hall y Hord, 2014, entre otros, fueron adaptando el modelo realizando cambios de acuerdo al contexto y a las investigaciones realizadas.

El inventario de preocupaciones creado por Hall y Hord (1987) con siete etapas de preocupación relaciona a las primeras con las implicaciones en el desarrollo profesional. Estas corresponden a la toma de conciencia, la información, la persona, gestión, la consecuencia, la colaboración y el reenfoque. Estas preocupaciones van evolucionando dependiendo de las diversas experiencias y condiciones de los involucrados, inicialmente pueden corresponder a las primeras etapas y conforme se desarrolla el cambio pueden aparecer otras, que deberán también ser atendidas y resueltas.

Superadas las primeras etapas de preocupaciones los roles del profesorado se cambian, pueden inclusive convertirse en facilitadores, asesores, intermediarios, mediadores de aprendizaje, cuando se les requiere para liderar con diferentes grupos de trabajo. Su participación decidida permite que haya adquirido el conocimiento y la experticia necesaria para no solo realizar un acompañamiento sino fundamentalmente para ampliar, proponer diversas alternativas de mejoramiento.

Estas etapas son las siguientes:

Cuadro No. 9. Etapas de preocupaciones de profesores

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
0 Toma de conciencia	Poca preocupación o implicación sobre la innovación. No se piensa mucho en ella.
1 Información	Toma de conciencia general sobre la innovación e interés por

	aprender más detalles. El profesor no parece estar preocupado como persona con respecto a la innovación. Está interesado en los aspectos sustantivos: características generales, efectos, requisitos.
2 Personal	El profesor desconoce las demandas de innovación: si será capaz de cumplir esas demandas, y su papel en la innovación. Incluye el análisis de su rol en relación con la estructura de recompensas de la organización, toma de decisiones, y conflictos potenciales con las estructuras existentes. Se puede incluir aspectos referidos a la financiación o implicación del programa para sí mismo y para todos los colegas.
3 Gestión	Se presta atención a los procesos y tareas de los usuarios de la innovación, y el mejor uso de la información y de los recursos: aspectos referidos a la eficacia, organización, gestión, horarios, demandas de tiempo.
4 Consecuencia	Se presta atención al impacto de la innovación para los alumnos, para su evaluación. Preocupa la impertinencia de la innovación, para los estudiantes, la evaluación de su aprovechamiento y los cambios que hacen falta para mejorar ese aprovechamiento.
5 Colaboración	El tema es la coordinación y cooperación con otros en el uso de la innovación, con el propósito de servir mejor a los estudiantes.
6 Reenfoque	Explorar ventajas adicionales de la innovación, mayores posibilidades de cambio o reajuste. El profesor tiene algunas ideas sobre alternativas a la innovación propuesta o existente.

Fuente: Cuadro de Etapas de preocupaciones de profesores (Hall y Hord, 1987).

Posteriormente Marcelo, Mayor y Sánchez, (1991) desarrollaron un instrumento con una escala dirigida a profesores principiantes que asistían a un curso de formación, en las que se vieran reflejadas las siete dimensiones o etapas definidas por Hall y Hord. El interés era conocer si se producían cambios en las preocupaciones de los profesores principiantes y si estos cambios podían estar causados por la asistencia al programa de formación.

Este inventario tiene también siete etapas, pero varía la denominación y características de la etapa 0, 4 y 6. Además se numera desde el uno (1) y no desde el cero (0) como el modelo de Hall y Hord. De igual manera cada etapa tiene sus propias características y sus propios ítems.

Cuadro No. 10. Inventario de preocupaciones de profesores

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR
1. No preocupación	Tiene poco conocimiento o interés en la innovación
2. Información	Considera no tener suficiente información. Se interesa en aprender más acerca de la innovación y las implicaciones para su implementación.
3. Personal	Refleja una fuerte ansiedad relacionada con sus habilidades docentes para implementar el cambio, su apropiación de la innovación y los costos personales que ello implica.
4. Gestión	Empieza a experimentar con la implementación e intensifica su preocupación relacionada con la logística y las nuevas conductas asociadas con la apuesta en práctica del cambio.
5. Alumnos	Enfoca su preocupación en el impacto del cambio en sus estudiantes en el salón de clase y sobre las posibilidades de modificar la innovación para que él pueda mejorar los efectos.
6. Colaboración	Refleja el interés en trabajar con otros/as profesores/as de la escuela para promover los beneficios de la implementación del cambio en los estudiantes. Los profesores pueden enriquecer el proceso de cambio.
7. Renovación	Ahora los profesores piensan en cómo implementar mejoras en la innovación, quizás reemplazando algo.

Fuente: Adaptado por Marcelo, Mayor y Sánchez 1995, de Hall, et al. 1987

Una vez determinadas las etapas de preocupaciones del CBAM, los autores procedieron a analizar el concepto de preocupación, así como a señalar las características de cada etapa de preocupación y elaboraron seis preguntas para cada etapa, quedando el cuestionario con un total de 42 ítems, que fue aplicado como una prueba piloto, con el fin de determinar la existencia de deficiencias en la redacción y dificultades en la comprensión y establecer procedimientos de mejora.

Cada pregunta tiene cinco opciones de respuesta:

1. Totalmente de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indiferente
4. Inseguro
5. En desacuerdo
6. Totalmente en desacuerdo

Ya depurado el instrumento de incorrecciones semánticas y sintácticas, procedieron a determinar la consistencia interna del instrumento a través de la prueba de Alfa de Cronbach obteniendo el resultado de 0.622 y establecieron las correlaciones entre las diferentes etapas, señalando que son relativamente independientes entre sí.

Basados en el análisis de resultados, los autores afirman que el Inventario de Preocupaciones de Profesores “posee una aceptable y contrastable estructura interna “. (Marcelo, Mayor y Sánchez, 1995), complementando sus estudios con el análisis cualitativo, a través de la realización de entrevistas a un grupo seleccionado de la población investigada a quienes les formularon preguntas relacionadas con la opinión sobre los resultados de sus contestaciones en el Inventario, permitiéndoles conocer en qué medida el Inventario de Preocupaciones de Profesores, midió las preocupaciones reales. Al final concluyen los autores que, al coincidir los resultados de las entrevistas con los datos obtenidos en el Inventario, demuestran la validez del instrumento construido, se recomienda su aplicación y se valida como una buena herramienta para analizar los procesos de cambio relacionados con el profesorado su actitud, sus inquietudes, las preocupaciones.

A partir de los trabajos de investigación realizados desde la década de los 70, en relación a preocupaciones de los profesores ante procesos de cambio que se generan en los diferentes países e instituciones, se ha ido modificando el Inventario ya que para su aplicación los investigadores adaptan las preguntas al estudio, siempre con el interés de conocer las dificultades que pueden existir en la implementación de los procesos de cambio en el profesorado.

Las investigaciones realizadas por Fuller, Hall, Osorio y Pech, Marcelo, entre otros, han generado muchas otras, tanto de tipo transversal como longitudinal, en diferentes países, en múltiples instituciones educativas de diferentes niveles, escuelas y universidades, sobre las preocupaciones del profesorado ante procesos de cambio, innovación, reformas que se han aplicado, todas ellas utilizando el Modelo CBAM, Inventario de Preocupaciones del profesorado, adaptado al contexto y al objeto de la investigación, con el claro interés de entender y atender las demandas específicas del proceso, especialmente desde la condición del profesorado, partiendo del conocimiento de las principales preocupaciones que los mismos tienen.

La bibliografía permite conocer que durante las últimas cuatro décadas el modelo ha sido ensayado, examinado, aprobado y aplicado en diferentes estudios como los siguientes:

- Sobre la aplicación de las TIC en el proceso educativo, (Kuwait, 1997), los resultados demostraron que los profesores tenían preocupaciones por el cambio obligado de aplicar las TIC en el aula, principalmente en las etapas de: personal, información y reorientación, es decir su preocupación se centraba en el efecto que la innovación pudiera tener en ellos.
- Sobre el rol del ayudante estudiantil de medicina, (Argentina, 2015), la preocupación se centró en participar en actividades de formación docente, entendible por considerar que son novatos y requieren de instruirse en metodologías de enseñanza y evaluación.
- Sobre la experiencia de los profesores de Química, (Hong Kong, 2004), una de las conclusiones fue que la experiencia de los docentes por sí misma no conduce a que los docentes sean conscientes del efecto de sus preocupaciones.
- Sobre el rol del docente principiante que participaba en un programa de formación, (Salamanca, 1995), las preocupaciones relevantes son las relacionadas con la información y alumnos.
- Sobre innovaciones educativas, (Australia, (1987), las preocupaciones de los docentes estaban fundamentalmente relacionadas con la información debido a la falta de directrices explícitas para seguir con las innovaciones.
- Sobre la implementación del cambio de los docentes y aprendizaje cooperativo, (Canadá, 1997), en sus conclusiones, el autor abogó por “una investigación más motivada en la teoría y no tan solo en la mera aplicación”.
- En un estudio longitudinal en relación con la adopción de las innovaciones en el área de la matemática, (Chipre, 2004), los resultados encontrados fueron que la mayoría de los profesores se sigue preocupando con aspectos relativos en su tarea docente y que los años de experiencia inciden de forma significativa.
- Sobre la implementación de la investigación-acción, (Sudáfrica, 2012), los resultados indicaron que el desarrollo de la innovación correspondía a las siete etapas de preocupación.

- Sobre la implementación del e-learning, nuevas tecnologías, (Taiwán, 2008), la conclusión fue que las preocupaciones de los docentes en general se orientan hacia los temas personales y de información.

Otra investigación con la aplicación del modelo fue la realizada por Marcelo, Mayor y Sánchez en 1995, para conocer los cambios que se produjeron en 165 profesores entre principiantes y con mayor experiencia, quienes asistían a un curso de Adaptación de Pedagogía, docentes de las universidades de Sevilla y de Granada. Los autores procedieron a determinar la consistencia interna del instrumento a través de la prueba Alfa de Cronbach obteniendo el resultado de 0.622, lo cual era un valor suficientemente elevado. También aplicaron una prueba piloto.

Los autores además realizaron el análisis cualitativo del cuestionario a través de entrevistas a los profesores investigados, datos que fueron procesados y que les permitieron considerar al instrumento como una buena herramienta para analizar las preocupaciones que se producen en los profesores ante procesos de cambios educativos que se aplican en las instituciones.

Por otra parte, Martínez (1999), realizó un estudio con el fin de determinar, a partir del uso del Inventario de Preocupaciones, los estados de preocupación entre los profesores que utilizaban o no la tecnología como apoyo en la instrucción en la Escuela de Educación de una universidad norteamericana. De acuerdo con los resultados algunas diferencias se encontraron en cuanto a las etapas de preocupación con base a la experiencia, sexo, edad, rango y departamento. Los usuarios de la tecnología se ubicaron en las etapas de Gestión, Colaboración y Renovación. Los hombres indicaron menor preocupación que las mujeres en las etapas de Gestión y Colaboración. De acuerdo con la edad, la categoría de 30-39 años manifestó la más alta intensidad de preocupación en la etapa de No Preocupación e Información. Los profesores entre 40-49 años manifestaron la más baja intensidad de preocupación en la etapa de Información. Finalmente, los profesores de 60 y más años manifestaron la más baja intensidad de preocupación en la etapa de Colaboración. Pocas diferencias se evidenciaron en los niveles de preocupación con base al escalafón. Se determinó en este estudio que hay diferencias estadísticas significativas entre hombres y mujeres con base a las siguientes etapas de preocupación: (a) Información, (b) Personal y (c) No Preocupación. Los usuarios y no usuarios también muestran diferencias

estadísticamente significativas en las etapas de: (a) No Preocupación, (b) Gestión, (c) Alumnos, (d) Colaboración, y (e) Renovación.

El uso del Inventario de Preocupaciones sigue teniendo vigencia. Kristin S. Stair, Wendy J. Warner y Gary E. Moore, docentes de la Universidad Estatal de Nuevo México, en el año 2012, aplicaron el inventario para identificar las preocupaciones de los profesores en pre-servicio y en servicio docente en educación agrícola, publicado en *Journal of Agricultural Education* Volumen 53, Número 2, p. 153-164 DOI. El propósito de este estudio fue describir las preocupaciones de los docentes sobre las diferentes etapas del desarrollo profesional. Los autores elaboraron un instrumento que tiene tres partes que consta de una declaración de inquietudes del docente, una escala tipo Likert de las inquietudes y los datos demográficos se dieron a tres grupos. Los grupos consistían en maestros de carrera temprana estudiantes de educación (N = 40), estudiantes avanzados de formación docente (N = 15) y docentes que ya completaron su primer año de enseñanza y recién comenzaban su segundo año (N = 22). Los resultados de este estudio indican que los niveles de preocupación cambian con el tiempo y hay un cambio claro tanto en el nivel como tipo de preocupaciones en estos tres grupos. Este cambio puede permitir cursos de educación agrícola y la programación en servicio para ser diseñada de forma más exclusiva con el fin de abordar las necesidades y preocupaciones específicas de los investigados.

Es inminente que a nivel mundial, regional, local e institucional siempre hay el interés fundamental de mejorar los procesos educativos a través de cambios, reformas, innovaciones en el aula, en la institución o a nivel nacional, y naturalmente existe la expectativa de que el mismo genere resultados positivos para los alumnos, las instituciones, la sociedad. Regularmente estos cambios tienen dificultad en su aplicación, lo que impide lograr los resultados esperados. Son varias las causas, sin embargo el factor común que se relaciona con el profesorado y es su condición personal frente a estos procesos de cambio, si no se produce un cambio también de actitud se corren muchos riesgos en la implementación, de ahí la necesidad de que las autoridades, expertos y personas responsables de la implementación cuenten con una herramienta que les posibilite conocer, describir y medir los componentes relacionados con las preocupaciones que tienen los docentes y establecer un plan de intervención que permita solucionar los problemas y establecer estrategias de solución, que impulsen decisiones y acciones encaminadas a optimizar el proceso de cambio.

Se debe recordar que antes de iniciar un proceso de transformación, las personas experimentan diversas inquietudes relacionadas con su persona, cuestionan si le afectará de alguna manera, luego vienen las interrogantes relacionadas con las tareas que tiene que desarrollar, con la organización del tiempo que debe emplear en la aplicación de los procesos de transformación, el impacto y especialmente la pertinencia y funcionamiento del cambio.

El conocer las preocupaciones del profesorado ante procesos de cambio implica en definitiva que los líderes proporcionen la atención al personal que va a implementar las innovaciones, lo que permite que al conocer las preocupaciones se puedan resolver y brindar mejores condiciones que redundarán en el éxito de la aplicación. Al respecto George, et. al (2013) considera, “Siempre que algo aumenta nuestros sentimientos y pensamientos, estamos registrando preocupación, (p 19).

Este proceso según (Loucks-Horsley, 1996), durará varios años, pues se requieren al menos tres; el primer año para conocer las preocupaciones, inquietudes que se evidencian en la implementación y las sorpresas que encuentran conforme avanza la ejecución, luego un segundo año, en el que se presentan inquietudes referentes a los resultados de aprendizajes con sus estudiantes, posteriormente el profesorado se convierte en orientador, capacitador, promotor del proceso, porque lo conocieron, comprendieron e inclusive contribuyeron con propuestas y potencializaron las reformas.

La autora además explica que este proceso de cambio en las personas, presenta etapas de preocupaciones, refiriéndose a los sentimientos, inquietudes de las personas involucradas, cuyas expresiones a manera de ejemplo se resume en el siguiente cuadro:

Expresiones típicas de preocupación sobre la innovación:

ETAPA DE PREOCUPACIÓN	EXPRESIÓN DE PREOCUPACIÓN
0. Conciencia	No estoy preocupado por eso
1. Informativo	Me gustaría saber más al respecto
2. Personal	¿Cómo me afectará usarlo?
3. Gestión	Parece que paso todo el tiempo preparando materiales.
4. Consecuencia	¿Cómo afecta mi uso a los estudiantes? ¿Cómo puedo refinarlo para tener más impacto?
5. Colaboración	¿Cómo puedo relacionar lo que estoy haciendo con lo que otros están haciendo?
6. Reenfoque	Tengo algunas ideas sobre algo que funcionaría mejor.

Tomado de Taking Charge of Change por Shirley M. Hord, William L. Rutherford, Leslie Huling-Austin, y Gene E. Hall, 1987.p. 37. Adaptado por la autora.

Adicionalmente se refiere a los niveles de uso de la innovación y describe cómo interactúan los individuos con un nuevo programa o reforma y presenta el cuadro de niveles de uso de la innovación y los comportamientos típicos:

Niveles de uso de la innovación: comportamientos típicos

NIVELES DE USO	INDICADORES DE COMPORTAMIENTO DE NIVEL
0. No uso	El usuario no tiene ningún interés, no está tomando ninguna medida.
I. Orientación	El usuario está tomando la iniciativa para aprender más sobre la innovación.
II. Preparación	El usuario tiene planes definidos para comenzar a usar la innovación.
III. Mecánico	El usuario está haciendo cambios para organizar mejor el uso de la innovación.
IV.A. Rutina	El usuario está haciendo pocos cambios o ninguno y tiene un patrón de uso
IV.B. Refinamiento	El usuario está haciendo cambios para aumentar los resultados.
V. Integración	El usuario está haciendo esfuerzos deliberados para coordinarse con otros en el uso de la innovación.
VI. Renovación	El usuario busca alternativas más efectivas al uso establecido de la innovación.

Tomado de Taking Charge of Change por Shirley M. Hord, William L. Rutherford, Leslie Huling-Austin, y Gene E. Hall, 1987.pp. 64-67. Adaptado por la autora.

Suposiciones y afirmaciones del CBAM

De manera similar a las suposiciones que presenta Hord et. al. (1987), las presenta Loucks-Horsley (1996) refiriéndose a:

- El cambio es un proceso, no un evento, y lleva tiempo instituir el cambio, en la práctica de tres a cinco años para implementarlo de manera total.
- Las personas deben ser el centro de atención si se quiere facilitar el cambio y las instituciones no cambiarán hasta que sus miembros cambien.

- El proceso de cambio es una experiencia extremadamente personal y cómo la percibe el individuo influirá fuertemente en el resultado.
- Los individuos progresan a través de varias etapas con respecto a sus emociones y capacidades relacionado con la innovación.
- La disponibilidad de un modelo de diagnóstico / prescriptivo centrado en el cliente puede mejorar la facilitación individual durante el desarrollo del personal.
- Las personas responsables del proceso de cambio deben trabajar de una manera adaptativa y sistemática donde el progreso necesita ser monitoreado constantemente.

La característica principal del modelo CBAM, consiste en permitir conocer cada una de las suposiciones relacionadas con las preocupaciones sobre las reformas o innovaciones que se están o van a aplicarse en la institución, como la planificación curricular, preocupaciones que evolucionan, de acuerdo a la información que recibe, los requerimientos y expectativas personales; adicionalmente permite planificar a través de los resultados, programas de acompañamiento grupal e individual encaminados a mejorar el crecimiento personal y la implementación de las innovaciones.

En todo proceso de cambio se debe tener en cuenta las diferencias y estilos de aprendizaje que tienen las personas para planificar las actividades concernientes a la implementación de las innovaciones, se debe precisar para las personas que requieren mayor atención, programas alternativos que motive involucrarse y crecer a su propio ritmo.

A partir de estas consideraciones teóricas, pasamos a continuación a mostrar la metodología que se ha seguido para el desarrollo de la presente investigación.

CAPÍTULO III

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Diseño de la Investigación

La presente investigación pertenece a la modalidad socioeducativa, ya que estudia a un grupo social en un contexto educativo y busca conocer e interpretar la realidad del objeto de estudio, es una investigación transversal ya que se centró en el análisis del nivel de preocupación del profesorado frente al rediseño curricular implementado en su carrera, en un momento determinado. Su objetivo principal es determinar las preocupaciones que enfrenta el profesorado en relación a la implementación del rediseño curricular y a su vez la percepción de las autoridades frente al mismo hecho.

La investigación tiene un carácter fundamentalmente descriptivo, transversal y correlacional. Es descriptiva ya que “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analiza. Describe tendencias de un grupo o población”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.92). En este caso la investigación centra su actuación en identificar y describir las principales preocupaciones que tiene el profesorado frente a los procesos de implementación del rediseño curricular en la carrera lo que será transversal ya que se centrará en el análisis, en un momento determinado. Es correlacional ya que “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 93), en el que se relacionan las preocupaciones que tienen los docentes frente a la implementación de los rediseños curriculares, considerando las diferentes etapas, el género y experiencia docente (novel y experimentado).

De igual manera se realizó una investigación de campo, que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), significando con ello que como investigador no se controló variable alguna y la información fue obtenida de la realidad tal y como se presentó en ese momento. (Arias, 2012). También fue necesario realizar una búsqueda sistemática sobre el objeto de estudio que permitió tener una mejor comprensión del objeto de estudio.

El trabajo de investigación es de carácter mixto (cuantitativo y cualitativo) considerando que ambos métodos se complementan y enriquecen, como afirma:

La versión tradicional de las ciencias sociales cuantitativas parte de la construcción de un modelo: antes de entrar en el campo que debe estudiarse y mientras está todavía sentado en su despacho, el investigador construye un modelo de las condiciones y relaciones supuestas. Su punto de partida es el conocimiento teórico tomado de las publicaciones o hallazgos empíricos anteriores. [...]. El propósito es que la representatividad de los datos y los hallazgos se puedan garantizar, por ejemplo, a través de muestras aleatorias de las personas que se estudian. Otro propósito es el desglose de las relaciones complejas en variables distintas, lo que permite al investigador aislar y comprobar sus efectos. Las teorías y los métodos son anteriores al objeto de estudio.

En contraste con esto, el enfoque de la teoría fundamentada da preferencia a los datos y al campo de estudio frente a los supuestos teóricos. Éstos no se deben aplicar al objeto que se investiga, sino que se “descubren” y formulan al relacionarse con el campo y los datos empíricos que se encontraban en él. Su relevancia para el tema de investigación, más que su representatividad, es lo que determina la manera en que se selecciona a las personas que se estudiarán. El propósito no es reducir la complejidad desglosándose en variables, sino al contrario, aumentarla incluyendo el contexto. Los métodos también deben ser apropiados al problema de estudio y se escogerán de acuerdo a ello. (Flick, 2004, pp. 56-57).

Estos enfoques permitieron utilizar técnicas e instrumentos apropiados que posibilitaron aportar a la investigación información relevante que permitió evidenciar el cumplimiento de los objetivos propuestos en este trabajo. Se partió de la literatura, para luego describir las tendencias y patrones, evaluar variaciones, identificar diferencias y medir resultados.

Población Objeto de Estudio

Teniendo en consideración el objeto de estudio, se seleccionaron las ocho (8) carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador que se encontraban implementando el rediseño curricular y a todo el profesorado que estaba laborando en el mismo con un total de 105 docentes. Se contó con el apoyo de las autoridades de las Facultades y de las diferentes carreras que participaron en la investigación.

Las facultades fueron:

- a. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
- b. Facultad de Cultura Física

Análisis Fase Cuantitativa.

Recolección de Datos

Tomando como referencia lo antes mencionado, se procedió a la recolección de datos mediante la aplicación de un cuestionario a los docentes que pertenecían a las ocho (8) carreras que han implementado el rediseño curricular: Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemática y Física, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología, Pedagogía de la Lengua y Literatura, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática, Educación Inicial, Pedagogía de las Ciencias Sociales, Pedagogía de la enseñanza del Inglés, (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación) y Pedagogía de la Actividad Física y Deporte (Facultad de Cultura Física).

De igual manera, se aplicaron entrevistas de profundidad a cuatro (4) directores de carrera donde se implementó el rediseño curricular, y se aplicó un (1) grupo de discusión, grupo focal, a coordinadores encargados de la implementación del rediseño curricular en su carrera para profundizar y comprender algunos aspectos específicos de la investigación.

La investigación se desarrolló en varias fases:

- Fase de revisión de la literatura: se seleccionó y analizó la bibliografía relacionada con el objeto de estudio a nivel internacional y nacional.
- Fase de construcción del modelo teórico de la investigación: a partir del análisis del fundamento teórico, se identificaron las variables que fueron objeto de estudio y que contribuyeron a realizar ajustes y a la construcción de los instrumentos de investigación.
- Fase de diseño y validación de instrumentos: se partió de las variables que fueron el hilo conductor para el ajuste al cuestionario y para la construcción de la guía de

discusión y la entrevista en profundidad. Cada instrumento - validado a través de juicio de expertos- tenía su propia especificidad en relación con el caso y el informante. Posteriormente, se realizó el pilotaje de las pruebas.

- Fase extensiva: la información se recogió a través del cuestionario, que fue administrado a docentes que laboraban en la implementación del rediseño curricular en su carrera. Esto permitió recopilar información cuantitativa del profesorado en relación con las etapas de preocupación que enfrenta ante la innovación.
- Fase intensiva: se analizaron las percepciones de los informantes en relación con el tema de investigación, utilizando para ello entrevistas a profundidad a directores de carrera (Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Biología y Química, Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Informática, Educación Inicial y Pedagogía de la Cultura Física). También se conformó un grupo de discusión con la participación de los coordinadores encargados de la implementación del rediseño curricular en las carreras de: (Pedagogía de la enseñanza del inglés, Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Matemática y Física, Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Biología y Química, Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Informática, Educación Inicial, Pedagogía de la Lengua y Literatura)
- Fase integradora: al finalizar la recolección de datos, se procedió al análisis intensivo de los mismos, cuantitativos y cualitativos, a través de la “triangulación” de fuentes y de instrumentos, lo que permitió una interpretación más en profundidad de la información receptada a través de los diferentes instrumentos utilizados. Se analizaron los datos cuantitativos, como también opiniones y criterios de los informantes clave, lo que permitió tener una visión más completa de la realidad investigada.

Variables de la Investigación

Los constructos utilizados para llevar a cabo la investigación son los siguientes: datos generales, tiempo de docencia en la UCE, formación académica, innovación educativa, proceso de aprendizaje, rediseños curriculares de las carreras de educación y funcionamiento del centro educativo, etapas de preocupación.

Definición de las Dimensiones de la Investigación

- a) Datos de identificación: son los datos que caracterizan a los docentes que han sido objeto de estudio y se consideró lo siguiente:
- Carrera: Conjunto de estudios universitarios, que habilitan para el ejercicio de una profesión.
 - Género: grupo al que pertenece un sujeto de acuerdo con sus características que los definen. Se utiliza como sinónimo de sexo, para diferenciar el masculino del femenino.
 - Edad: medida en años.
 - Años de servicio: tiempo que ejerce la docencia universitaria en la UCE.
 - Formación académica: son los años de estudio universitario y título académico alcanzado para ejercer una determinada profesión. En el caso ecuatoriano los niveles de formación de la educación superior se determina en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y son los siguientes: i) títulos profesionales de técnico o tecnólogo superior: que otorgan los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores; ii) los grados académicos de licenciado y los títulos profesionales universitarios o politécnicos y sus equivalentes: que expiden títulos de tercer nivel las universidades y escuelas politécnicas iii) cuarto nivel : corresponden el título profesional de especialista y los grados académicos de maestría, PhD o su equivalente.
- b) Etapas de preocupación de acuerdo con lo señalado en la literatura

Siendo el propósito de esta investigación, estudiar las preocupaciones del profesorado por la implementación de los rediseños curriculares en las carreras de educación, se adaptó el cuestionario Inventario de Preocupaciones del Profesorado, al tema, manteniendo las etapas y los 42 ítems de tipo Likert, para docentes.

A partir de la revisión de la literatura relacionada con el tema, se realizó la adaptación del cuestionario “Inventario de Preocupaciones del Profesorado” (Anexo), fue utilizada la escala de Lickert, o escala de puntuación sumada, en un rango de 1 a 5, cuya intensidad fue la siguiente: 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo, en la que los

informantes, a partir de la realidad de su carrera y su criterio valoraron cada uno de los ítems.

Proceso de Validación del Cuestionario

La validación de los cuestionarios se realizó de dos maneras:

- a) Juicio de expertos: se solicitó la revisión del cuestionario a cuatro expertos en educación.
- b) Prueba piloto: se aplicó a 20 docentes de la Universidad Técnica del Norte (Ibarra-Ecuador) y la Universidad, Pontificia Universidad Católica (Quito- Ecuador) en las que también se están implementado el rediseño curricular en el área de educación y no formaron parte de la investigación. Los cuestionarios de docentes para el pilotaje fueron administrados en octubre del año 2017.

Fruto de la prueba piloto se realizaron ajustes al instrumento en lo concerniente a las dimensiones, objeto de estudio, lenguaje utilizado según el sujeto de investigación, redacción de algunos ítems, orden de los ítems, instrucciones del cuestionario y tiempo para la resolución del mismo, para planificar su aplicación en las diferentes carreras. Los cuestionarios aplicados a los docentes contienen 42 ítems. El nivel de confiabilidad del instrumento, el Alfa de Crombach, fue de 0.972.

Para la aplicación del cuestionario se solicitó la autorización correspondiente a las autoridades de las Facultades que eran parte del estudio, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y Facultad de Cultura Física y se realizó una reunión con cada uno de los directores de carrera. Se concretó una cita para informarle sobre el propósito de la investigación y el proceso de aplicación del cuestionario al profesorado. Los cuestionarios fueron aplicados entre noviembre y diciembre de 2017.

El cuestionario “Inventario de Preocupaciones del Profesorado” considera las siguientes Etapas de Preocupación:

1. No preocupación
2. Información

3. Personal
4. Gestión
5. Alumnos
6. Colaboración
7. Renovación

Cuadro No. 11. Cuestionario para docentes

• **Datos generales de la muestra: variables.**

Cuadro No. 11: Datos generales de la muestra.

Nº	Nombre	Tipo
	Facultad	Categoría (2 categorías)
	Carrera	Categoría (8 categorías)
	Edad	Categoría (4 categorías)
	Genero	Dicotómica
	Años de servicio en la Universidad Central del Ecuador	Categoría (4 categorías)
	Título académico	Categoría (4 categorías)

• **Etapa: 1**

No Preocupación. (6 ítems).

Cuadro No. 12: Etapa: 1

No Preocupación.

Nº	Nombre	Tipo
1	En este momento mi preocupación es la implementación del rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
17	Mi preocupación en estos momentos es por otras responsabilidades más que por el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
18	Me preocupa el desarrollo del sílabo en el semestre	Escala de Likert (1-5)
41	Si cada docente va a su propio ritmo, aplicará mejor el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
31	Me preocupa lo que mis colegas piensen de mí	Escala de Likert (1-5)
18	Me preocupa como docente sentirme inseguro sobre la aplicación del rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)

• **Etapa: 2**

Información. (6 ítems).

Cuadro No. 13: Etapa: 2

Información

Nº	Nombre	Tipo
----	--------	------

9	Creo que necesito informarme más sobre el trabajo interdisciplinario que contempla el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
16	Me gustaría informarme sobre cómo enseñan los otros docentes en la Carrera	Escala de Likert (1-5)
23	Me gustaría recibir más información sobre el proyecto integrador de saberes del rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
40	Para mí es fundamental conocer sobre estrategias para realizar el trabajo colaborativo	Escala de Likert (1-5)
25	La falta de información sobre el rediseño curricular es una de mis mayores preocupaciones	Escala de Likert (1-5)
42	Me interesa conocer qué implicaciones en la formación de los estudiantes tiene el rediseño curricular que se está implementando en mi Carrera	Escala de Likert (1-5)

• **Etapa: 3**
Personal. (6 ítems).

Cuadro No. 14: Etapa: 3
Personal.

Nº	Nombre	Tipo
2	Con la forma de aplicar el rediseño curricular en mi carrera, estoy preocupado(a)	Escala de Likert (1-5)
3	En estos momentos lo que más me preocupa es mi equilibrio emocional	Escala de Likert (1-5)
10	Lo que más me preocupa es no tener seguridad sobre lo que se espera de mí	Escala de Likert (1-5)
21	Me preocupa no tener las habilidades docentes requeridas para implementar el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
22	En estos momentos me preocupa el exceso de trabajo para aplicar el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
29	Creo que por ahora siento inseguridad de mi gestión como docente	Escala de Likert (1-5)

• **Etapa: 4**
Gestión. (6 ítems).

Cuadro No. 15: Etapa: 4
Gestión.

Nº	Nombre	Tipo
11	Me preocupa la implementación del rediseño curricular por los limitados recursos con los que cuenta la Carrera	Escala de Likert (1-5)
14	Me encuentro preparado(a) para asesorar a otros docentes, en temas relacionados con el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
15	Veo un conflicto potencial entre las demandas que tiene la implementación del rediseño curricular con la sobrecarga del trabajo docente	Escala de Likert (1-5)
19	Me preocupa evaluar con justicia al estudiantado, en el proceso de implementación del rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
24	En estos momentos mi preocupación es por el rediseño curricular que se está aplicando	Escala de Likert (1-5)
32	Me inquieta que en mis clases no se cumplan los objetivos	Escala de Likert

- **Etapa: 5**
Alumnos. (6 ítems).

Cuadro No. 16: Etapa: 5

Alumnos

Nº	Nombre	Tipo
4	Me preocupo por los cambios implementados en el estudiantado	Escala de Likert (1-5)
5	Me preocupa que el estudiantado participe e intervenga en mis clases	Escala de Likert (1-5)
8	Me gustaría estimular la participación del estudiantado para lograr los objetivos del rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
12	Me preocupa que el estudiantado aprenda en mis clases	Escala de Likert (1-5)
26	Quisiera responder a los requerimientos individuales del estudiantado	Escala de Likert (1-5)
33	Me preocupa mantener buenas relaciones con el estudiantado	Escala de Likert (1-5)

- **Etapa: 6**
Colaboración. (6 ítems).

Cuadro No. 17: Etapa: 6

Colaboración.

Nº	Nombre	Tipo
6	Conozco otras formas curriculares que me gustaría se apliquen en lugar del rediseño curricular actual	Escala de Likert (1-5)
7	Tengo propuestas alternativas para la implementación del rediseño curricular de mi Carrera	Escala de Likert (1-5)
20	Me gustaría asesorar a otros docentes en el proceso de implementación del rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
27	Las reuniones de área son una pérdida de tiempo	Escala de Likert (1-5)
34	En la Carrera es necesaria la coordinación en ciertos temas relacionados con el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
39	Me gustaría desarrollar relaciones de trabajo con otros promotores o coordinadores de rediseños curriculares, para facilitar su implementación	Escala de Likert (1-5)

- **Etapa: 7**
Renovación. (6 ítems).

Cuadro No. 18: Etapa: 7

Renovación

Nº	Nombre	Tipo
13	Me gustaría ayudar a otros docentes a implementar el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
28	Me gustaría fortalecer mis destrezas como docente para implementar cambios	Escala de Likert (1-5)
30	Necesito participar en cursos de actualización sobre el rediseño curricular implementado en mi Carrera	Escala de Likert (1-5)

35	Me gustaría animar a otros docentes a implicarse y aplicar el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
36	Es necesario participar en actividades de actualización docente relacionadas con el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)
37	Me gustaría determinar la manera de fortalecer mis capacidades docentes para implementar los cambios propuestos en el rediseño curricular	Escala de Likert (1-5)

Fuente: Ruth Páez G. 2017

Para la aplicación del cuestionario, se coordinó con las autoridades de los diferentes facultades y carreras, el lugar, fecha y hora. La administración del instrumento fue realizada por la investigadora con el propósito de garantizar que la información recopilada sea confiable y aclarar cualquier duda a los docentes, que participaron en el estudio.

Los docentes fueron escogidos de todas las carreras de educación que se encuentran implementando el rediseño curricular. Luego del proceso de recolección, se analizó la información para llegar a conclusiones que contribuyeron a emitir juicios de valor.

Los datos cuantitativos fueron tratados con el paquete SPSS v.22.0, con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados se realizaron diversos análisis estadísticos como: porcentajes, media aritmética, desviación típica, el coeficiente de correlación de Pearson y la prueba t de Student para muestras independientes (dos colas) con un nivel de significación de 0.05. Al finalizar la recogida de la información se procedió al análisis intensivo de los datos de acuerdo con el siguiente procedimiento:

- Fase 1, Reducción de la información: selección e identificación de la información, determinación de los objetivos de análisis, establecimiento de un sistema de categorías, estudio del sistema de categorías y codificación.
- Fase 2, Organización de la información: para facilitar su análisis y su interpretación, se la agrupó en una base de datos de todos los informantes. Se ingresó los datos numéricos de cada ítem, según la codificación realizada; luego se procesó la información según los estadísticos descriptivos e inferenciales definidos; se construyeron matrices de análisis de datos, según los constructos, el informante, ítem, donde se vació la información a nivel de porcentajes, medias, desviación típica, el coeficiente de correlación de Pearson y la prueba t de Student para muestras independientes (dos colas) con un nivel de significación de 0.05.

- Fase 3, Análisis e interpretación de resultados: La selección de categorías siguió un proceso mixto (inductivo y deductivo). En base a la revisión bibliográfica, documental y la experiencia del investigador, se construyó el marco teórico que permitió comprender al objeto de estudio. Posteriormente, se fueron ajustando las categorías a la información recogida en el estudio a través del pilotaje y la aplicación del cuestionario. Este proceso generó y validó nuevas categorías.

Análisis Fase Cualitativa.

La fase cualitativa de la investigación pretende complementar las informaciones del análisis cuantitativo y profundizar sobre el objeto de estudio. Las características del estudio cualitativo se pueden resumir de la siguiente manera:

- Es un proceso abierto y flexible, que fue adecuándose mientras se desarrollaba la investigación.
- Tiene un carácter holístico e integral; es decir, busca la comprensión del fenómeno analizado de manera globalizada.
- La percepción e interpretación de los sujetos implicados pretende obtener una mirada profunda y lo más completa posible de la realidad.
- Está contextualizado, puesto que analiza las preocupaciones que enfrenta el profesorado ante la implementación del rediseño curricular en carreras de educación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y la Facultad de Cultura Física de la Universidad Central del Ecuador.

Entrevistas y grupo de discusión o grupo focal

El análisis de datos cualitativos comienza con una gran cantidad los mismos que son examinados mediante procedimientos analíticos, dando lugar a un estudio claro, comprensible, penetrante, fiable e incluso original. (Gibbs, 2014)

En este sentido, con el propósito de cumplir con los objetivos establecidos en el estudio, se realizó un análisis de contenido de la información obtenida, producto de las entrevistas en profundidad aplicadas a directores de carrera y a los docentes que se desempeñaban

como coordinadores que eran los encargados de la implementación del rediseño curricular de las Facultades de: Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y de Cultura Física que ofertan carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador.

Para el análisis de los datos recopilados a través de las entrevistas y del grupo de discusión o grupo focal se contó con el apoyo del programa de análisis de textos Atlas Ti, 7. El análisis cualitativo implica ordenar y organizar la información, elaborar patrones, categorías y unidades de análisis. Por lo que analizar cualitativamente es interpretar, asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados y buscar conexiones entre éstas y otras categorías. El proceso de análisis se entiende como el flujo y conexión interactiva de tres operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de los datos y la verificación de conclusiones (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p. 349).

En esta investigación se realizó el análisis de contenido, de los datos obtenidos en las entrevistas individuales y en el grupo focal, como procedimiento para reconocer las diferentes etapas de preocupaciones que enfrenta el profesorado que está aplicando el rediseño curricular en su carrera.

El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto, que permite la descripción sistemática y cualitativa del contenido obtenido de la entrevista y grupo focal empleados en este estudio e interpretar lo que se escucha y lee (Varguillas, 2006).

En este proceso se ha dado énfasis a la captación de significados y a la definición de la situación, donde el investigador debe reducir los datos obtenidos, las descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. hasta llegar a una cantidad de unidades significativas y manejables; debe también estructurarlos y exponerlos y, por último, extraer y confirmar unas conclusiones más comprensivas.

En lo relacionado a lo cualitativo el estudio ha considerado que cumpla con los siguientes requisitos: la fiabilidad, la validez y la objetividad, como lo propone (Flick 2014):

- La fiabilidad: Probabilidad de que un sistema, aparato o dispositivo cumpla una determinada función bajo ciertas condiciones durante un tiempo determinado. En este caso, los datos y los procedimientos deben garantizar su empleo donde se debe garantizar que se cumpla una determinada función.
- La validez: como la medida en que los investigadores ven lo que piensan que ven, en la medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada (Martínez, 2014). Es la propiedad que tienen los argumentos cuando las premisas implican la conclusión.
- La objetividad: es la coherencia del significado, donde dos o más investigadores independientes analizan los mismos datos o documentos y llegan a las mismas conclusiones. La objetividad es perteneciente o relativo al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o de sentir que pueda tener cualquier sujeto que lo observe o considere.

Con lo anteriormente descrito, se ha podido identificar e interpretar las preocupaciones que enfrenta el profesorado en lo relacionado a la implementación del rediseño curricular en su carrera, con el propósito de construir teorías, ampliarlas o ponerlas a prueba, donde la investigadora formuló preguntas respecto al significado de su material empírico (cuestionarios).

En estas preguntas por el significado de los datos, se define un contexto de interpretación que orienta a la investigadora en la definición de los aspectos operativos del análisis. Por lo que, la pregunta, por el significado de lo que se analiza, es la que permite dar sustancia y dirección a tareas tan genéricas como organizar, segmentar y codificar datos. Los aspectos operativos fueron cruciales ya que favorecieron una aproximación sistemática, rigurosa, minuciosa y creativa a los datos. Y el Atlas Ti, 7 ofreció un apoyo en la parte operativa del análisis (Muñoz-Justicia, y Sahagún-Padilla, 2017)

Estrategia de recogida de información

Para la recolección de la información cualitativa, a través de entrevistas a profundidad y guías de discusión, se reunió con las autoridades de las diferentes carreras, para explicar el propósito de la investigación, los mismos que dieron todas las facilidades para realizar las

entrevistas a profundidad (Directores de carrera) y los grupos de discusión (Coordinadores de las carreras encargados de la implementación del rediseño curricular). Esto fue muy importante, ya que facilitó la realización de la parte cualitativa.

En el caso de las entrevistas a profundidad se realizó un acercamiento con los ocho (8) directores de las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador, a quienes se les explicó el objetivo de la investigación, pero solo cuatro (4) aceptaron que se les entrevistase, como se presenta a continuación:

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación:

Número de participantes: 3

Directores de carreras:

Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Informática:

Educación Inicial:

Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Química y Biología:

Facultad de Cultura Física:

Número de participantes: 1

Nombre del director de la carrera:

Pedagogía de la Actividad Física y Deporte:

Las entrevistas, sus guiones, los momentos y el contexto de aplicación

La entrevista es una técnica de investigación intensiva que se emplea para la profundización de aspectos más teóricos y globales y que constituyen el discurso especializado (ideológico y profesional) sobre un tema y los fundamentos en que éste se apoya (Báez, 2007). La conversación permitió conocer de sus experiencias en situaciones naturales de la vida cotidiana y sentimientos en lo relacionado con el rediseño curricular (Kvale, 2011; Valles, 2003).

El guion de la entrevista a directores de carreras fue construido considerando el problema, los objetivos de investigación y el marco teórico y fue validado por varios expertos. De igual manera se realizaron entrevistas piloto a informantes que cumplían los requisitos, pero no integrarían la muestra. Este pilotaje permitió, principalmente, evaluar la

secuencia de la narración que proponía el guion, la flexibilidad posible que se puede dar en su aplicación y el tiempo que se requeriría para su aplicación.

Guion de la entrevista a directores de carrera

Criterios de inclusión

- Laborar en la carrera que se encuentra implementando el rediseño curricular.
- Director de carrera.

Consideraciones que se tomó en cuenta en la entrevista

- El lugar en donde se realizó la entrevista debía ser un espacio asignado por la autoridad de la carrera, el mismo que debía cumplir con los requerimientos, como: ser cómodo, libre de ruido, etc.
- Tener presente el universo de experiencias, puntos de vista y reflexiones, en lo relacionado a las Etapas de Preocupación del Profesorado, en la implementación del rediseño curricular.

Pedido a la/el entrevistada/o

- Que autorice la grabación de la entrevista.

Datos biográficos personales

- Nombre
- Cargo
- Carrera en la que trabaja

Preocupaciones del profesorado

Se les solicitó que proporcionen información sobre las preocupaciones que enfrenta el profesorado de su carrera con la implementación del rediseño curricular.

En relación a:

- La implementación de los rediseños curriculares.
- Al conocimiento e interés que tiene el profesorado por los procesos de innovación que se están aplicando.
- La información sobre los componentes de los rediseños curriculares que se están aplicando en la carrera.
- El interés de aprender más acerca de la innovación y las implicaciones para la implementación de los rediseños curriculares.
- El personal refleja ansiedad relacionada con sus habilidades docentes para implementar el cambio.
- A enfocar su preocupación al impacto del cambio en sus estudiantes en el salón de clase.
- Al interés de los docentes en trabajar con otros/as profesores/as de la carrera para promover los beneficios de la implementación del cambio en los estudiantes.
- El profesorado piensa en cómo implementar mejoras en la aplicación de los rediseños curriculares.
- A creer que el profesorado está preparado para planificar y poner en marcha las innovaciones que se plantean en los rediseños curriculares.
- A considerar que las innovaciones de los rediseños curriculares han tenido la necesaria difusión entre el profesorado.

Todas las entrevistas se llevaron a cabo en enero del 2018.

Martínez (2006), considera algunos aspectos importantes para la realización de la entrevista:

- Obtener información de primera mano sobre las personas y los factores que las condicionan (diagnóstico).
- Proporcionar a las personas información de interés en los ámbitos personal, social, académico, profesional, etc. (asesoramiento).
- Planificar actuaciones conjuntas con las personas para buscar alternativas de solución a problemas que puedan plantearse (intervención).

Se seleccionó la entrevista semiestructurada porque el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, puede plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende, profundizar sobre algún aspecto cuando lo estime necesario y establecer un estilo propio y personal de conversación (Cobertta, 2007).

Grupo de discusión o grupo focal, la guía, los momentos y el contexto de aplicación:

El grupo de discusión o grupo focal se caracterizan por:

- a) centrarse en el abordaje a fondo de un número muy concreto de tópicos o dimensiones de estudio; y,
- b) la configuración del grupo que se hace a partir de la identificación de alguna particularidad compartida por las personas participantes del grupo (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

Para la construcción de la Guía de Discusión se consideró el problema de estudio, los objetivos de investigación y el marco teórico. La Guía de Discusión fue validada por varios expertos.

De igual manera, se realizó un grupo de discusión piloto a informantes que cumplieran los requisitos, pero no integrarían la muestra. Este pilotaje permitió evaluar las características de la administración de la guía de discusión

Para que un grupo de discusión funcione como instrumento de investigación es necesario que se consideren algunas premisas (Báez, 2007):

- Ser abierto: deben tener cabida todas las opiniones de los coordinadores de las diferentes carreras que fueron convocados al encuentro, pues solo así se cumplirá con el objetivo de la investigación.
- Fomentar el intercambio: los participantes plantean sus puntos de vista, sus argumentos, confrontan e intercambian ideas, manifiestan sus conformidades y disconformidades en lo relacionado al objeto de estudio.
- No dirigido: si bien es verdad que el investigador coordinó el grupo de discusión, se dejó en libertad a los coordinadores de las carreras para que reflexionaran libremente sobre las temáticas planteadas.
- Pragmático: se debe controlar la toma de la palabra respetando siempre la espontaneidad en la participación.

Para la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios:

- a) Cierta experticia: que los coordinadores de las carreras seleccionados se encuentren implementando el rediseño curricular, ya que ellos pueden aportar mucho de su experiencia y conocimiento.
- b) Heterogeneidad: que los participantes sean coordinadores de las diferentes carreras de educación que han implementado el rediseño curricular, para que, de esta manera, la diversidad favorezca a plantear opiniones desde diferentes puntos de vista.

Para el desarrollo de la investigación se conformó un grupo de discusión, con la participación de seis (6) coordinadores de carrera, y son los siguientes,

Conformación del grupo de discusión

Coordinadores de carrera:

Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Matemática y Física:

Pedagogía de las Ciencias Experimentales. de la enseñanza del inglés:

Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Química y Biología:

Pedagogía de las Ciencias Experimentales. de la Informática:

Pedagogía de Lengua y Literatura:

Educación Inicial:

Guía de discusión de los coordinadores de carrera

Criterios de inclusión

- Se encuentren implementando el rediseño curricular
- Seleccionados al azar
- Sean de las diferentes carreras

Consideraciones básicas que se tomó en la realización del grupo de discusión

- El lugar donde se realizó el grupo de discusión fue en las instalaciones de la Universidad Central de Ecuador, el espacio asignado fue adecuado para que los participantes se sientan cómodos y puedan desarrollar de la mejor manera la actividad planificada.
- Se tuvo presente que las experiencias, puntos de vista y reflexiones de los participantes estuvieron enfocadas y relacionadas a las preocupaciones del profesorado en la implementación del rediseño curricular.

Datos biográficos personales

- Facultad
- Carrera en la que trabaja
- Función que cumple
- Nombre

Introducción

- Bienvenida al grupo de Coordinadores de Carrera

- Se dio a conocer la temática que va a ser tratada y se explicó brevemente los objetivos del estudio.
- Se planteó las normas básicas que se van a seguir en la discusión de grupo, donde se consideró los siguientes aspectos:
 - ❖ Las opiniones y las valoraciones de las participaciones son importantes y válidas para el estudio.
 - ❖ Los participantes pueden intervenir de manera continua.
 - ❖ Se les indico que la información que aporta el grupo será tratada de manera confidencial y que será utilizada únicamente para el estudio.
 - ❖ Se solicitó a los participantes del grupo de discusión que autoricen utilizar la grabadora para registrar sus intervenciones.

Preocupaciones del profesorado

Se les solicitó que proporcionen información sobre las preocupaciones que enfrenta el profesorado de su carrera con la implementación del rediseño curricular.

En relación a:

- La implementación de los rediseños curriculares.
- Al conocimiento e interés que tiene el profesorado por los procesos de innovación que se están aplicando.
- La información sobre los componentes de los rediseños curriculares que se están aplicando en la carrera.
- El interés de aprender más acerca de la innovación y las implicaciones para la implementación de los rediseños curriculares.
- El personal refleja ansiedad relacionada con sus habilidades docentes para implementar el cambio.
- A enfocar su preocupación al impacto del cambio en sus estudiantes en el salón de clase.
- Al interés de los docentes en trabajar con otros/as profesores/as de la carrera para promover los beneficios de la implementación del cambio en los estudiantes.

- El profesorado piensa en cómo implementar mejoras en la aplicación de los rediseños curriculares.
- A creer que el profesorado está preparado para planificar y poner en marcha las innovaciones que se plantean en los rediseños curriculares.
- A considerar que las innovaciones de los rediseños curriculares han tenido la necesaria difusión entre el profesorado.

El proceso de recolección de información cualitativa

Al realizar el proceso de recogida de información cualitativa se tuvo en cuenta lo propuesto por (Báez, 2007):

- a) El diseño: para la ejecución de las entrevistas y las guías de discusión se reflexionó en las siguientes preguntas, ¿cuántas entrevistas se van a realizar?, ¿cuántos grupos de discusión serán los necesarios? ¿a quién se va hacer?, ¿dónde se va a llevar a cabo?, ¿en qué tiempo se van a realizar? y ¿cuánto va a costar?
- b) En lo relacionado a la convocatoria: se contó con la autorización de las autoridades de los centros educativos para realización de las entrevistas y grupo de discusión
- c) La organización: en base de las necesidades de información que plantea la investigación, se estableció la muestra con la que se iba a trabajar.
 - Selección de informantes: una de las reflexiones que se plantea como investigador es ¿Qué personas tienen información relevante para el estudio? Para contar con los informantes clave o de calidad se coordinó con las autoridades de las facultades, quienes proporcionaron los nombres de los Directores de Carrera y Coordinadores de la implementación del Rediseño Curricular seleccionados que cumplieran con los criterios establecidos en la investigación. Se estableció un primer contacto de manera personal con cada uno de los informantes que iban a ser parte de la muestra y se negoció la fecha, la hora y la duración aproximada de la entrevista y el grupo de discusión. Con el propósito de dar las facilidades a los entrevistados se optó por realizarlas en el mismo centro educativo, en un espacio que garantice intimidad y no exista interrupción. En base a esto se realizó un cronograma de trabajo.

d) El desarrollo: tanto la entrevista como la guía de discusión, tienen como propósito proporcionar las informaciones que la investigadora busca y para lograrlo es necesario preparar el trabajo que se va a realizar.

- Preparación: fue necesario comunicarles a los informantes el objetivo de la investigación, los temas que van a ser tratados por la investigadora, el contexto en el que se va a realizar y el por qué se les había seleccionado.
- Ejecución: es la realización de la entrevista y el grupo de discusión propiamente dicha y se trabajó con el guion de preguntas de acuerdo con el tipo de informante y la información que se deseaba obtener. En las mismas se animaba a reflexionar a los participantes. También fue importante generar un “buen clima” y tener empatía con cada uno de los participantes. La grabación de los eventos fue negociada con los participantes. El apoyo de los directivos de las facultades fue relevante para facilitar el desarrollo de las entrevistas y los grupos de discusión.
- La transcripción de las entrevistas y grupos de discusión: todas las entrevistas y grupos de discusión fueron grabadas digitalmente y se trató de que la transcripción fuera lo más fiable posible.

En este sentido, con el propósito de cumplir con los objetivos establecidos en el estudio, se realizó un análisis de contenidos de la información obtenida, producto de las entrevistas en profundidad aplicadas a directores de carrera y a los docentes que se desempeñaban como coordinadores que eran los encargados de la implementación del rediseño curricular de las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y de Cultura Física que ofertan carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador UCE.

Resultados de la Investigación

Este estudio aplicó el Modelo de Adopción Basada en las Preocupaciones (CBAM) propuesto por Hall, Wallace y Dossett (1979) y perfeccionado por Hall y Hord (1987) y desarrollado por Marcelo, Mayor y Sánchez (1995). Este modelo permitió estudiar las preocupaciones que tiene el profesorado sobre la implementación del rediseño curricular en las carreras de educación de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, P. de la Matemática y Física, P. Química y Biología, P. la Lengua y Literatura, P. de la Informática, Educación Inicial, P. de las Ciencias Sociales y P. de Inglés y de la Facultad

de Cultura Física la Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, todas de la Universidad Central del Ecuador.

En las etapas de preocupación, se identifica un conjunto de siete categorías, incluida la conciencia o no preocupación, información, preocupaciones personales, administración o gestión, consecuencia en los alumnos, colaboración y reenfoque o renovación.

En un primer análisis, de tipo cuantitativo, se proporcionan datos relacionados con el rediseño curricular implementado en las diferentes carreras, aportando puntuaciones promedio, desviaciones típicas y porcentajes. Para la interpretación de los resultados cuantitativos es necesario indicar que el punto medio de la escala empleada es de 3 y el rango que oscila de 1 a 5.

Los constructos analizados se han ordenado en función de los objetivos específicos de la investigación:

1. Analizar las características generales del profesorado que participa en la implementación del rediseño curricular.
2. Establecer la correlación entre las preocupaciones que enfrenta el profesorado por género y por experiencia (novel y experimentado) sobre la implementación de los rediseños curriculares.
3. Determinar si existe alguna diferencia significativa entre las preocupaciones que enfrenta el profesorado por género y por experiencia (novel y experimentado), respecto a la implementación del rediseño curricular.
4. Analizar la percepción de los directores de carrera y coordinadores respecto a la implementación del rediseño curricular en su carrera.

1. PRIMER OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:

Analizar las características generales del profesorado que participa en la implementación del rediseño curricular.

Para la obtención de las opiniones de docentes de las carreras que fueron parte del estudio se aplicó el cuestionario Inventario de Preocupaciones del Profesorado, teniendo en cuenta los siguientes apartados:

Cuestionario del docente, datos de identificación:

- Nombre de la facultad y carrera
- Género del profesorado
- Edad del docente
- Años de servicio del docente
- Titulación del profesorado

Variable: Nombre de la Carrera

El estudio se realizó en ocho Carreras que están implementado el rediseño curricular: Pedagogía de las C. E. de la Matemática y Física, Pedagogía de las C. E. de la Química y Biología, Pedagogía de la Lengua y Literatura, Pedagogía de las C. E. de la Informática, Educación Inicial, Pedagogía de las Ciencias Sociales, Pedagogía de la Enseñanza del Inglés, (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación) y Pedagogía de la Actividad Física y Deporte (Facultad de Cultura Física).

Se escogieron entre 11 y 15 docentes por carrera, procurando cierta proporcionalidad en cuanto al número de docentes en las diferentes carreras como lo indica la figura 1. Así, el mayor número de docentes corresponde a la carrera de Pedagogía de la Matemática y Física con el 14.3% y la que menos aporta es la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte con el 10.5% de docentes.

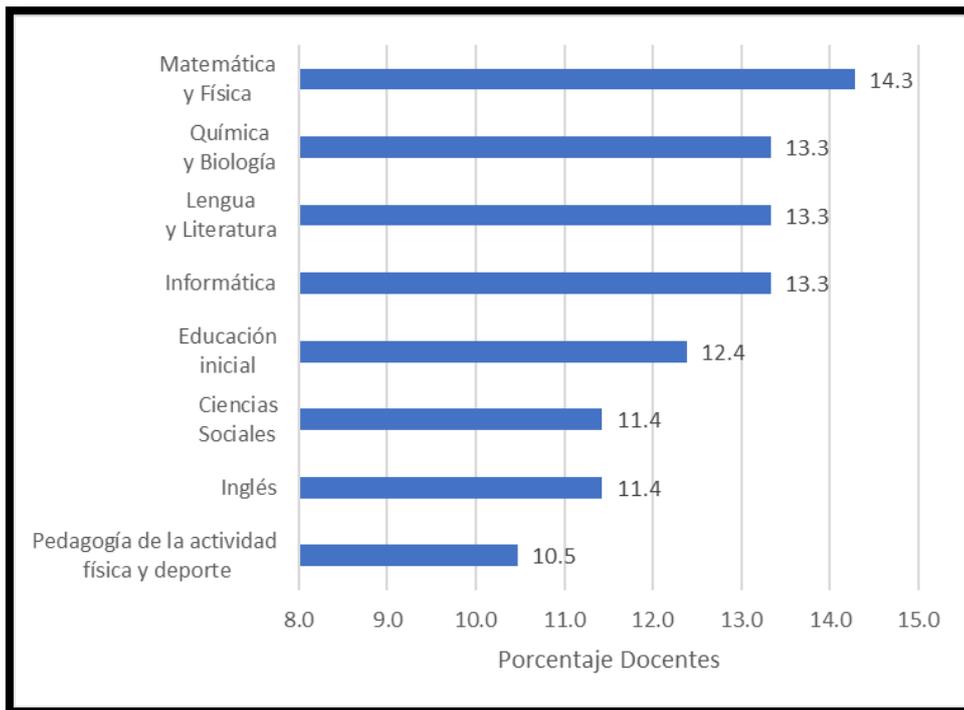


Gráfico N° 1: Distribución de docentes según carrera

Variable: Género del profesorado

En la muestra estudiada se observa un 57.4% de hombres (60 docentes) y por ende 42.6% de mujeres (45 docentes). Esto nos indica que existe mayor participación hombres en el estudio.

Variable: Edad del docente.

En lo referente a la edad, se observa una edad mínima de 27 años y una máxima de 65 años, el 69.3 % de los docentes tiene 50 años o más. Se evidencia que el mayor número de profesores (46,9 %) del profesorado se encuentra en el rango de 46-55 años. (Gráfico N° 2)

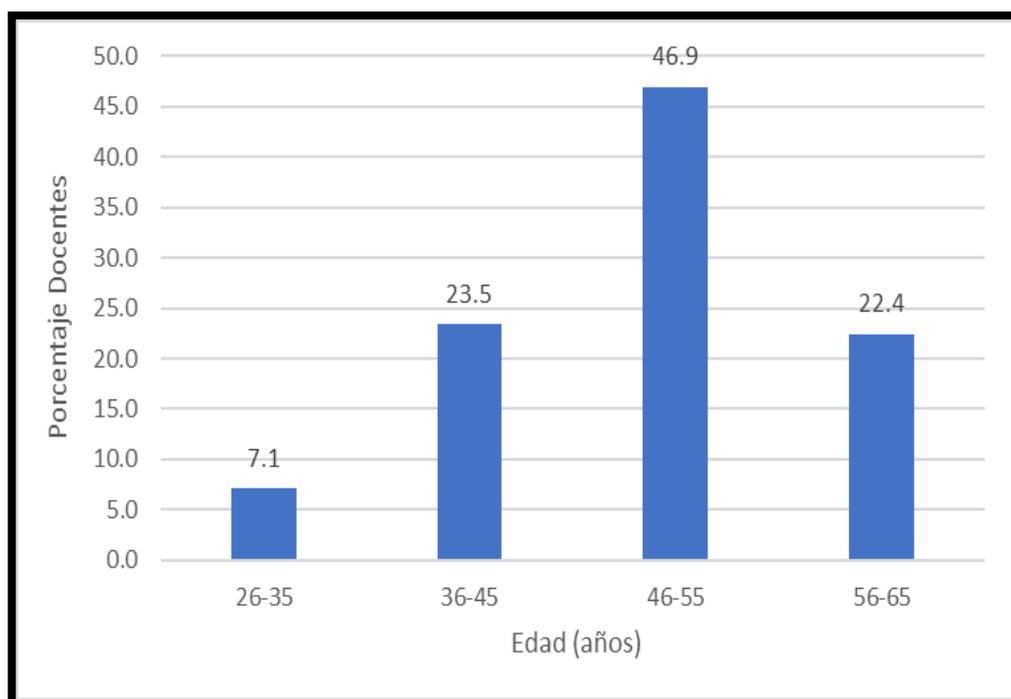


Gráfico N° 2: Distribución de docentes según edad

Variable: Años de servicio del profesorado en la Universidad Central del Ecuador (UCE).

En lo relacionado a los años de trabajo en la UCE, 47 de ellos (45.2%) que declaran estar entre 1 y 5 años en la UCE; le siguen 27 docentes (26%) con 16 años o más y 22 docentes (20.5%) con un tiempo de estancia de entre 6 y 10 años, 9 docentes (8.2%) declaran estar entre 11 y 15 años en la UCE. En la investigación, a los docentes que laboran en la UCE entre 1 y 5 años se les denominó Noveles, correspondiendo al 45.2 % y a los restantes, 54.8 % se los denominó Experimentados.

Variable: Titulación del docente

De los docentes encuestados 96 docentes declaran tener título de Magister (91.43%), 8 declaran ser PhD (7,62%) y 1 docente manifiesta tener otro tipo de titulación (0,95%). Esto se debe a que para ingresar a las instituciones de educación superior como docente se requiere el título de Magíster.

2. SEGUNDO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:

Establecer la correlación entre las preocupaciones que enfrentan el profesorado por género y por experiencia (novel y experimentado) sobre la implementación de los rediseños curriculares.

Se adoptó el concepto de preocupación entendido como “la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea” (Hall, G.E., y Hord. S.M. 1987, p. 58). Luego se adaptaron las preguntas de cada etapa del Inventario de Preocupaciones del Profesorado.

Etapas de preocupaciones:

- No preocupación
- Información.
- Personal.
- Gestión.
- Alumnos
- Colaboración
- Renovación.

La muestra de este estudio se seleccionó intencionalmente y esta fue de 105 docentes (todos los docentes) pertenecientes a las 8 carreras que se encuentran implementado el rediseño curricular. La escala empleada en el cuestionario es de 1 a 5 que va de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5) y para la interpretación de los resultados obtenidos se va a utilizar la siguiente nominación: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo; media aritmética y DT: Desviación Típica.

El coeficiente de correlación de Pearson, “es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 304). Y para la interpretación del coeficiente r de Pearson que puede variar de -1.00 a $+1.00$, se ha considerado lo propuesto donde:

Cuadro No. 12. El coeficiente de Pearson

-1.00	=	Correlación negativa perfecta
- 0.90	=	Correlación negativa muy fuerte.
- 0.75	=	Correlación negativa considerable.
- 0.50	=	Correlación negativa media.
- 0.25	=	Correlación negativa débil.
- 0.10	=	Correlación negativa muy débil.
0.00	=	No existe correlación alguna entre las variables.
+ 0.10	=	Correlación positiva muy débil.
+ 0.25	=	Correlación positiva débil.
+ 0.50	=	Correlación positiva media.
+ 0.75	=	Correlación positiva considerable.
+ 0.90	=	Correlación positiva muy fuerte.
+ 1.00	=	Correlación positiva perfecta
(Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 305).		

Y si S o P es menor del valor 0.05, el coeficiente es significativo en el nivel de 0.05 (95% de confianza en que la correlación sea verdadera y 5% de probabilidad de error). (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

A continuación, se realizó las siguientes correlaciones:

Por etapas

El estudio reveló, que la preocupación más dominante entre el profesorado de las diferentes carreras tiene en lo relacionado a la implementación del Rediseño Curricular es la etapa de Renovación con la media ($\bar{x} = 4,23$) y desviación estándar ($SD = 0,57$), seguida de Información con la media ($\bar{x} = 3,99$) y desviación estándar ($SD = 0,65$) y Alumnos con la media ($\bar{x} = 3,97$) y desviación estándar ($SD = 0,81$), aunque en esta última existe mucha variabilidad y la presencia de valoraciones más bajas de lo común (cuadro N° 13).

Cuadro No. 13. Descriptivos de etapas

Dimensión	Media	Desviación Estándar
	\bar{x}	SD
No Preocupación	3.49	0.46
Información	3.99	0.65
Personal	3.29	0.54
Alumnos	3.97	0.81
Colaboración	3.76	0.51
Gestión	3.72	0.72
Renovación	4.23	0.57

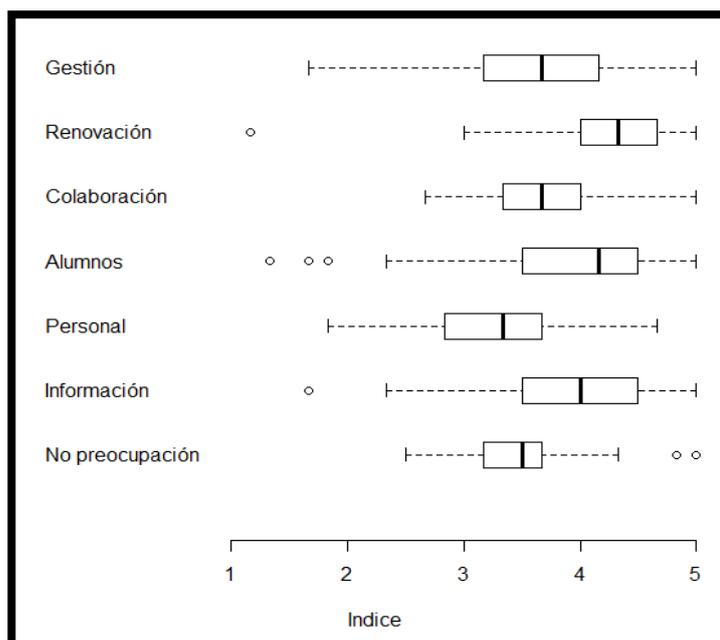
Elaborado por: Autora

Fuente: Base de datos

Una forma adicional de evaluar las diferencias entre las etapas se la presenta en el cuadro N° 13, donde se representan los intervalos de confianza al 95% para las diferencias de valoraciones promedio entre etapas. Así se puede notar que:

- La dimensión **No Preocupación** es valorada con mayor puntaje promedio (más preocupación) que la dimensión Personal. Pero al mismo tiempo es menos valorada (menos preocupación) que el resto de las etapas.
- La dimensión **Información** es más valorada (más preocupación) que las etapas Personal, Gestión y Colaboración; es valorada igual que Alumnos (mismo nivel de preocupación). Además, es menos valorada (menos preocupación) que Renovación.
- La dimensión **Personal** preocupa menos que Gestión, Alumnos, Colaboración y Renovación.
- **Gestión** preocupa menos que Alumnos y Renovación. Preocupa de igual manera que Colaboración.
- **Alumnos** preocupa más que Colaboración, pero menos que Renovación.
- **Colaboración** preocupa menos que Renovación.

Cuadro No. 14. Distribución de etapas



Elaborado por: Autora

Fuente: Base de datos

En el cuadro N° 14, se observan las siguientes correlaciones y el valor de p, que existe entre las siete (7) etapas:

- **No preocupación:** tiene una correlación positiva débil con Alumnos ($r = 0.229$; $p = 0,019$) y una correlación positiva muy débil con Personal ($r = 0.222$; $p = 0,023$) y el coeficiente es significativo en el nivel de 0.05.
- **Información:** tiene una correlación positiva media con Renovación ($r = 0,561$; $p = 0,000$) y con Gestión ($r = 0,559$; $p = 0,000$) y una correlación positiva débil con Alumnos ($r = 0,453$; $p = 0,000$) y el coeficiente es significativo en el nivel de 0.05.
- **Personal:** tiene correlación positiva media con Gestión ($r = 0,490$; $p = 0,000$) e Información ($r = 0,412$; $p = 0,000$) y una correlación positiva débil con Alumnos ($r = 0,453$; $p = 0,000$) y el coeficiente es significativo en el nivel de 0.05.

- **Gestión:** tiene una correlación positiva media con Alumnos ($r = 0,688$; $p = 0,000$) e Información ($r = 0,561$; $p = 0,000$) y una correlación positiva débil con Personal ($r = 0,490$; $p = 0,000$) y el coeficiente es significativo en el nivel de 0.05.
- **Alumnos:** tiene una correlación positiva media con Gestión ($r = 0,688$; $p = 0,000$) y una correlación positiva débil con Información ($r = 0,453$; $p = 0,000$) y el coeficiente es significativo en el nivel de 0.05.
- **Colaboración:** tiene una correlación positiva débil con Información ($r = 0,397$; $p = 0,000$) y con Renovación ($r = 0,391$; $p = 0,000$) y el coeficiente es significativo en el nivel de 0.05.
- **Renovación:** tiene una correlación positiva media con Información ($r = 0,559$; $p = 0,000$) y una correlación positiva débil con Colaboración ($r = 0,391$; $p = 0,000$) y el coeficiente es significativo en el nivel de 0.05.

Cuadro No. 15. Comparación entre etapas su correlación

Etapas		No Preocupación	Información	Personal	Gestión	Alumnos	Colaboración	Renovación
No Preocupación	Correlación de Pearson	1						
	Sig. (bilateral)							
	N	105						
Información	Correlación de Pearson	,147	1					
	Sig. (bilateral)	,135						
	N	105	105					
Personal	Correlación de Pearson	,222*	,412**	1				
	Sig. (bilateral)	,023	,000					
	N	105	105	105				
Gestión	Correlación de Pearson	,094	,561**	,490**	1			
	Sig. (bilateral)	,338	,000	,000				
	N	105	105	105	105			
Alumnos	Correlación de Pearson	,229*	,453**	,305**	,688**	1		
	Sig. (bilateral)	,019	,000	,002	,000			
	N	105	105	105	105	105		
Colaboración	Correlación de Pearson	,070	,397**	,042	,251**	,232*	1	
	Sig. (bilateral)	,477	,000	,669	,010	,017		
	N	105	105	105	105	105	105	
Renovación	Correlación de Pearson	,072	,559**	,115	,364**	,360**	,391**	1
	Sig. (bilateral)	,466	,000	,244	,000	,000	,000	
	N	105	105	105	105	105	105	105

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Salvo en la etapa No Preocupación no se evidencia diferencia significativa de las etapas al contrastarlas por género, a más de en general se observa pobres correlaciones entre algunas de ellas.

Profesorado por género

El estudio permitió identificar, que la preocupación más dominante del grupo de profesores con relación al género, fue la siguiente: (Cuadro N° 16)

- Para los hombres la mayor preocupación en la implementación del Rediseño Curricular es la dimensión Renovación con la \bar{x} media (= 4,3) y desviación estándar (SD = 0,46), seguida de Información con \bar{x} la media (= 4,0) y desviación estándar (SD = 0,64) y Alumnos con la \bar{x} media (= 3,9) y desviación estándar (SD = 0,87), y menor preocupación que tiene el profesorado son No Preocupación con la media (\bar{x} = 3,4) y desviación estándar (SD = 0,43) y Personal con la media (\bar{x} = 3,4) y desviación estándar (SD = 0,52).
- Para las mujeres la mayor preocupación en la implementación del Rediseño Curricular es la dimensión Renovación con la media (\bar{x} = 4,2) y desviación estándar (SD = 0,69), seguida de Información con la media \bar{x} (= 4,0) y desviación estándar (SD = 0,69) y Alumnos con la media \bar{x} (= 4,0) y desviación estándar (SD = 0,77), y menor preocupación que tiene el profesorado es Personal con la media (\bar{x} = 3,1) y desviación estándar (SD = 0,50).

Al estimar los niveles de preocupación en las diferentes etapas desagregadas por género, se observa un comportamiento similar al ya anotado a nivel general, es decir, valoraciones promedio oscilando alrededor de 3 y 4 puntos.

Cuadro No. 16. Descriptivos de etapas según género

Etapas	Género	Docentes	Media \bar{x}	Desviación Estándar SD
No Preocupación	Hombre	60	3.4	0.43
	Mujer	45	3.6	0.46
Información	Hombre	60	4.0	0.64
	Mujer	45	4.0	0.69
Personal	Hombre	60	3.4	0.52
	Mujer	45	3.1	0.50
Alumnos	Hombre	60	3.9	0.87
	Mujer	45	4.0	0.77
Colaboración	Hombre	60	3.8	0.51
	Mujer	45	3.8	0.51
Renovación	Hombre	60	4.3	0.46
	Mujer	45	4.2	0.69
Gestión	Hombre	60	3.8	0.71
	Mujer	45	3.6	0.74

Elaborado por: Autora

Fuente: Base de datos

Además, al contrastar las valoraciones promedio de cada etapa desagregada por género, se obtiene valores p de significancia: No Preocupación 0.002, Información 0.643, Personal 0.009, Gestión 0.120, Alumnos 0.717, Colaboración 0.712 y Renovación 0.227. Esto muestra que el género marca diferencia significativa en los niveles de preocupación promedio de las etapas No Preocupación y Personal, más no en las otras etapas, como se observa en el cuadro N° 17.

Cuadro No. 17. Comparación de muestras independientes por género

Dimensión	Valor p	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	Superior
No Preocupación	0.00 2	- 0.27359	-0.44734	-0.09984
Información	0.64 3	0.06088	-0.19876	0.32052
Personal	0.00 9	0.27078	0.07033	0.47124
Gestión	0.12 0	0.22320	-0.05939	0.50580
Alumnos	0.71 7	- 0.05934	-0.38327	0.26459
Colaboración	0.77 2	- 0.02920	-0.22826	0.16986
Renovación	0.22 7	0.13706	-0.08655	0.36068

Elaborado por: Autora

Fuente: Base de datos

En lo relacionado al profesorado por género, en el cuadro N° 18, los valores p de diferencia para medias, en el grupo de hombres no se observa diferencia significativa entre las etapas No preocupación y Personal, Personal y Renovación, Gestión y Alumnos, Gestión y Renovación, Colaboración y Renovación. Para las mujeres, no existe diferencia significativa entre las etapas No preocupación y Gestión, No preocupación y Colaboración, Información y Alumnos, Información y Colaboración, Gestión y Alumnos, Gestión y Renovación, Alumnos y Colaboración, Colaboración y Renovación.

Cuadro No. 18. Comparación entre etapas (correlación y promedios) según género

Etapas	Etapas	Hombres			Mujeres		
		Correlación	p-valor Correlación	p-valor Diferencia medias	Correlación	p-valor Correlación	p-valor Diferencia medias
No preocupación	Información	0.094	0.476	0.000	0.225	0.138	0.006
	Personal	0.319	0.013	0.812	0.267	0.077	0.000
	Gestión	0.085	0.516	0.000	0.169	0.267	0.652
	Alumnos	0.157	0.230	0.000	0.304	0.043	0.003
	Colaboración	0.068	0.607	0.000	0.115	0.454	0.117
	Renovación	0.064	0.627	0.000	0.101	0.510	0.000
Información	Personal	0.483	0.000	0.000	0.367	0.013	0.000
	Gestión	0.523	0.000	0.017	0.589	0.000	0.000
	Alumnos	0.439	0.000	0.002	0.367	0.013	0.124
	Colaboración	0.713	0.000	0.000	0.431	0.003	0.069
	Renovación	0.504	0.000	0.000	0.459	0.002	0.000
Personal	Gestión	0.412	0.001	0.000	0.192	0.209	0.000
	Alumnos	0.253	0.050	0.000	-0.108	0.482	0.000
	Colaboración	0.292	0.023	0.000	-0.089	0.562	0.000
	Renovación	0.734	0.000	0.089	0.647	0.000	0.000
Gestión	Alumnos	0.373	0.003	0.635	0.134	0.382	0.102
	Colaboración	0.255	0.049	0.000	0.427	0.004	0.000
	Renovación	0.282	0.029	0.125	0.181	0.235	0.110
Alumnos	Colaboración	0.291	0.024	0.002	0.458	0.002	0.160

	Renovación	0.447	0.000	0.000	0.386	0.009	0.001
Colaboración	Renovación	0.567	0.000	0.413	0.284	0.060	0.747

Elaborado por: Autora

Fuente: Base de datos

Para la interpretación del coeficiente r de Pearson que puede variar de -1.00 a $+1.00$, se ha considerado lo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Así mismo, en el cuadro N° 18 y figura N° 1, para el grupo de docentes hombres, se evidencia correlaciones positivas media entre Personal y Renovación ($r = 0.734$), Información y Colaboración ($r = 0.713$), Colaboración y Renovación ($r = 0.567$), Información y Gestión ($r = 0.523$) e Información y Renovación ($r = 0.504$) y bajas correlaciones entre las otras etapas. No se observa correlación entre las etapas No Preocupación y Colaboración ($r = 0.068$) y No preocupación y Renovación ($r = 0.064$).

Para el grupo de docentes mujeres, se evidencia correlaciones positivas media entre Personal y Renovación ($r = 0.647$) e Información y Colaboración ($r = 0.431$). Y bajas correlaciones entre las otras etapas. De igual manera se pudo identificar que existe una correlación negativa muy débil entre Personal y Colaboración ($r = -0.089$) y Personal y Alumnos ($r = -0.108$).

La figura N° 1 refleja las correlaciones calculadas incluyendo las interacciones entre las etapas y por ende se puede notar que en efecto para los profesores hombres las etapas Alumnos y Gestión se encuentran correlacionadas, mientras que, para los docentes mujeres la correlación entre Alumnos y Gestión.

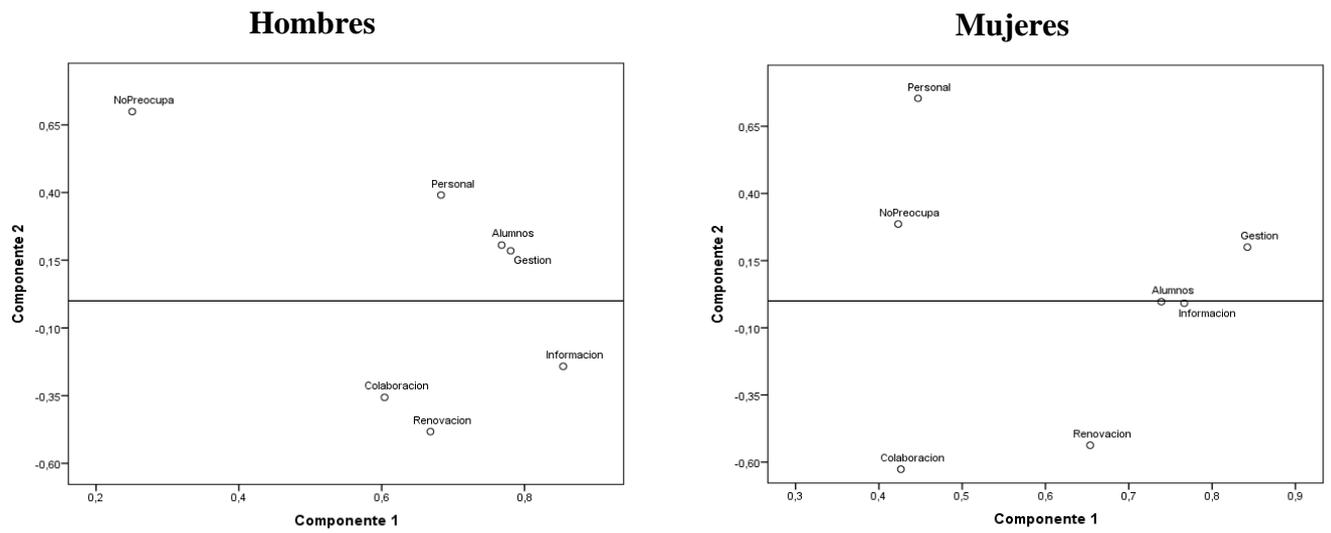


Figura N° 1. Mapa perceptual correlaciones por género

Elaborado por: Autora

Fuente: Base de datos

Profesorado por experiencia: noveles y experimentados

Al estimar los niveles de preocupación en las diferentes etapas, desagregadas por tipo de docente (novel¹ o experimentado²), se observa un comportamiento similar al ya anotado a nivel general, es decir, valoraciones promedio oscilando alrededor de 4 puntos, aunque algunas etapas bordean los tres puntos, esto diría que en general hay mediana o alguna preocupación en las etapas según el docente sea novel o experimentado.

El estudio permitió identificar, que la preocupación más dominante del grupo de profesores con relación a su experiencia (Cuadro N° 19), fue la siguiente:

- Para los noveles la mayor preocupación en la implementación del Rediseño Curricular es la dimensión Renovación con la media ($\bar{x} = 4,2$) y desviación estándar (SD = 0,52), seguida de Información con la media ($\bar{x} = 4,0$) y desviación estándar (SD = 0,64) y Alumnos con la media \bar{x} (= 3,8) y desviación estándar (SD = 0,87), y menor preocupación que tiene el profesorado es Personal con la \bar{x} media (= 3,2) y desviación estándar (SD = 0,55).
- Para los experimentados la mayor preocupación en la implementación del Rediseño Curricular es la dimensión Renovación con la \bar{x} media (= 4,3) y desviación estándar (SD = 0,67), seguida de Información \bar{x} con media (= 4,0) y desviación estándar (SD = 0,68), luego, Alumnos con la media \bar{x} (= 3,9) y desviación estándar (SD = 0,87), Colaboración con la media (= 3,8) y desviación estándar (SD = 0,54) y Renovación con la media (= 3,8) y \bar{x} desviación estándar (SD = 0,54) y menor preocupación que tiene el profesorado es Personal con la media (= 3,3) y desviación estándar (SD = 0,51).

Se evidencia que el profesorado hombre y mujer, coinciden y sus mayores preocupaciones son las etapas Renovación, Información y Alumnos como también en las de menor preocupación como Personal.

¹ **Docente novel** es considerado como el que tiene hasta cinco años de experiencia docente en la universidad.

² **Docente experimentado** es considerado como el que tiene más de cinco años de experiencia docente en la universidad.

Al estimar los niveles de preocupación en las diferentes etapas, desagregadas por género, se observa un comportamiento similar al ya anotado a nivel general, es decir, valoraciones promedio oscilando alrededor de 3 y 4 puntos.

Cuadro No. 19. Descriptivos de etapas según tipo de docente por años de experiencia

Etapas	Tipo de docente	Número de Docentes	Media \bar{x}	Desviación Estándar SD
No Preocupación	Novel	47	3.5	0.49
	Experimentado	58	3.4	0.40
Información	Novel	47	4.0	0.64
	Experimentado	58	4.0	0.68
Personal	Novel	47	3.2	0.55
	Experimentado	58	3.3	0.51
Alumnos	Novel	47	3.8	0.87
	Experimentado	58	3.9	0.87
Colaboración	Novel	47	3.7	0.50
	Experimentado	58	3.8	0.54
Renovación	Novel	47	4.2	0.52
	Experimentado	58	4.3	0.67
Gestión	Novel	47	3.6	0.71
	Experimentado	58	3.8	0.84

Elaborado por: Autora

Fuente: Base de datos

Además, al contrastar las valoraciones promedio de cada dimensión desagregada por tipo de docente, se obtiene valores p de significancia: No Preocupación 0.241, Información 0.889, Personal 0.139, Gestión 0.240, Alumnos 0.472, Colaboración 0.737, Renovación 0.475. Esto muestra que el tipo de docente no marca diferencia significativa en las etapas promedio consideradas. Es decir, el contraste de por ejemplo Valoración promedio de la Información por parte de los docentes noveles es estadísticamente igual a la valoración promedio de la Información por parte de los docentes experimentados; lo mismo en las otras etapas.

Cuadro No. 20. Comparación de muestras independientes

Etapas	Valor p	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	Superior
No Preocupación	0.24 1	0.10152	-0.06926	0.27229
Información	0.88 9	0.01818	-0.23873	0.27509
Personal	0.13 9	- 0.15505	-0.36122	0.05112
Gestión	0.24 0	- 0.18081	-0.48447	0.12285
Alumnos	0.47 2	- 0.12374	-0.46335	0.21588
Colaboración	0.73 7	- 0.03434	-0.23691	0.16823
Renovación	0.47 5	- 0.08485	-0.31972	0.15002

Elaborado por: Autora

Fuente: Base de datos

Análogamente al caso general, (cuadro N° 20) valores p de diferencia para medias, en el grupo de noveles no se observa diferencia significativa entre las etapas No preocupación y Gestión, entre Información y Alumnos, entre Gestión y Colaboración, entre Alumnos y Colaboración. Para los experimentados, no existe diferencia significativa entre las etapas No preocupación y Personal, Información y Gestión, Gestión y Colaboración y entre Alumnos y Colaboración.

Cuadro No. 21. Comparación entre etapas (correlación y promedios) según el profesorado por años de experiencia

Etapas	Etapas	Novel			Experimentado		
		Correlación	p-valor Correlación	p-valor Diferencia medias	Correlación	p-valor Correlación	p-valor Diferencia medias
No preocupación	Información	0.385	0.007	0.000	-0.218	0.102	0.000
	Personal	0.096	0.520	0.003	0.011	0.934	0.435
	Gestión	0.266	0.069	0.354	-0.126	0.347	0.004
	Alumnos	0.312	0.032	0.017	-0.016	0.903	0.000
	Colaboración	0.410	0.004	0.003	-0.409	0.001	0.000
	Renovación	0.377	0.009	0.000	-0.303	0.022	0.000
Información	Personal	0.174	0.238	0.000	0.508	0.000	0.000
	Gestión	0.596	0.000	0.000	0.676	0.000	0.019
	Alumnos	0.583	0.000	0.074	0.487	0.000	0.638
	Colaboración	0.388	0.007	0.009	0.553	0.000	0.012
	Renovación	0.581	0.000	0.016	0.443	0.001	0.002
Personal	Gestión	0.408	0.004	0.000	0.607	0.000	0.000
	Alumnos	0.238	0.105	0.000	0.293	0.026	0.000
	Colaboración	-0.154	0.298	0.000	0.086	0.522	0.000
	Renovación	0.091	0.543	0.000	-0.070	0.605	0.000
Gestión	Alumnos	0.717	0.000	0.025	0.768	0.000	0.056
	Colaboración	0.120	0.421	0.223	0.316	0.016	1.000
	Renovación	0.429	0.002	0.000	0.279	0.034	0.000
Alumnos	Colaboración	0.116	0.435	0.664	0.291	0.027	0.202

	Renovación	0.304	0.037	0.003	0.362	0.005	0.004
Colaboración	Renovación	0.258	0.078	0.000	0.562	0.000	0.000

Elaborado por: Autora

Fuente: Base de datos

Para la interpretación del coeficiente r de Pearson que puede variar de -1.00 a $+1.00$, se ha considerado lo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Así mismo, (cuadro N° 21 y figura 2), se observa para el grupo de docentes noveles, se evidencia correlaciones positivas media entre Gestión y Alumnos ($r = 0.717$), Información y Gestión ($r = 0.596$) e Información y Renovación ($r = 0.581$), pero bajas correlaciones entre las otras etapas.

No se observa correlación entre las etapas No Preocupación y Personal ($r = 0.096$), Personal y Renovación ($r = 0.091$). Entre las etapas Personal y Colaboración existe una correlación negativa muy débil negativa ($r = -0.154$).

Para el grupo de docentes experimentados, se observa se evidencia una correlación positiva considerable entre Gestión y Alumnos ($r = 0.768$), correlaciones positivas media entre Información y Gestión ($r = 0.676$), Información y Colaboración ($r = 0.553$) y Colaboración y Renovación ($r = 0.562$) y bajas correlaciones entre Gestión, Alumnos, Información y Personal. De igual manera se pudo identificar que la dimensión No Preocupación se correlaciona de manera negativa o nula con otras dimensiones.

La figura 2 refleja las correlaciones calculadas incluyendo las interacciones entre las etapas y por ende se puede notar que en efecto para los profesores noveles las etapas Alumnos y Gestión se encuentran correlacionadas, mientras que, para los docentes experimentados, a más de la relación entre Gestión y Alumnos estos se relacionan también con Información; aunque por otro lado las etapas Colaboración y Renovación estarían correlacionadas.

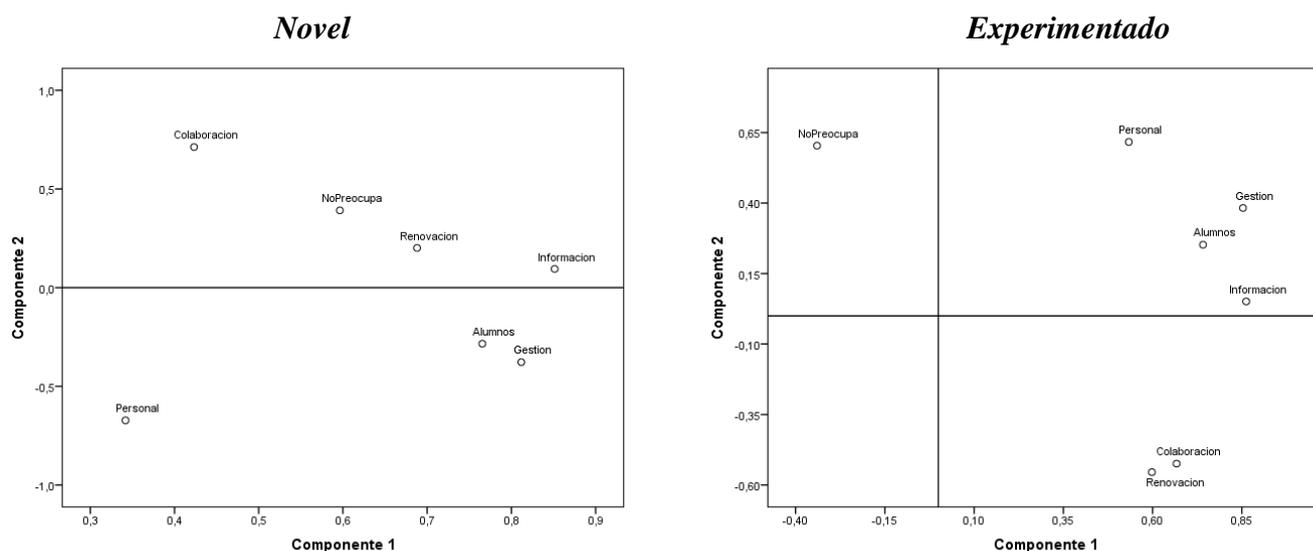


Figura N° 2. Mapa perceptual correlacional según el profesorado

Elaborado por: Autora

Fuente: Base de datos

De acuerdo con Hall, George y Rutherford (1998), cuanto mayor sea el puntaje en una etapa de preocupación, más intensas serán las preocupaciones en esa etapa. Las categorías generalmente se basan en preocupaciones propias, preocupaciones de tareas e inquietudes de impacto. Las preocupaciones propias pueden relacionarse, con la coherencia de la innovación docente, con sus habilidades, el conocimiento y los objetivos personales del profesor. Las preocupaciones de la tarea pueden derivarse de los deberes de trabajo del profesorado o las estructuras y recursos que prevalecen en la institución educativa. Las preocupaciones de impacto pueden estar relacionadas con los valores del docente, las consecuencias para el ambiente de trabajo, las consecuencias para los estudiantes o las posibilidades de un futuro refinamiento de la innovación.

El presente estudio revela que en lo relacionado a: las etapas, al género del profesorado y la experiencia docente (novel y experimentado) las etapas de mayor preocupación coinciden y en primer lugar está la Renovación seguida de la Información.

Donde la **Renovación**, se enfoca en explorar nuevos beneficios de la innovación, incluida la posibilidad de hacer cambios importantes en él o reemplazarlo con una alternativa más poderosa (George, Hall y Stiegelbauer, 2013).

Esto se debe a que la innovación educativa es un proceso intencional de cambio llevado a cabo por el profesorado que modifica contenidos, actitudes, ideas, culturas, modelos e introducen nuevas metodologías o utilizan nuevos recursos y tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cuyo lugar “natural” de desarrollo es el aula. El rediseño curricular implica un cambio que busca la mejora de la práctica educativa; es un esfuerzo deliberado, organizado y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos; conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación.

La segunda etapa de preocupación relevante que tiene el profesorado es de **Información** donde él tiene conciencia de la innovación e interés en aprender más de ella. El docente está interesado en los aspectos sustantivos de la innovación como características generales, efectos, requisitos de uso y las implicaciones para su implementación. El profesorado requiere acceder a información sobre innovación, adoptar o desarrollar sus recursos de trabajo y colaborar con sus colegas.

En las carreras que han implementado el rediseño curricular el profesorado se enfrenta a contextos desconocidos, generándole tensiones y la necesidad de adquirir un conocimiento profesional para mantener un equilibrio personal y profesional (Rodríguez, Granda, Gutiérrez y Gómez, 2016). Lo que implica cambiar su mentalidad desde adentro; y los docentes necesitan estar listos para cambiar sus creencias acerca de ellos mismos como profesores antes de que puedan ser motivados para mejorar su propia competencia a fin de implementar el rediseño curricular en su carrera de manera adecuada (Wang y Lam, 2009). Esto indica que el profesorado no estuvo preparado para asumir cambios significativos tanto en el contenido como en la forma de enseñar: como plantea el nuevo rediseño curricular y el nuevo rol del docente (Ziegler, 2003), y el profesorado tiene que hacer frente y tratar de incorporar tanto en su discurso como en su gestión de aula. El cambio pedagógico puede estar afectado por la experiencia de aprendizaje de los docentes, la experiencia docente y sus concepciones de la enseñanza (Wang, 2014).

3. TERCER OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN:

Determinar si existe alguna diferencia significativa entre las preocupaciones que enfrenta el profesorado por género y por experiencia (novel y experimentado), respecto a la implementación del rediseño curricular.

Para determinar si existe diferencia significativa entre las preocupaciones de los dos grupos de docentes por **género y por experiencia (novel y experimentado)**, se calculó la prueba t de Student para muestras independientes (dos colas) con un nivel de significación de 0.05, con el fin de establecer el comportamiento similar o no de las mismas, para lo cual se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov - Smirnov (K-S) donde se evidencia que se cumple el supuesto de normalidad (cuadro N° 22), para luego aplicar la prueba de Levene para igualdad de varianzas con el estadístico de Fisher, con respecto al supuesto de homogeneidad de varianza la prueba de Levene indica que se cumple.

Profesorado por Género

Se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov - Smirnov (K-S) evidenciando que se cumple el supuesto de normalidad (cuadro N° 22).

Cuadro No. 22. Prueba de Kolmogorov – Smirnov (K-S) del profesorado por género

Dimensión	Género	Kolmogorov-Smirnov ^a	
		Estadístico	Sig.
No Preocupación	Hombre	,157	,001
	Mujer	,171	,003
Información	Hombre	,096	,200*
	Mujer	,116	,172
Personal	Hombre	,103	,200
	Mujer	,108	,200*
Gestión	Hombre	,126	,023
	Mujer	,112	,200*
Alumnos	Hombre	,201	,000
	Mujer	,123	,104
Colaboración	Hombre	,126	,023
	Mujer	,117	,163
Renovación	Hombre	,124	,027
	Mujer	,135	,049

*Este es un límite inferior de la significación verdadera

a Corrección de significación de Lilliefors

En el cuadro se observa que al evaluar el supuesto de normalidad arrojado por la prueba K-S, se puede observar que en la mayoría de los datos muestrales provienen de una distribución normal, debido a que el p valor de los datos relacionados es mayor a 0,05, por lo tanto, se procede a aplicar la prueba t de student para estas.

Cuadro No. 23. Prueba de muestras independientes del profesorado por género

Dimensión		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
No Preocupación	Se asumen varianzas iguales	,025	,876	-3,062	,003	-,27359	,08936	-,45090	-,09628
	No se asumen varianzas iguales			-3,032	,003	-,27359	,09023	-,45293	-,09425
Información	Se asumen varianzas iguales	,09	,477	,456	,649	,06088	,13353	-,20408	,32584
	No se asumen varianzas iguales			,451	,653	,06088	,13511	-,20770	,32946
Personal	Se asumen varianzas iguales	,05	,943	2,627	,010	,27078	,10309	-,06622	,47534
	No se asumen varianzas iguales			2,641	,010	,27078	,10251	-,06719	,47437
Gestión	Se asumen varianzas iguales	,101	,751	1,536	,128	,22320	,14534	-,06518	,51159
	No se asumen varianzas iguales			1,528	,130	,22320	,14611	-,06712	,51352
Alumnos	Se asumen varianzas iguales	,202	,654	-,356	,722	-,05934	,16660	-,38991	,27123
	No se asumen varianzas iguales			-,363	,718	-,05934	,16357	-,38403	,26535
Colaboración	Se asumen varianzas iguales	,109	,742	-,285	,776	-,02920	,10238	-,23234	,17394
	No se asumen varianzas iguales			-,285	,776	-,02920	,10254	-,23292	,17451

Renovación	Se asumen varianzas iguales	2,994	,087	1,192	,236	,13706	,11501	-,09113	,36526
	No se asumen varianzas iguales			1,126	,264	,13706	,12173	-,10577	,37990

Se pudo evidenciar que en las etapas Información, Personal, Gestión, Alumnos, Colaboración y Renovación no existe diferencia significativa entre las preocupaciones de ambos grupos de profesores (hombres y mujeres) frente a la implementación del Rediseño Curricular.

Profesorado Novel y Experimentado

Cuadro No. 24. Prueba de Kolmogorov – Smirnov (K-S) del profesorado novel y experimentado

Dimensión	Tipo	Kolmogorov-Smirnov ^a	
		Estadístico	Sig.
No Preocupación	Novel	,112	,200*
	Experimentado	,157	,014
Información	Novel	,113	,200*
	Experimentado	,109	,200*
Personal	Novel	,147	,067
	Experimentado	,112	,200*
Gestión	Novel	,096	,200*
	Experimentado	,158	,013
Alumnos	Novel	,125	,200*
	Experimentado	,188	,001
Colaboración	Novel	,128	,189
	Experimentado	,149	,026
Renovación	Novel	,130	,171
	Experimentado	,191	,001

*Este es un límite inferior de la significación verdadera a Corrección de significación de Lilliefors

En el cuadro se observa que al evaluar el supuesto de normalidad arrojado por la prueba K-S, se puede observar que en la mayoría de los datos muestrales provienen de una distribución normal, debido a que el p valor de los datos relacionados es mayor a 0,05, por lo tanto, se procede a aplicar la prueba t de student para estas.

Cuadro No. 25. Prueba de muestras independientes del profesorado novel y experimentado

Dimensión		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
No Preocupación	Se asumen varianzas iguales	,690	,409	,979	,331	,10152	,10371	-,10528	,30831
	No se asumen varianzas iguales			,960	,341	,10152	,10577	-,10994	,31297
Información	Se asumen varianzas iguales	,054	,818	,117	,908	,01818	,15603	-,29292	,32929
	No se asumen varianzas iguales			,117	,907	,01818	,15525	-,29149	,32785
Personal	Se asumen varianzas iguales	,259	,137	-1,238	,220	-,15505	,12521	-,40471	,09461
	No se asumen varianzas iguales			-1,229	,223	-,15505	,12617	-,40695	,09685
Gestión	Se asumen varianzas iguales	,778	,187	-,980	,330	-,18081	,18442	-,54852	,18691

	No se asumen varianzas iguales			- ,996	,323	- ,18081	,18148	- ,54268	,18107
Alumnos	Se asumen varianzas iguales	,176	,676	- ,600	,550	- ,12374	,20625	- ,53499	,28751
	No se asumen varianzas iguales			- ,600	,551	- ,12374	,20633	- ,53543	,28796
Colaboración	Se asumen varianzas iguales	,1230	,271	- ,279	,781	- ,03434	,12302	- ,27964	,21095
	No se asumen varianzas iguales			- ,281	,780	- ,03434	,12221	- ,27809	,20941
Renovación	Se asumen varianzas iguales	,001	,970	- ,595	,554	- ,08485	,14264	- ,36926	,19956
	No se asumen varianzas iguales			- ,609	,544	- ,08485	,13923	- ,36248	,19278

Se pudo evidenciar que en las etapas No Preocupación, Información, Personal, Gestión, Alumnos, Colaboración y Renovación no existe diferencia significativa entre las preocupaciones de ambos grupos de profesores (noveles y experimentados) frente a la implementación del rediseño curricular.

4. CUARTO OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN:

Analizar la percepción de los directores de carrera y coordinadores respecto a la implementación del rediseño curricular en su carrera.

Para el cumplimiento de este objetivo se realizó un análisis detallado de los datos obtenidos en las entrevistas a los directores y coordinadores del rediseño curricular de cada carrera, utilizando la técnica de grupos de discusión o focal. Ello permitió obtener más conocimientos sobre las preocupaciones que enfrenta el profesorado en la implementación del rediseño curricular en cada una de sus carreras, en el trabajo diario que realizan siendo

necesario este conocimiento con el fin de identificar las principales preocupaciones y establecer a tiempo los correctivos necesarios.

1. Etapa: No preocupación:

En esta etapa los entrevistados indican poca preocupación o participación en el proceso de cambio, en este caso la implementación del rediseño curricular en las carreras (George, Hall, y Stiegelbauer, 2013).

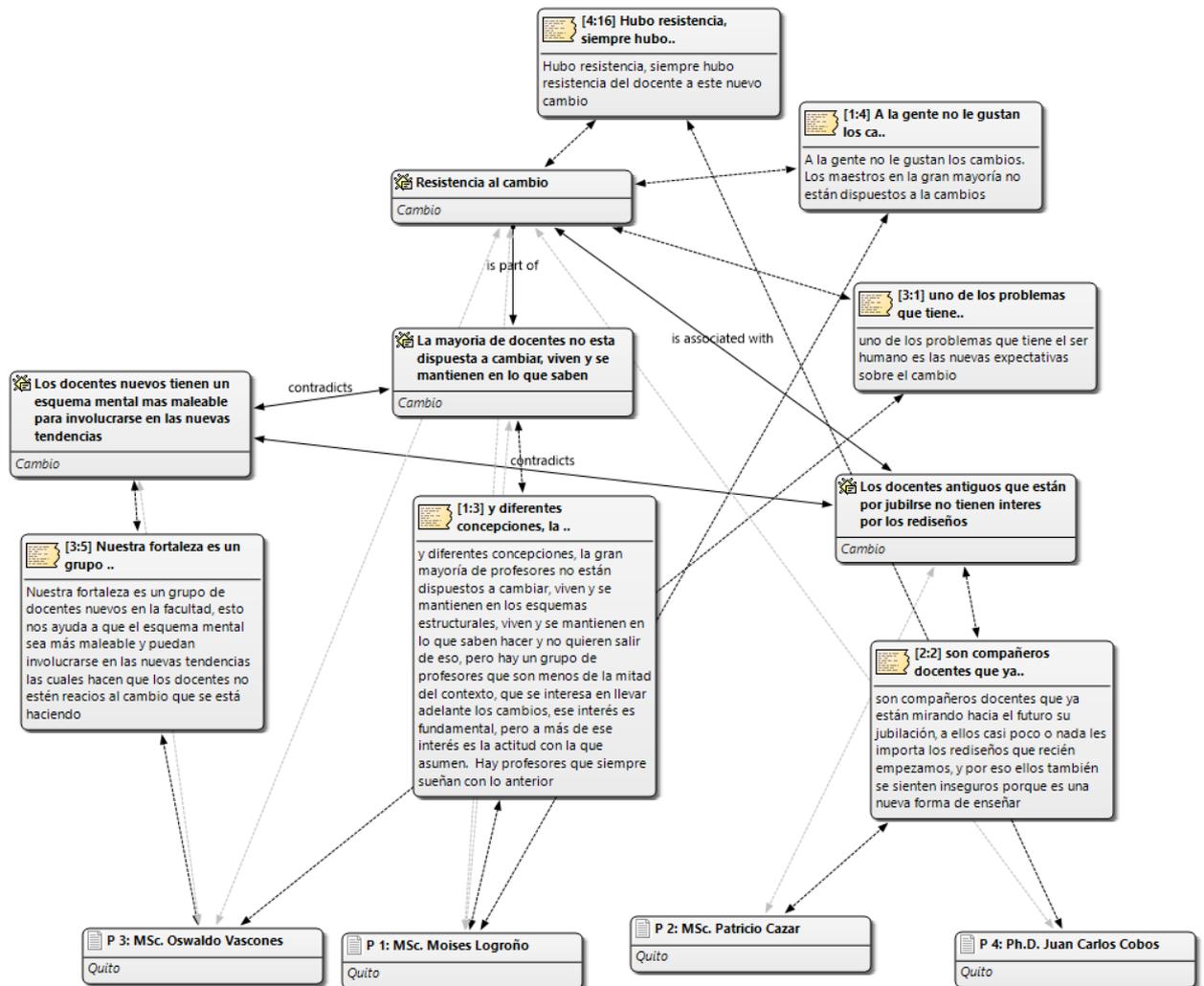


Figura N° 3. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 1: No Preocupación

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. Además, se analiza la actitud al cambio en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los directivos de las unidades académicas y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden, manifestando que los profesores de sus carreras se encuentran preocupados porque la implementación del rediseño curricular ha ocasionado una excesiva carga horaria docente, la puesta en práctica de nuevas metodologías que desconocen y la falta de trabajo colaborativo entre docentes, a esto se tiene que sumar el cambio generacional del personal que esta por jubilarse y el personal novel, en razón de que los primeros no quieren involucrarse en el cambio curricular, su interés es continuar con las prácticas pedagógicas que dominan y no implicarse en nuevas estrategias por considerarlas novelorías, improvisaciones que lo único que causarían en ellos, es más trabajo.

En resumen, los directores coinciden en que los docentes están renuentes y preocupados por los cambios curriculares que deben aplicar.

Grupo focal: coordinadores del rediseño curricular de carrera:

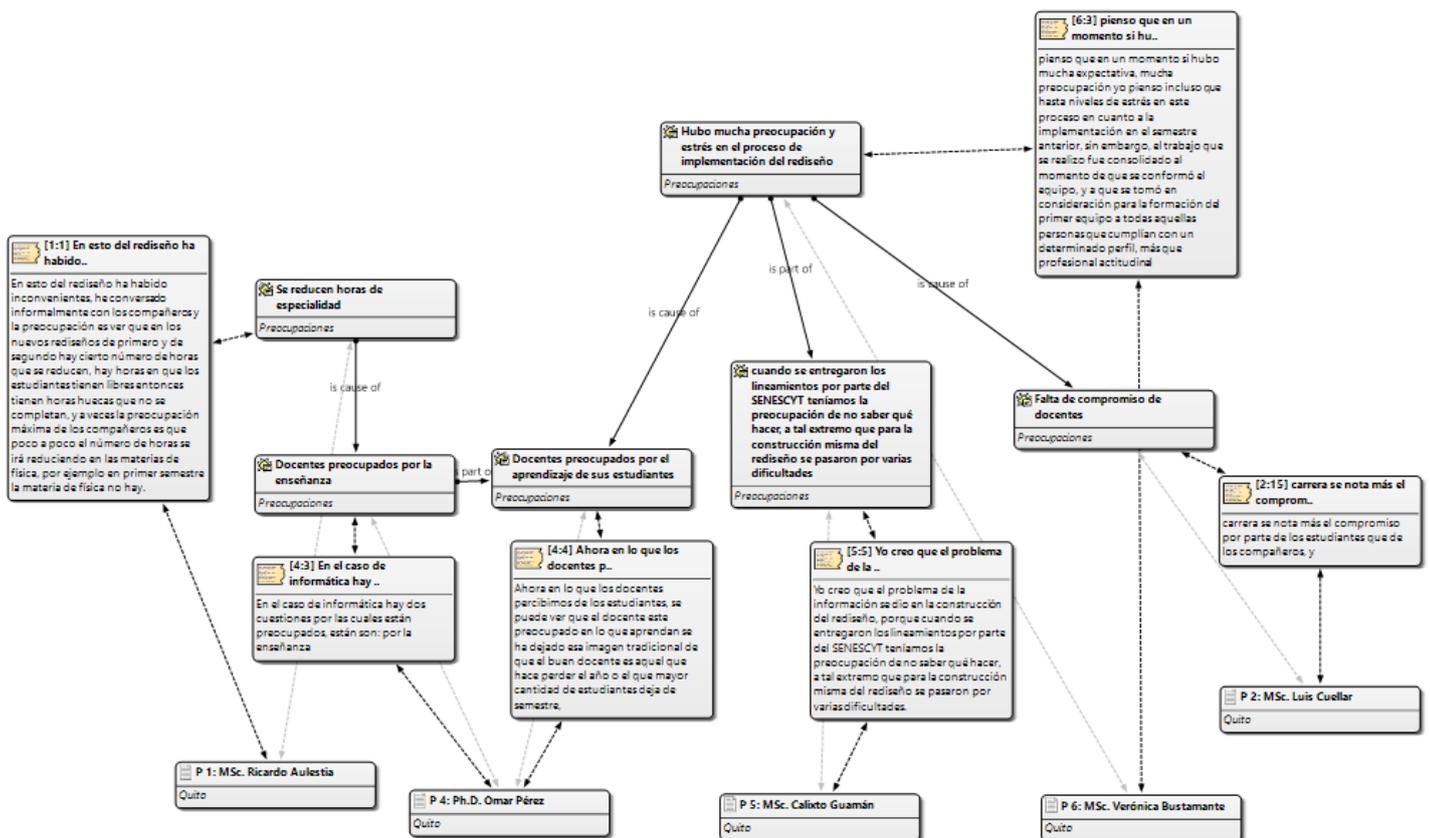


Figura N° 4. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. No Preocupaciones.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. Además, se analiza la actitud al cambio en la implementación del rediseño curricular desde la perspectiva crítica de los coordinadores del rediseño curricular 2016 y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden: la resistencia al cambio por parte de docentes antiguos y la incertidumbre que genera el adoptar rediseños nuevos que no han sido aplicados anteriormente.

En suma, los coordinadores coinciden en que los docentes están renuentes y preocupados por los cambios curriculares.

En resumen, los directores de carrera y los coordinadores del rediseño curricular indican que se encuentran preocupados al igual que los docentes por la implementación del rediseño curricular porque el cambio educativo implica aplicar otras prácticas pedagógicas y el profesorado no está preparado para ello (Fullan, 2002; UNESCO, 2016).

La preocupación del docente se centra en considerar que tienen excesiva carga horaria docente, elevado número de estudiantes por aula, además tiene dudas sobre los términos y procedimientos y nuevas estrategias metodológicas de trabajo que deberá implementar considerando la multiplicidad de ambientes, contextos, etapas y condiciones que sean significativos, conectados, contextualizados, transitorios y epocales (Larrea, 2013). Esto supone promover el aprendizaje situado generando situaciones lo más cercanas a la realidad o in situ y que el estudiante participe con otros estudiantes, aprenda en contextos reales y participe en tareas auténticas para lo cual no está preparado, lo que ha generado incertidumbre y preocupación en el profesorado.

Otra de las preocupaciones manifestadas por los profesores según sus directivos radica en considerar que en los rediseños curriculares existe la disminución de la carga horaria en asignaturas de especialidad pues se da prioridad a asignaturas generalistas. Consideran que esta realidad posiblemente determinará la baja calidad de los futuros profesionales.

2.-Etapa: Información: esta etapa se relaciona con la información y revela que el profesorado muestra preocupación sobre la información que tiene sobre la innovación y el

interés en aprender más detalles al respecto. El profesorado no parece estar preocupado por sí mismo sino por el desconocimiento sobre los aspectos que comprende la innovación curricular. Cualquier interés está en los aspectos sustantivos del rediseño curricular, como las características generales y las nuevas estrategias metodológicas que debe aplicar. (George, Hall, y Stiegelbauer, 2013).

Entrevista a directores de carrera:

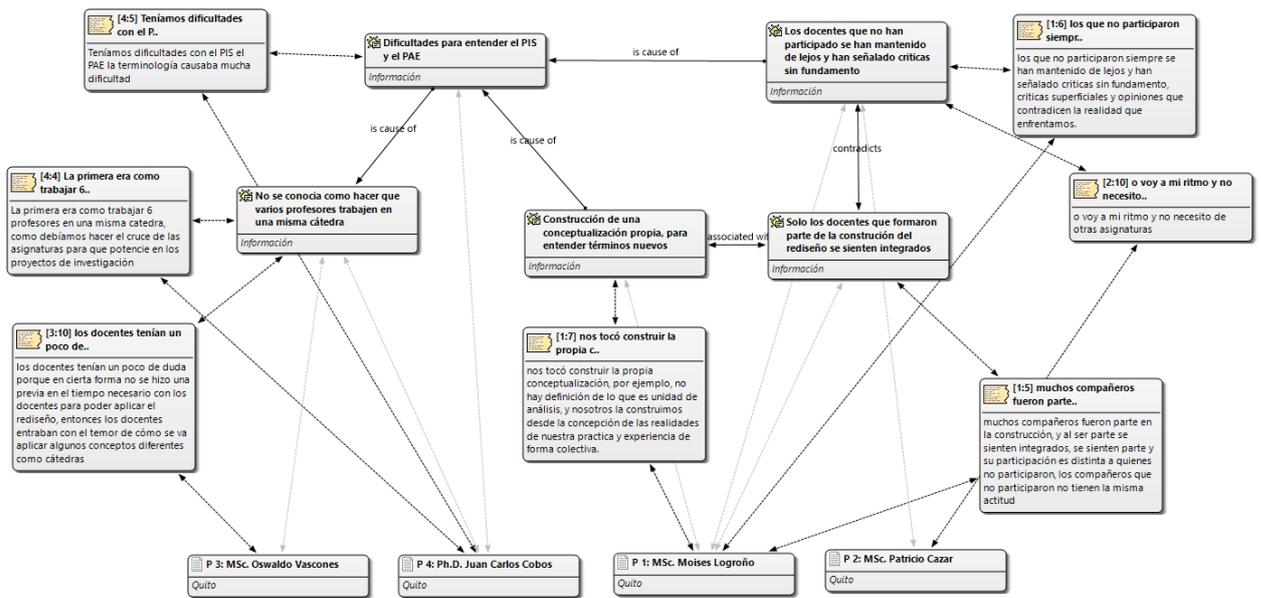


Figura N° 5. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 2: Información.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. Además, se analiza la actitud al cambio en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los directivos de las unidades académicas y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los que coinciden, como la relacionada con las preocupaciones que tienen los profesores por la dificultad de entender la metodología de trabajo del proceso de aprendizaje implementado, sobre el Proyecto Integrador de Saberes (PIS), la Práctica de Aplicación y Experimentación de los aprendizajes (PAE), los procesos académicos multidisciplinares y transdisciplinares, ya que desconocen la conceptualización y puesta en práctica y por ello hacen críticas y manifiestan su molestia por la obligación de implementar algo sobre lo

cual no están claros. Por ello sugieren que se debe construir un diccionario especial (glosario de términos) sobre el rediseño curricular para conceptualizar, comprender e implementar todos los elementos del proceso de innovación.

En suma, los directivos de las Unidades Académicas coinciden en que los docentes están preocupados con respecto a la falta de información que tienen sobre cómo se debe realizar la implementación de los nuevos rediseños curriculares, en virtud de que no están preparados para un cambio metodológico en la universidad por factores como: la falta de información sobre las innovaciones y la falta de concientización de la necesidad de cambio en la práctica docente.

Grupo focal: coordinadores del rediseño curricular de carrera:

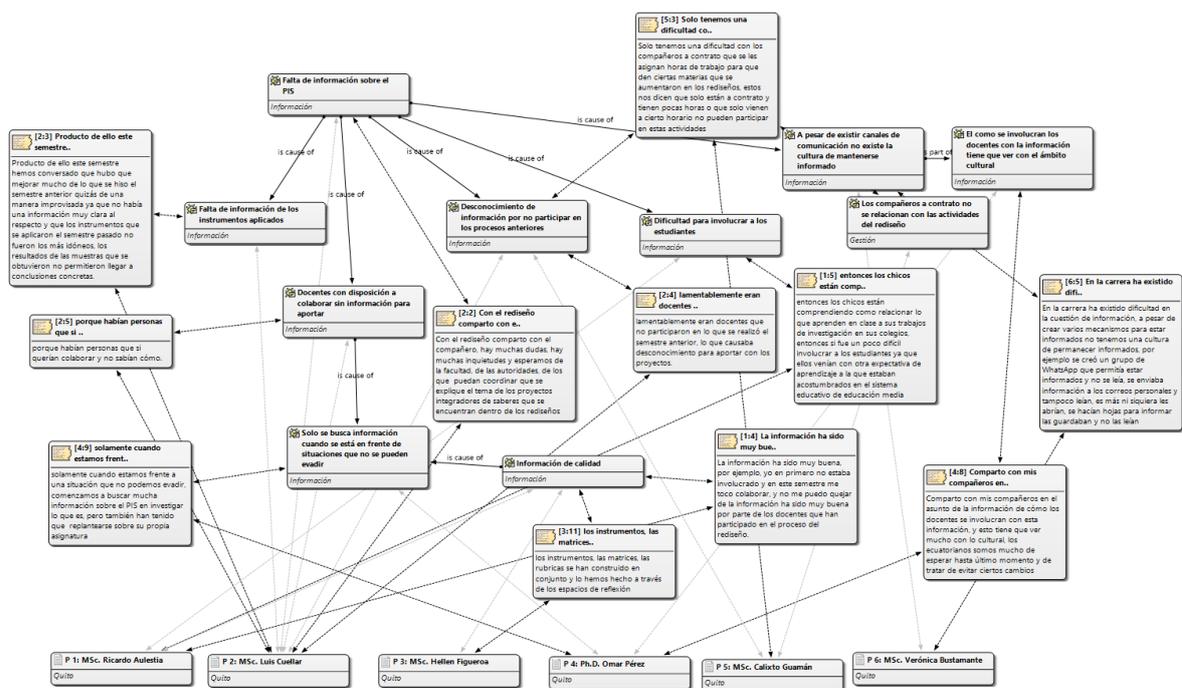


Figura N° 6. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. Etapa 2: Información.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma, además, se analiza la gestión al cambio en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los coordinadores de cada carrera y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes al coincidir en que existía falta de información sobre el Proyecto Integrador de Saberes (PIS), la Práctica de Aplicación y Experimentación de los aprendizajes (PAE) que contribuyen en la formación integral de los estudiantes y promueve la investigación, el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, el trabajo colaborativo, la vinculación entre la teoría y la práctica, el trabajo interdisciplinario para tratar problemas de la disciplina, la resolución de problemas reales de su profesión y la búsqueda, selección y organización de la información. Se plantea que antes de la implementación de cambios curriculares se realicen cursos de capacitación e inducción a los docentes; además manifiestan que el profesorado no asistía a las reuniones señalando que preexiste la falta de una cultura de información y comunicación es decir de mantenerse informados sobre temas relacionados con los procesos de cambio.

En suma, los coordinadores del rediseño curricular 2016 coinciden en que los docentes al inicio de la implementación del mismo no contaban con la información necesaria en lo que respecta al PIS y PAE y todas las estrategias e instrumentos curriculares que se debían aplicar en los rediseños curriculares, lo cual producía confusión en los docentes que tenían la predisposición de colaborar. Otro punto importante con el que concuerdan los participantes del grupo focal es que en el docente no existe la cultura de mantenerse informado, pese a que existen diversos canales de comunicación.

En resumen, los directores de carrera y los coordinadores del rediseño curricular manifiestan que existe mucha preocupación del profesorado de sus carreras por la implementación del rediseño curricular ya que introduce cambios de los que tienen poca información, y si bien es cierto, admiten, que las reformas pueden producir mejoras, sin embargo por desconocimiento, por falta de información no comprenden y no pueden aplicarlos con la convicción de que van a traer buenos resultados en el proceso de aprendizaje.

El cambio en la educación es fácil proponer, complicado llevar a la práctica y extraordinariamente difícil sostener (Hargreaves y Fink, 2008, p. 15). Por lo que se requiere constructores y no seguidores de caminos, que movilice la imaginación y el compromiso de los que desean construir “algo diferente”, o “hacer de forma distinta” lo que se hace de forma ordinaria (De Souza, 2001).

Los cambios que se dan en una institución educativa dependen de lo que el profesorado haga piense y cree. Por eso es importante que el profesorado se encuentre totalmente informado sobre las innovaciones, las reformas, los procesos de cambio para que su participación sea integral.

3.- Etapa: Personal: esta etapa revela que el profesorado tiene algún tipo de conflicto personal con la innovación, pues no está seguro de satisfacer las demandas y de su rol en el rediseño curricular. El profesorado está analizando su equilibrio personal y conflictos con las estructuras existentes. Las preocupaciones también se refieren a su seguridad como docente y de su imagen frente a los demás.

Entrevista a los directores de carreras:

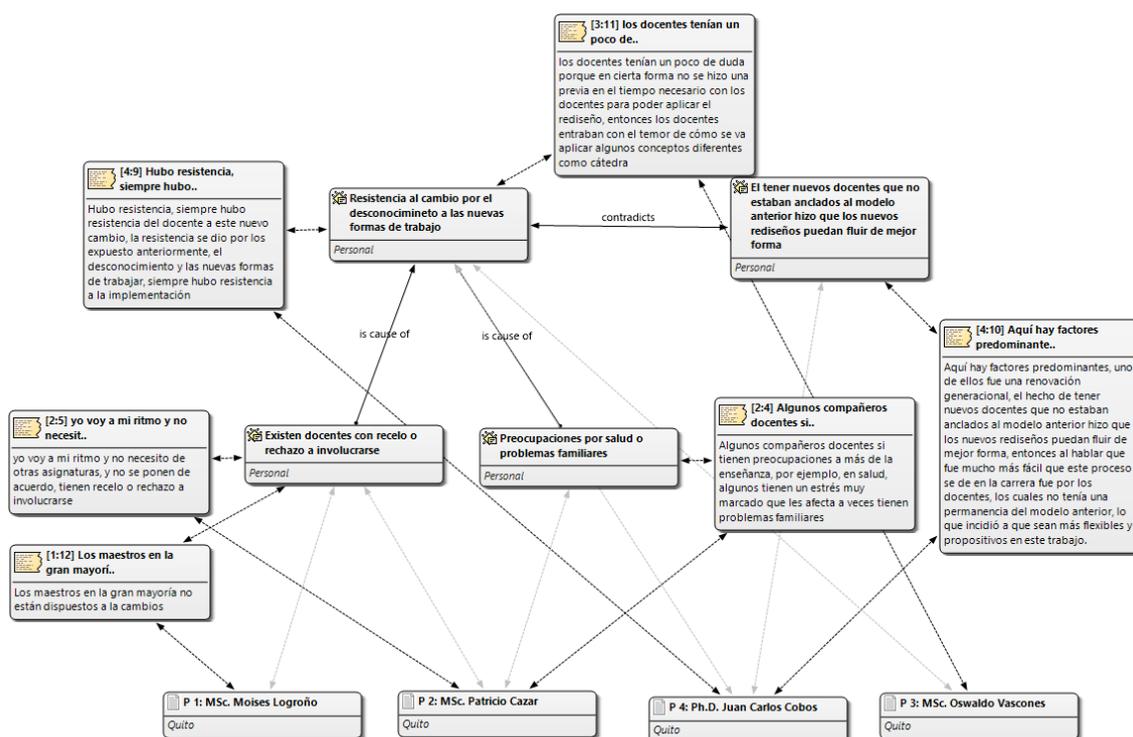


Figura N° 7. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 3: Personal.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. Además, se analiza la actitud al cambio en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los directivos de las unidades académicas y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden, resistencia al cambio del profesorado por desconocimiento a las nuevas formas de trabajo dentro del aula con sus estudiantes, lo que obliga a identificar necesidades formativas, ponen de relieve el caso de los docentes n6veles quienes se han involucrado m6s en el cambio al implementar en los procesos educativos nuevas estrategia metodol6gicas, especialmente relacionadas con las TIC en educaci6n. Los directores tambi6n coinciden al considerar que en el profesorado existe preocupaci6n pues la excesiva carga de trabajo causa en ellos un quebranto en su salud y problemas familiares.

En suma, los directivos de las unidades acad6micas coinciden en que los docentes est6n renuentes al cambio en virtud del desconocimiento de las reformas impuestas ya que este tipo de procesos implica nuevas estrategias como el trabajo colaborativo y no todos lo entienden o lo aceptan. Adem6s se hace referencia a otras dificultades como el elevado n6mero de estudiantes por grupo en cada aula, la inexistencia de espacios de trabajos adecuados y el exceso de trabajo.

Grupo focal: coordinadores del rediseño curricular de carrera:

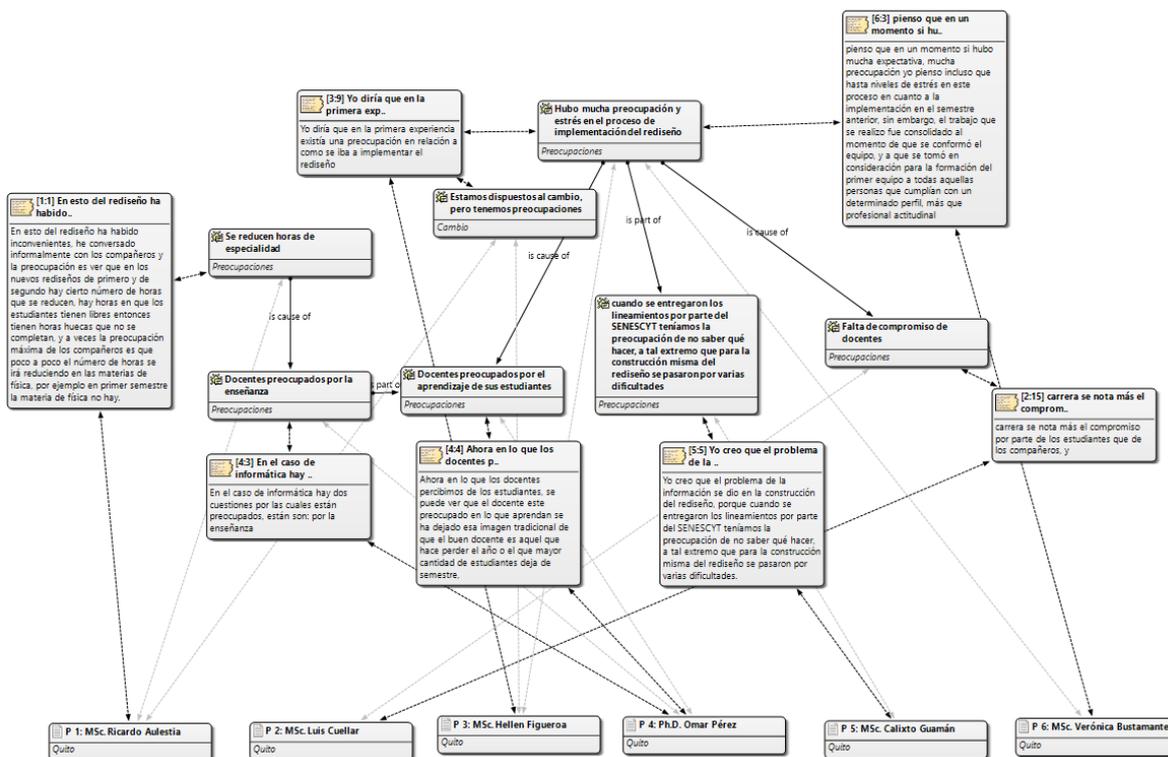


Figura N° 8. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. Etapa 3: Personal.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. Además, se analiza la actitud personal del docente en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los coordinadores del Rediseño 2016 y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden, en que no todos los docentes tienen la misma actitud y grado de colaboración y siempre se espera que alguien tome la iniciativa para que los demás se integren. La preocupación principal del profesorado, dicen los coordinadores, es que las reformas vienen como disposiciones desde los organismos superiores que dirigen la educación superior de país (SENESCYT, CES) y que se deben cumplir obligatoriamente, sin conocer la realidad de las instituciones de educación superior IES y sin comprender las condiciones de la participación del profesorado.

En suma, los coordinadores de las carreras coinciden en que existe distinto grado de participación y colaboración en el proceso de implementación del rediseño curricular. Además mencionan que en el proceso de construcción de los rediseños curriculares no existió la participación del profesorado ya que estos fueron elaborados por la Comisión Ocasional de Educación del CES. A ellos les preocupa ya que no están de acuerdo en todos los elementos considerados como innovaciones y en otros casos desconocen su esencia y aplicabilidad, e inclusive consideran algunos elementos como negativos, refiriéndose principalmente a la disminución de la carga horaria para disciplinas de especialidad. En su imagen docente no radica la preocupación del profesorado.

En resumen: los directores de carrera y los coordinadores del rediseño curricular manifiestan que se encuentran preocupados al igual que los docentes ya que toda innovación supone entrar en el terreno de lo desconocido y esto implica ciertas dosis de riesgo, de incertidumbre, contradicciones, y conflictos, generando resistencia al cambio por parte del profesorado y esto se debe a la falta de procesos de actualización y formación (UNESCO, 2016).

El origen y fundamento de las innovaciones resulta complejo de entender para los docentes, dada su diversidad y la profundidad requerida para un cabal entendimiento. Los docentes de sus carreras, por esta razón, centran su preocupación en considerar que los procesos de cambio por no haberlos conocido con anticipación a su implementación, están creando desconcierto, molestia, preocupación. Los directivos de las carreras, consideran que es un requerimiento, antes del inicio de un proceso de cambio, emprender acciones encaminadas a la capacitación y desarrollo profesional del profesorado, tendiente a que se involucren directamente en el mismo.

El éxito de las transformaciones que se realizan en los centros educativos pasa, necesariamente, por el involucramiento cognitivo y afectivo del profesorado, quienes a partir de sus características personales y profesionales pueden diseñar y ejecutar acciones de cambio positivo en el marco de su práctica pedagógica, pero esto se puede lograr a través del desarrollo profesional del profesorado que contribuye a la mejora escolar.

El profesorado es el principal protagonista y autor de la innovación educativa, por ello, debe involucrarse para que los cambios sean profundos, perduren y sean transformadores, es fundamental que tengan sentido para ellos, es decir, que respondan a sus preocupaciones y necesidades.

4.- Gestión: las preocupaciones en esta etapa se relacionan con la tarea de la innovación, el profesorado se enfoca en los procesos y tareas propias de la innovación (rediseño curricular) y el mejor uso de la información y los recursos. Los problemas dominantes están relacionados con la eficiencia, la organización, la gestión y la programación. (George, Hall, y Stieglbauer, 2013).

Entrevista a directores de carreras:

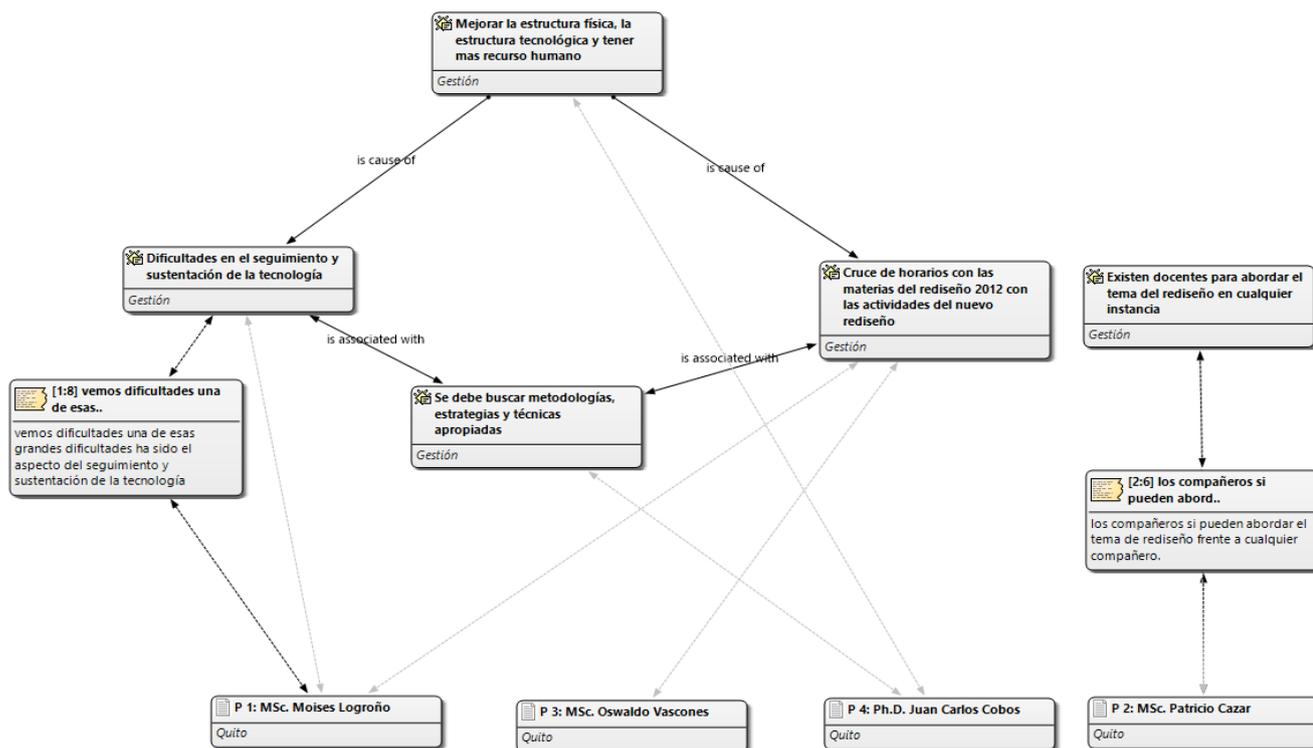


Figura N° 9. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 4: Gestión.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. Además, se analiza la actitud al cambio en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los Directivos de las unidades académicas 2016 y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden, mejorar la infraestructura física, tecnológica y aumentar el personal para cumplir con la planificación de las unidades académicas, búsqueda de mecanismos que permitan que los distributivos y horarios de clase no se crucen con actividades del diseño curricular que también se aplica y rediseño curricular (2016). También deben buscarse metodologías y técnicas adecuadas para una apropiada gestión en las unidades académicas. Otra preocupación del profesorado es la dificultad para insertar de forma apropiada el uso de las TIC en educación.

En suma, los directivos coinciden en que los docentes están preocupados en virtud de que la implementación del rediseño curricular no se puede realizar de forma adecuada por

no existir espacios de trabajos adecuados, infraestructura tecnológica suficiente y formación docente sobre las nuevas metodologías a aplicar en el aula.

Grupo focal: coordinadores del rediseño curricular de carrera:

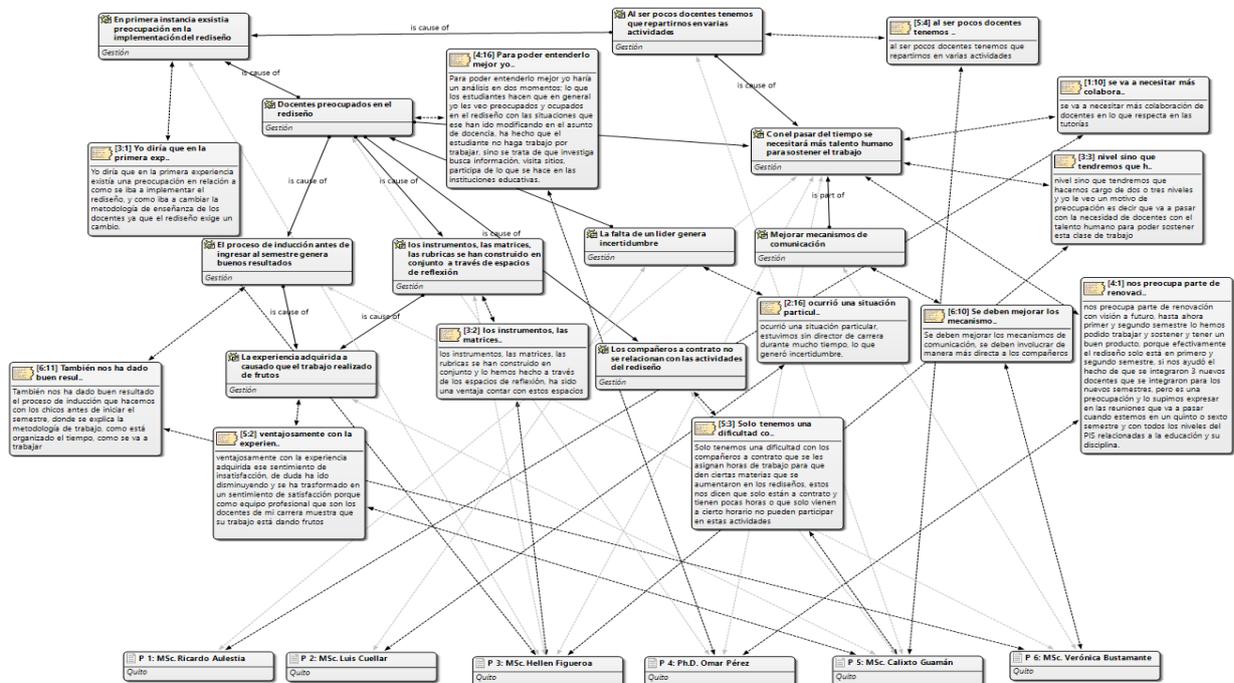


Figura N° 10. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. Etapa 4: Gestión

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma, además, se analiza la Gestión al cambio en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los coordinadores del rediseño curricular 2016 y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden, manifestando que las principales preocupaciones sobre la implementación del rediseño curricular son la falta de procesos de inducción para mejorar la implementación de la reforma, la construcción colectiva de instrumentos, matrices y rúbricas. Preocupa también que hay docentes a contrato que no se involucran con el rediseño y por ello la necesidad de incluir a más docentes para sostener el proceso de rediseño a futuro.

En suma, los coordinadores del rediseño curricular 2016, coinciden en que al inicio de la implementación de la reforma curricular existió un alto grado de preocupación, por no existir previamente procesos de inducción, en los que se debía construir de manera colectiva las estrategias e instrumentos del rediseño. Además, los entrevistados mencionan que para sostener este proceso a futuro deberán involucrar a todos los docentes titulares y a los contratados, pues será necesario incrementar la planta docente.

En resumen, los directores de carrera y coordinadores del rediseño curricular manifiestan que se encuentran preocupados por lo siguiente: el personal docente de las carreras es insuficiente para asumir todas las responsabilidades que exige el proceso de implementación, por lo que los docentes actualmente tienen exceso de carga horaria que cumplir; la infraestructura física y tecnológica es deficiente, no disponen de los espacios académicos suficientes y equipados. El profesorado no emplea las Tecnologías de Información y la Comunicación en educación pues no se ha actualizado en el manejo de estas nuevas herramientas. Es necesario que el profesorado en la era digital desarrolle habilidades para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje pues el docente se encuentra en desventaja en relación con los estudiantes.

Se deben buscar mecanismos que permitan que los distributivos y horarios de clase no se crucen en actividades del diseño y rediseño de las carreras sino, por el contrario, es necesario organizar el horario de acuerdo con criterios pedagógicos y metodológicos y no únicamente por el desarrollo de cada materia.

La realidad actual establece que las instituciones de educación superior están condicionadas por las normativas y prescripciones del Consejo de Educación Superior (CES), Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) en lo relacionado a: el currículo (rediseño curricular de las carreras de educación), la organización del aprendizaje que consiste en la planificación del proceso formativo del estudiante, las actividades de aprendizaje, la carga horaria y duración de las carreras en la formación de grado o tercer nivel, y su estructura curricular.

Estas disposiciones reglamentarias están actuando como un obstáculo para el desarrollo de las innovaciones pues son como una camisa de fuerza que limita la creatividad y la libertad de acción en las instituciones de educación superior.

5.- Alumnos: el profesorado en esta etapa centra su atención en el impacto de la innovación en los estudiantes y en una posible afectación a ellos. Esto incluye la incidencia del rediseño curricular en la formación profesional de los estudiantes; los resultados obtenidos incluido el rendimiento y las competencias desarrolladas; y los cambios necesarios que contribuyan al perfil profesional de los estudiantes. (George, Hall, y Stiegelbauer, 2013).

Entrevista a los directores de carrera:

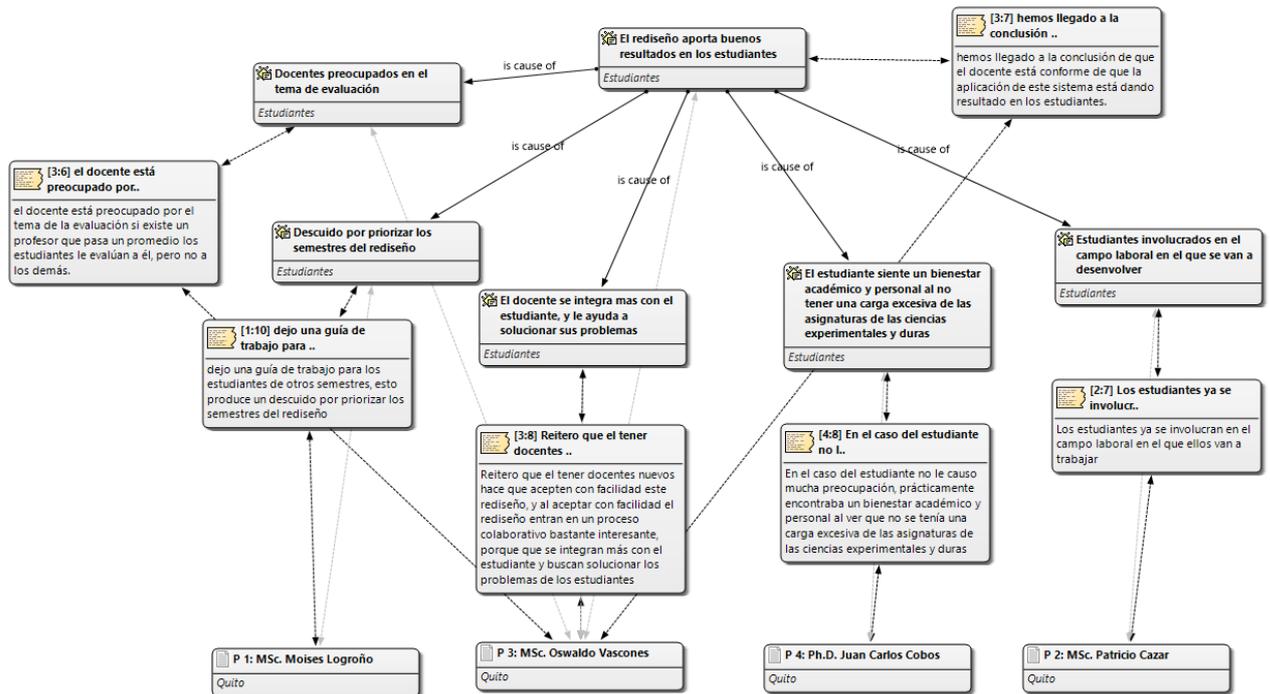


Figura N° 11. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 5: Alumnos.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. Además, se analiza la actitud frente al cambio a la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los directivos de las unidades académicas y las dificultades que produjeron la implementación de los mismos.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden, por ejemplo en la preocupación que existe sobre la forma de evaluar a sus estudiantes en este nuevo rediseño curricular, la manera de trabajar los docentes alternadamente con los estudiantes del diseño anterior sin afectar a los estudiantes del rediseño 2016, la integración entre docentes y estudiantes de nuevas estrategias metodológicas, nuevos estilos de trabajo académico, para la solución de problemas y la preocupación de los docentes por la formación integral de los estudiantes con el fin de que se desenvuelvan de mejor forma en el campo laboral.

Los directores de carrera señalan también que el profesorado manifiesta como preocupación lo relacionado al poco conocimiento que tienen sobre estrategias para

desarrollar el trabajo autónomo en los estudiantes como un medio para el aprendizaje a lo largo de la vida, tan necesario en una sociedad que cambia y progresa a un ritmo acelerado. El aprendizaje autónomo exige de los estudiantes que sean capaces de reflexionar sobre sus fortalezas y sus debilidades, y sean capaces de autoevaluarse de forma crítica, por lo que es necesario fomentar espacios en los que aprendan a evaluar, no sólo su propia actividad sino también la de los demás.

En suma, los directivos de las unidades académicas coinciden en que los docentes tienen preocupación por sus estudiantes en virtud que afirman que el uso de nuevas metodologías implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado en el que se mejora y aumenta la interacción profesores-estudiantes. Esto causa que se potencie no solo el conocimiento entendido como saber, sino también el saber hacer, el saber ser y el saber estar, así como la potenciación de la adquisición de herramientas para el trabajo autónomo. Esto favorece al desarrollo de la reflexión y la visión crítica de los estudiantes los cuales se convierten en protagonistas y responsables de su propio proceso educativo.

Grupo focal: coordinadores del rediseño curricular de carrera:

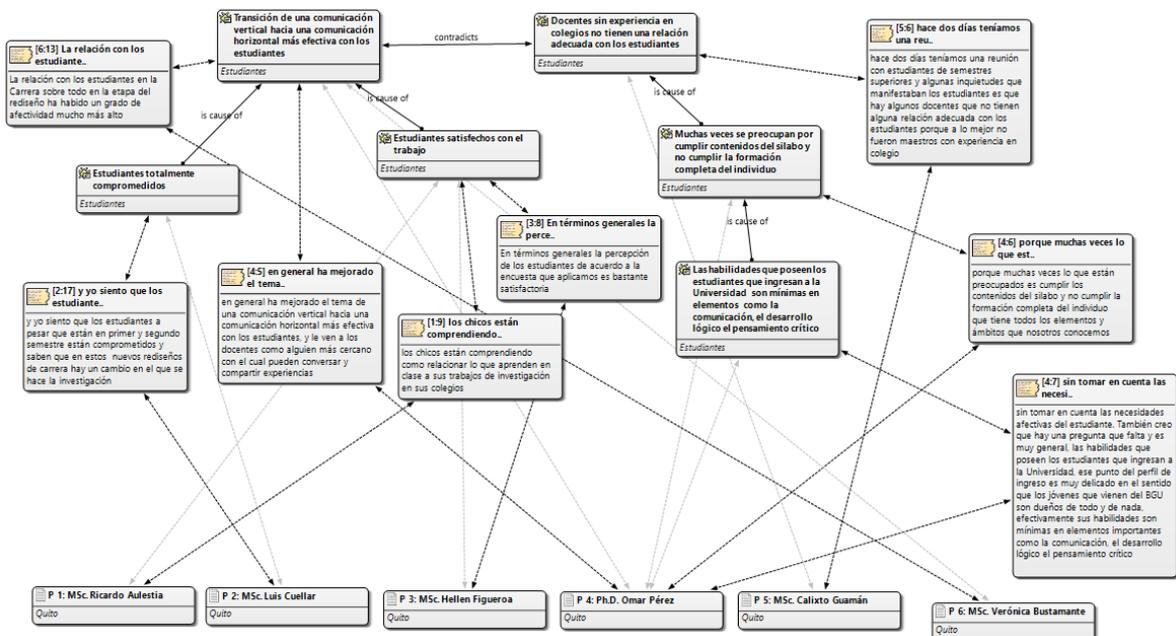


Figura N° 12. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. Etapa 5: Alumnos.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. además, se analiza la preocupación de los docentes hacia sus estudiantes en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los coordinadores del rediseño 2016 y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden sobre las nuevas metodologías del rediseño curricular, señalando que el profesorado manifiesta que éstas han permitido una transición de la comunicación vertical hacia una comunicación horizontal más efectiva, lo que ha generado estudiantes comprometidos y satisfechos con su proceso de aprendizaje. Los docentes también concuerdan en que existen docentes que no tienen una relación adecuada con sus estudiantes y solo se preocupan por abordar durante el período académico los contenidos del sílabo.

Los coordinadores además señalan que los docentes están preocupados por el desarrollo del sílabo ya que constantemente se cambia el formato sin considerar para su construcción la participación de los docentes lo cual causa malestar e inclusive rechazo por considerar que los cambios son innecesarios o inaplicables.

En suma, los coordinadores del rediseño curricular 2016 coinciden en que las nuevas metodologías implementadas mejoran la relación profesor – estudiante lo que favorece el desarrollo de la reflexión y la visión crítica de los mismos y genera estudiantes comprometidos y satisfechos con su proceso de aprendizaje. los ajustes que se realizan a la planificación micro curricular no son aceptables ni procedentes y enfatizan en que la preocupación del profesorado es la constante modificación del formato de la planificación micro curricular.

En resumen, los directores de carrera y los coordinadores del rediseño manifiestan que los docentes de sus carreras consideran que el trabajar interdisciplinariamente, como lo dispone el rediseño curricular es importante y se debe aplicar con el fin de terminar con el trabajo aislado en las aulas universitarias, pues este proceso produce profesionales individualistas que si bien se reconoce son eminentes pero su pensamiento está muy compartimentado, (Morin, 2011). También expresan que la principal preocupación de los

docentes se relaciona con el formato del sílabo el mismo que se cambia constantemente muchas veces de manera unilateral, pues se impone desde las esferas superiores.

6.- Colaboración: el profesorado se enfoca en coordinar y cooperar con otros con respecto a la implementación del rediseño curricular. (George, Hall, y Stiegelbauer, 2013).

Entrevista a los directores de carrera:

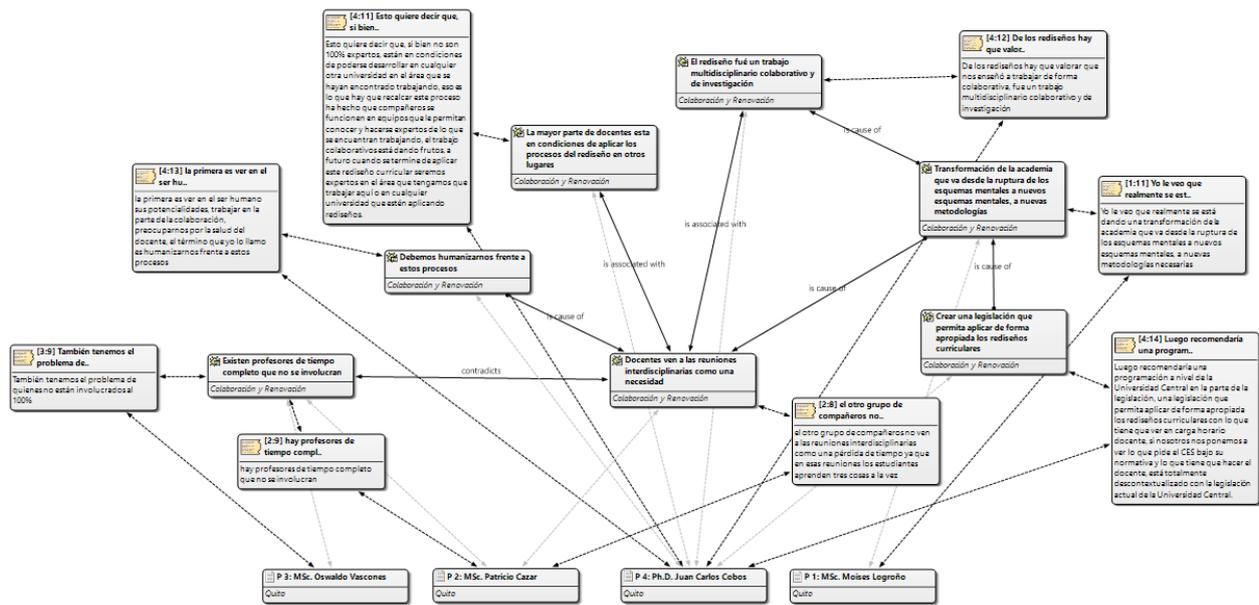


Figura N° 13. Entrevistas a directores de Carreras. Etapa 6: Colaboración.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. Además, se analiza la actitud al cambio en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los directivos de las unidades académicas y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden y manifiestan que las preocupaciones del profesorado se centra en la aplicación de la interdisciplinariedad, la integración de las asignaturas en unidades de análisis, las interrelaciones y la complementariedad en los aspectos metodológicos, todos estos elementos en los que tiene dificultades debido a factores como: la compartimentalización disciplinar en que está organizada la facultad, la inercia

experiencial que tiene el profesorado, producto de una formación mayoritariamente individualista, la no comprensión de terminología nueva que consta en los rediseños curriculares y da lugar a la necesidad de programar reuniones con el profesorado de manera permanente.

En suma, los directivos de las unidades académicas coinciden en que los docentes necesitan tener reuniones de trabajo colaborativo y de renovación en la aplicación de nuevas estrategias metodológicas para enfrentar el proceso de implementación de los rediseños curriculares.

Grupo focal: coordinadores de los rediseños curriculares de las carreras

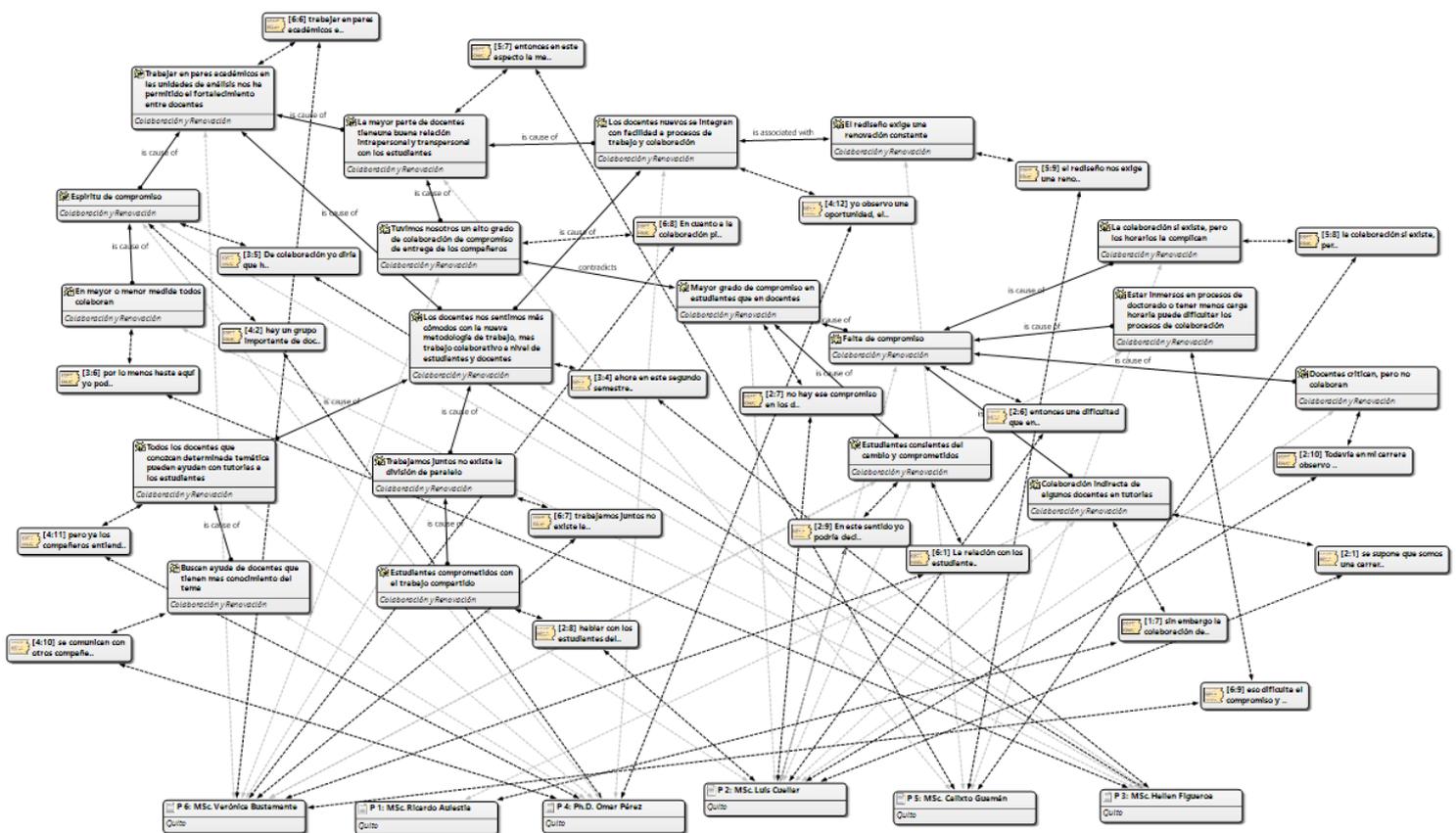


Figura N° 14. Grupo Focal coordinadores del rediseño 2016. Etapa 6: Colaboración.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma, además se analiza la actitud a la colaboración y renovación

en la implementación del rediseño curricular, desde la crítica de los coordinadores del rediseño curriculares 2016 y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden, en que los docentes que se integran al trabajo en pares académicos benefician al proceso del rediseño en aspectos como: el fortalecimiento de la relación entre docentes y estudiantes, un alto grado de colaboración y compromiso entre docentes y la generación de nuevas metodologías para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de los docentes que no se integran al trabajo colaborativo los informantes mencionan que existe una falta de compromiso que puede deberse a factores como la carga horaria excesiva o la falta de colaboración de los docentes al proceso de innovación.

En suma, los coordinadores del rediseño curricular 2016 coinciden en que los docentes necesitan tener reuniones de trabajo colaborativo de manera sistemática y permanente para desarrollar un proceso de implementación adecuada de la reforma curricular que se encuentra en vigencia y que las reuniones contribuirían a intercambiar experiencias pedagógicas.

En resumen, los directores de carrera y los coordinadores del rediseño curricular, manifiestan que el profesorado reconoce la importancia de trabajar interdisciplinariamente; en la mayoría de centros educativos se trabajada de manera aislada, produciendo especialistas eminentes cuyo pensamiento, como se ha dicho, está muy compartimentado, (Morin, 2011). La fragmentación de la realidad ha generado la compartimentación de los saberes y la incapacidad para articularlos entre sí y, por otra parte, a partir de la consideración de que la aptitud para contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del pensamiento humano, hay que desarrollarlo antes que atrofiarlo (Morin, 2011, p. 16). El trabajo interdisciplinario se convierte entonces en parte fundamental de la innovación educativa y se requiere de manera prioritaria que el profesorado se actualice en el manejo de estas temáticas y de estas nuevas metodologías. Del mismo modo, que se estimule la producción de recursos y materiales didácticos que faciliten y orienten el aprendizaje autónomo y la aplicación del conocimiento a los problemas de la realidad y lo transfieran a nuevos contextos.

Los directivos de las carreras coinciden que se espera que los profesores colaboren y trabajen en equipos con otros docentes para colaborar mutuamente y contribuir de mejor manera en los procesos de cambio. En el centro educativo se debe fomentar una cultura escolar de trabajo colaborativo y en red, que implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto reflexión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente.

7.- Renovación: el profesorado se enfoca en explorar formas de obtener beneficios en la innovación, incluida la posibilidad de realizar cambios importantes o reemplazarla con una alternativa más poderosa en lo relacionado al rediseño curricular. En esencia su preocupación se orienta a considerar que las innovaciones implantadas en el rediseño curricular pueden ser mejoradas. (George, Hall, y Stiegelbauer, 2013).

Entrevista a directores de carreras:

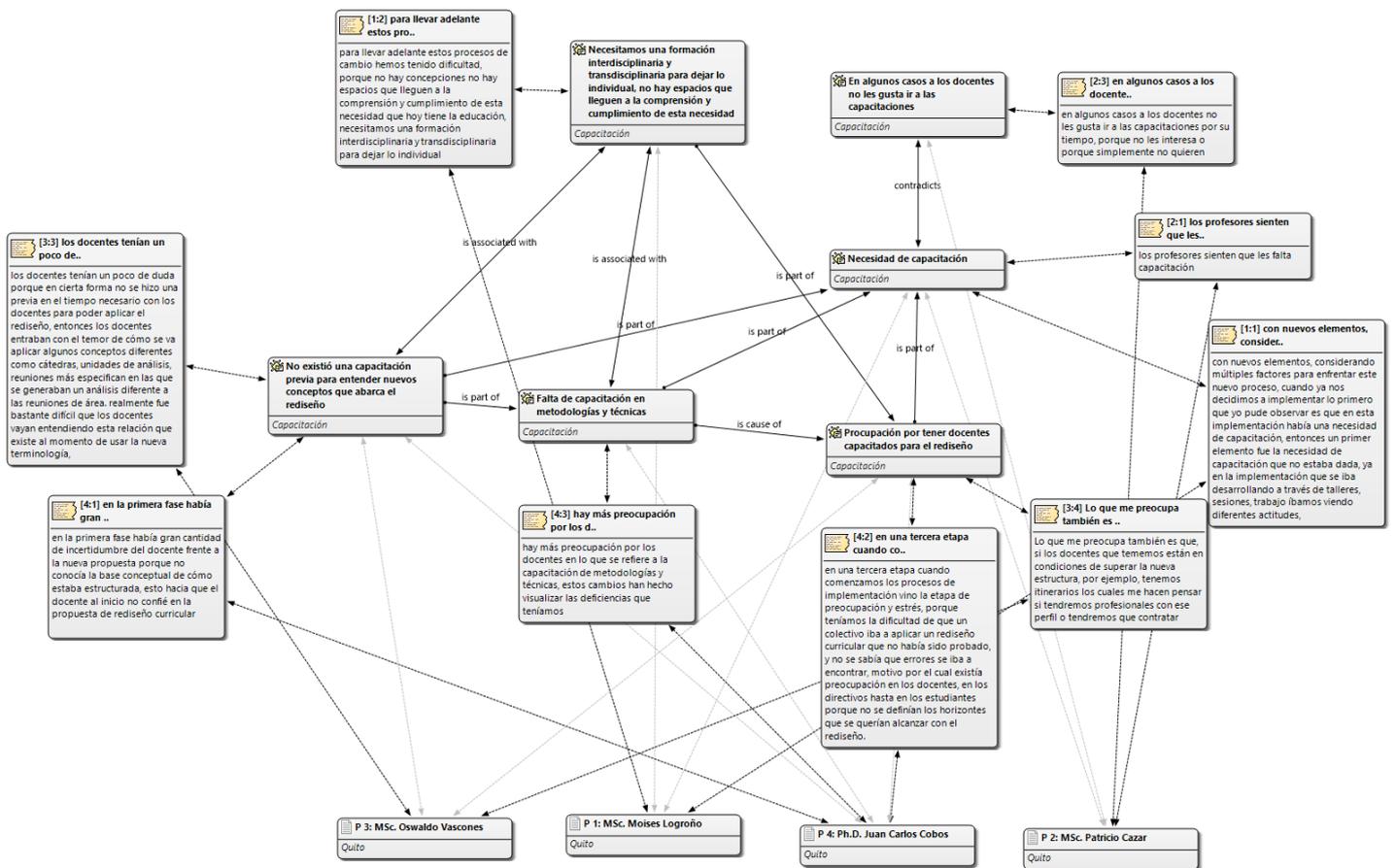


Figura N° 15. Entrevista directores de Carreras. Etapa 7: Renovación.

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. Además, se analiza la actitud al cambio en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los directivos de las unidades académicas y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden y manifiestan que el profesorado tiene preocupaciones por la escasa capacitación pues no le permite conocer nuevos conceptos para elaborar cualquier innovación y dicen que no existe capacitación sobre metodologías y técnicas didácticas, o que existe escaso interés por capacitarse. La deficiente formación interdisciplinaria y transdisciplinaria, la ausencia de espacio que permita llegar a la comprensión y cumplimiento de las necesidades, la preocupación por tener docentes capacitados para enfrentar dificultades en la implementación de los rediseños para el trabajo colaborativo son los principales problemas que encuentran en este proceso de reforma.

En suma, los Directores de carrera coinciden en que los docentes para implementar un rediseño deben tener desarrollado el interés en los programas de capacitación. Los programas de formación y cambio deben ser cada vez de mayor calidad y deben responder a sus demandas, preocupaciones y necesidades, además de a las características propias de cada contexto.

Grupo focal: coordinadores de rediseños curriculares de las carreras

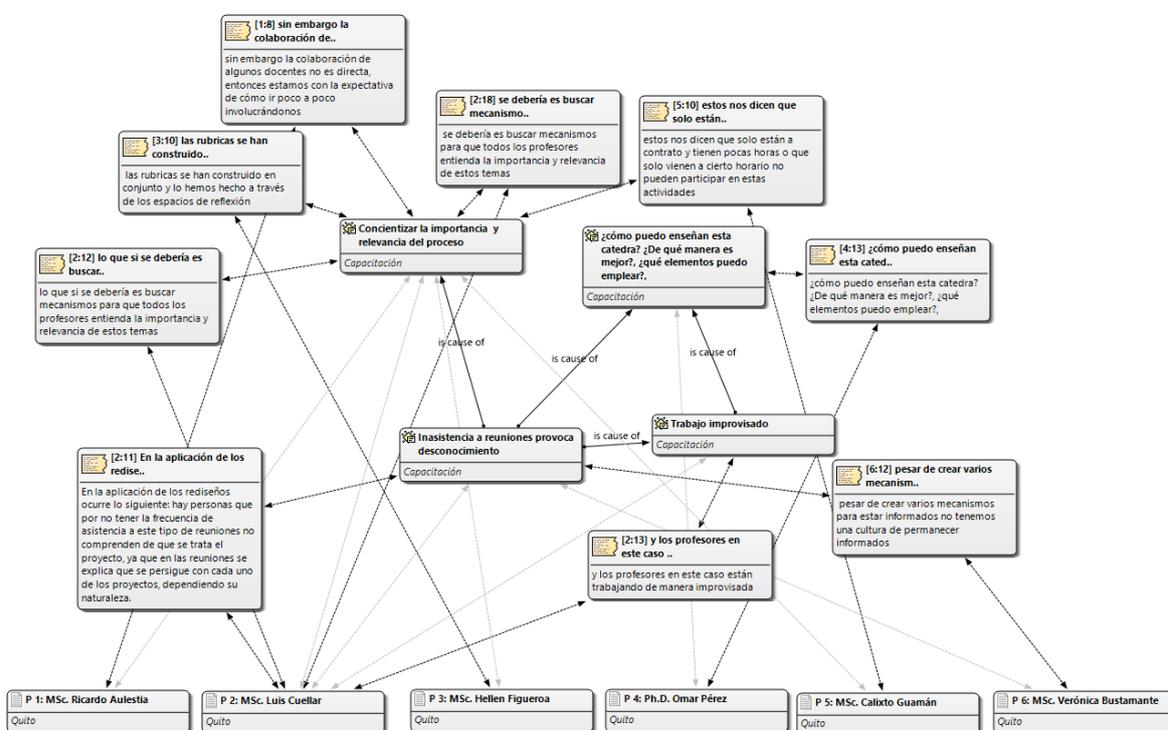


Figura N° 16. Grupo Focal coordinadores del rediseño curricular 2016. Etapa 7: Renovación

Se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. además, se analiza la escasa capacitación en la implementación del rediseño curricular, desde la crítica de los coordinadores del rediseño curricular 2016 y las dificultades que produjo la escasa capacitación.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en la cual coinciden, que algunos docentes no están conscientes de la importancia que tiene el

proceso del rediseño. Esto genera que los docentes no asistan a las reuniones del rediseño y desconozcan cómo llevar el proceso lo que genera un trabajo improvisado.

En suma, los Coordinadores coinciden en que para implementar un rediseño los docentes deben estar conscientes de la relevancia e importancia del proceso. Es recomendable generar estos espacios de concientización para evitar la confusión y el trabajo improvisado.

Grupo focal: coordinadores de los rediseños curriculares de las carreras

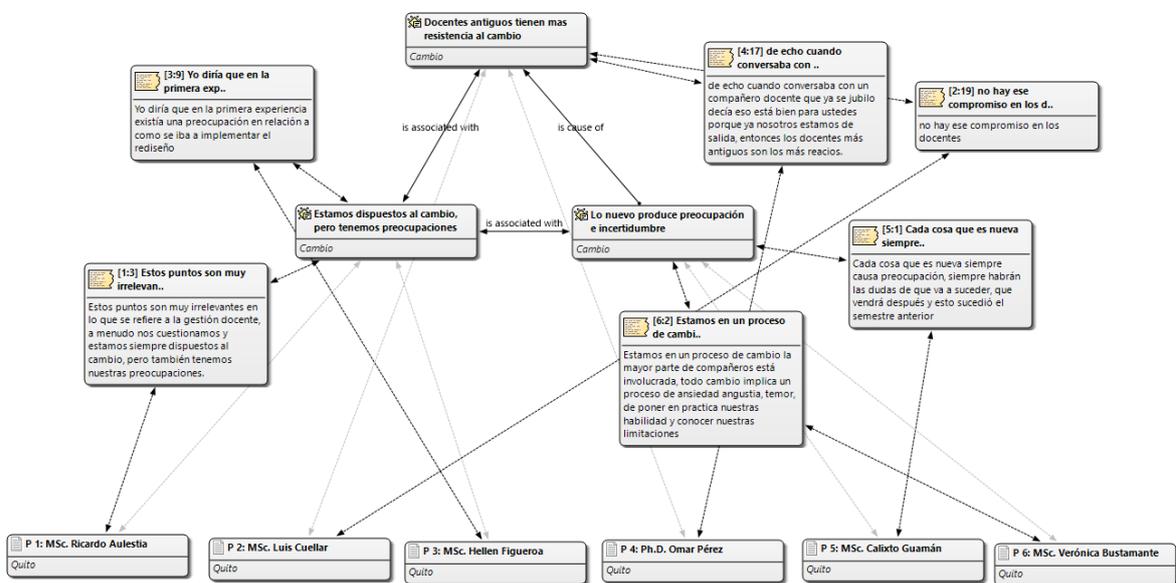


Figura N° 17. Grupo Focal Coordinadores del rediseño 2016. Etapa 1: Cambio

En la figura No. 17 se observa cuáles son los principales factores, incluyendo códigos y citas asociados, así como la densidad en la misma. Además, se analiza la actitud personal del docente en la implementación del rediseño curricular, desde la perspectiva crítica de los coordinadores y las dificultades que produjo la implementación del mismo.

Desde la perspectiva de los informantes clave se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden, en la preocupación y estrés que produce la implementación del rediseño, por la falta de compromiso de los docentes, quienes se encuentran preocupados por el cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje y la reducción de horas de especialidad.

En suma, los coordinadores del rediseño 2016 coinciden en que existe un alto grado de preocupación y estrés en la implementación del rediseño lo cual genera falta de compromiso de los docentes que influye en el proceso de aprendizaje porque consideran que se desmejorará la formación de los futuros profesionales ya que existe una importante reducción de horas de las asignaturas de especialidad.

En resumen, los directores de carrera y los coordinadores del rediseño curricular manifiestan la importancia de capacitar al profesorado, ya que la implementación del cambio educativo implica cambio en la gestión docente y debe tener la capacidad para **reformar su enseñanza en la universidad.** Es necesario, ir más allá de la clase magistral y encaminarse hacia nuevos modelos de enseñanza - aprendizaje del aula, acordes con los cambios sociales y tecnológicos, considerando la brecha actual entre la forma de enseñar y la forma de aprender de las jóvenes generaciones, considerando las necesidades de aprendizaje de los alumnos, donde se propicie la reflexión y participación, combina el estudio individual del estudiante con el trabajo de discusión con el profesor y con el grupo.

Para cumplir con los objetivos de la reforma curricular los docentes consideran que existen otras formas de aplicar y creen poder aportar con ideas nuevas que se podrían implementar.

Análisis General

Las creencias del profesorado en ejercicio influyen en la aceptación de nuevos planteamientos pedagógicos o reformas educativas. Las reformas invitan al profesorado a adoptar formas de enseñanza que no han experimentado, lo cual dificulta que sean asimiladas e incorporadas en su práctica. Esto implica que el profesorado debe adaptarse a un entorno cambiante, a un mundo de complejas y crecientes relaciones e interdependencias, a contextos profesionales inciertos. Por eso, cuando se implementa una innovación en la institución existe la expectativa de que el docente se apropie de las innovaciones y las haga realidad en el aula, aun cuando no tenga la suficiente claridad del porqué o cómo de esta encomienda. Donde el profesor aparece como responsable último del eventual éxito de las innovaciones, pues se le responsabilizaba de concretar el cambio didáctico en el aula. El proceso de cambio implica directamente a los sujetos y requiere de una apropiación del cambio y condiciones institucionales que no se logran por decreto

(Hargreaves y Fink, 2008). La innovación es un estado mental permanente de querer mejorar la práctica educativa y ponerla al servicio de lo que sus estudiantes necesitan aprender y conseguir por si mismos.

Por lo que, la formación del profesorado es fundamental para la implementación de procesos de innovación en el centro educativo, debido a lo siguiente:

- a) Formar para innovar equivale a aprender. Esto es, capacitar para introducir el cambio y mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Preparar para innovar significa disponer de las competencias necesarias, a través de la formación continua, que le posibilite la mejora profesional permanente. Una formación para la incertidumbre, la provisionalidad y el control frente al fracaso, debe ser un contenido formativo imprescindible en la formación del profesorado interesado en la innovación y el cambio, con el fin de que no sea la desazón y el desánimo lo que impida que se produzcan iniciativas permanentes hacia la mejora.
- b) El cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense, en las aulas y las escuelas (Fullan, 2002). Que el profesorado se implique en procesos de formación permanente y en la creación de redes, que le permite desarrollar mejores procesos de innovación y mejora del centro.
- c) Los docentes son los principales actores para que exista una educación de calidad. Un docente motivado participa activamente en los procesos de formación permanente y tiene, a la vez, una oportunidad para su desarrollo profesional.
- d) El centro educativo debe institucionalizar una cultura investigadora e innovadora, de trabajo y aprendizaje colaborativo y en red (Murrillo y Krichesky, 2012); que contribuye a desarrollar eficientes procesos de formación permanente y esto conlleva a que: los docentes realicen mejor los procesos de orientación y tutoría académica; posean mayor dominio de la planificación de la enseñanza considerando los diferentes contextos y grupos de estudiantes; fomente el aprendizaje situado en contextos reales y por medio de la formación en la práctica o el servicio en la comunidad; los enfoques experienciales de aprendizaje por proyectos, problemas y casos; la incorporación de tecnologías de la información y comunicación que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y a un funcionamiento óptimo del centro.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

1. El proceso de cambio emprendido por el Estado ecuatoriano en la última década, en educación superior, es un cambio paradigmático de la política educativa ecuatoriana que pasa de ser un bien público para constituirse en un servicio público, este nuevo enfoque determinó que los cambios sean impuestos y no consensuados con la comunidad universitaria y la sociedad. Esta realidad establece una brecha entre el manejo político y la práctica educativa que ha generado problemas, controversias que no siempre son advertidos desde el inicio y menos la incidencia que puede causar en su implementación.

2. Entre los cambios establecidos por los organismos que rigen la educación superior, específicamente los que se aprueban en el Consejo de Educación Superior (CES), constan las reformas a los reglamentos y a los diseños curriculares de las carreras de grado o de tercer nivel, las mismas que debían ser aplicadas de manera obligatoria en todas las carreras de las universidades públicas y privadas, a nivel nacional, a partir del año 2017, reformas que han determinado cambios de la normativa interna institucional, además cambios curriculares y metodológicos, es decir en todos los aspectos de la vida institucional, en el caso de esta investigación en las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y de la de Cultura Física de la Universidad Central del Ecuador.

3. Las reformas curriculares (rediseño curricular 2016) han iniciado su aplicación sin analizar el contexto, sin abordar el conocimiento amplio de la teoría del cambio y sin tener un conocimiento del elemento humano, que es quien aplica, es decir sin tener un conocimiento de las preocupaciones que enfrenta el profesorado en este proceso de implementación. El conocer, comprender e identificar los pensamientos, inquietudes y preocupaciones permitió establecer estrategias que viabilicen el proceso de implementación de la innovación educativa, tomando en cuenta las principales etapas de preocupaciones del profesorado.

4. El desarrollo de los rediseños curriculares 2016 en las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador han sido asumidos con gran responsabilidad y también creatividad para enfrentar los distintos retos planteados, a pesar de todas las dificultades que van surgiendo en la implementación, ya que éstos se implantaron sobre la aplicación de un diseño anterior, 2012, que aún no concluye y que no ha sido evaluado; además el rediseño 2016 no identifica los problemas propios del cambio educativo en su conjunto y de cada institución superior, con el agravante de no considerar al elemento humano, es decir al actor educativo que es el docente. Con este antecedente surgió la necesidad de realizar esta investigación que permitió conocer, analizar e identificar los problemas del cambio educativo desde la perspectiva del profesorado, considerando que toda implementación de reformas e innovaciones es un desafío que no siempre logra los resultados esperados ya que ello implica un obligatorio cambio personal que debe recibir el acompañamiento y apoyo necesario, si se quiere cumplir los objetivos planteados.
5. Los resultados de esta investigación, referidas al conocimiento e identificación de las características del profesorado que se encuentra aplicando los rediseños curriculares 2016 y de sus preocupaciones, evidencian los problemas y necesidades, lo que permitió buscar acuerdos, lineamientos comunes y establecer orientaciones encaminadas a articular las acciones y dar un salto entre los núcleos problemáticos que fueron planteados por el Consejo de Educación Superior (CES) y los reales que se enfrenta continuamente en las instituciones de educación superior (IES), en este caso en las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador (UCE).
6. Es importante caracterizar al profesorado que participó en el estudio, el mismo que estuvo conformado por 105 docentes pertenecientes a ocho (8) carreras que implementaron el rediseño curricular, desde el año 2017, de los cuales un 57.4% son hombres y el 42.6% mujeres, es decir existió una mayor participación de hombres en el estudio. En lo referente a la edad, la edad mínima es de 27 años y la máxima de 65 años, considerando un promedio de 49 años. En cuanto al tiempo de servicio de los participantes en el estudio, 47 de ellos (45.2%) han laborado entre 1 y 5 años, que corresponden al grupo de profesores noveles y 58 (54.8%) son considerados como profesores experimentados. En relación con la titulación el 91 % tienen título de

cuarto nivel - maestría, el 8 % tienen Doctorado - PhD y el 1 % manifiesta que tiene otra titulación. Se puede concluir que predomina en el profesorado los hombres; que la mayoría son de más de 50 años de edad y que casi la totalidad tienen título de cuarto nivel. (99 %)

7. En cuanto a la correlación entre las preocupaciones que enfrenta el profesorado por género y por experiencia en la implementación de los rediseños curriculares se puede concluir lo siguiente:

- El estudio reveló que la preocupación más dominante entre el profesorado fue la etapa Renovación, esto implica que el profesorado tiene preocupación por indagar los beneficios del rediseño curricular y plantear alternativas de mejora. Y su menor preocupación es la Personal, es decir no les causa ansiedad o inquietud lo relacionado a sus habilidades docentes para implementar el cambio.
- Se pudo evidenciar que las correlaciones entre etapas fueron en algunos casos positivas de nivel medio. Así, las correlaciones más relevantes entre etapas son: Información: tiene una correlación positiva media con Renovación ($r = 0,561$) y con Gestión ($r = 0,559$); Gestión: tiene una correlación positiva media con Alumnos ($r = 0,688$) e Información ($r = 0,561$); Alumnos: tiene una correlación positiva media con Gestión ($r = 0,688$); y, Renovación: tiene una correlación positiva media con Información ($r = 0,559$). Los coeficientes son significativos a un nivel de 0.05.

8. En el estudio se identificó las preocupaciones que enfrenta el profesorado por género, por la implementación del rediseño curricular. Tanto en hombres como en mujeres, la mayor preocupación está en la etapa de Renovación, es decir en considerar que ellos pueden implementar mejoras en los procesos de innovación, adaptando o reemplazando a las impuestas. Se evidencia también que ambos géneros coinciden que sus mayores preocupaciones están en las dimensiones, Información y Alumnos, y como la de menor preocupación la etapa Personal. También se evidencia correlaciones positivas medias en el grupo de docentes hombres, entre Personal y Renovación, Información y Colaboración, Información y Gestión e Información y Renovación y para el grupo de docentes mujeres, entre Personal y Renovación e Información y Colaboración. Evidenciando que la mayor preocupación para los dos grupos es la falta

información que tienen sobre los rediseños implementados y la falta de gestión y recursos para su aplicación.

9. En lo referente a los niveles de preocupación que enfrenta el profesorado novel y experimentado, se evidencia que la mayor preocupación en la implementación del rediseño curricular en el profesorado novel es la etapa Renovación y en el caso del profesorado experimentado es la etapa Gestión, sin existir diferencias significativas. Interpretando estas etapas de preocupaciones se diría que los profesores noveles son más abiertos al cambio y se predisponen a presentar alternativas para la innovación, y en el caso de los más experimentados ven con mayor preocupación el hecho de no disponer de los elementos necesarios para la aplicación de los rediseños curriculares.
10. Se identificaron correlaciones positivas medias en el profesorado novel entre Gestión y Alumnos ($r = 0.717$), Información y Gestión ($r = 0.596$) e Información y Renovación ($r = 0.581$) y en el profesorado experimentado se observa una correlación positiva considerable entre Gestión y Alumnos ($r = 0.768$), correlaciones positivas media entre Información y Gestión ($r = 0.676$), Información y Colaboración ($r = 0.553$) y Colaboración y Renovación ($r = 0.562$). En definitiva, en el presente estudio no se observan correlaciones fuertes ni diferencias significativas relevantes, a nivel del profesorado, ni al desagregarlas por género o por experiencia docente. Se evidencia que la etapa de más alta preocupación es la Renovación que está encaminada a indagar los beneficios de la innovación y plantear alternativas de mejora.
11. Fue necesario tener otra mirada o visión en lo relacionado a las preocupaciones que enfrenta el profesorado en la implementación del rediseño curricular en su carrera, para lo cual se analizó la percepción que tienen los directores de carrera y coordinadores responsables de la implementación en las diferentes etapas de preocupaciones:

No preocupación: al respecto manifiestan que tienen una excesiva carga docente asignada, lo que trae dificultades en la implementación de nuevas metodologías debido al elevado número de actividades que deben cumplir y al elevado número de estudiantes por aula, adicionalmente la falta de trabajo colaborativo, a esto se tiene que sumar el cambio generacional del profesorado que esta por jubilarse y el novel. Esto ha generado resistencia al cambio e incertidumbre al adoptar los

rediseños que no han sido aplicados anteriormente. Esta realidad preocupa al profesorado pues viven una situación de ambivalencia entre el interés de participar en la innovación curricular y, a la vez, encontrar muchas dificultades para ello.

Información: se destacan criterios relevantes en los cuales coinciden, la dificultad de entender la nueva metodología de trabajo en la gestión docente que se implementa en el rediseño curricular; el desarrollo del Proyecto Integrador de Saberes (PIS) y la Planificación de la Aplicación y Experimentación de los aprendizajes (PAE), en las que se debe potenciar el trabajo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario. Esto se debe a que el profesorado no participó en el proceso de construcción ni ha existido procesos de sensibilización, socialización y de formación permanente con relación al rediseño curricular, lo que genera que se mantengan al margen y únicamente se vean en la obligación de aplicarlo, lo que genera críticas e insatisfacciones de los docentes con referencia al proceso de cambio,

Personal: se evidencia que el profesorado esta renuente al cambio debido al desconocimiento de las demandas de la innovación, de las nuevas formas de trabajo en el aula con sus estudiantes, a la falta de trabajo colaborativo entre docentes, la formación disciplinar de los maestros que dificulta el trabajo interdisciplinario, el elevado número de horas de actividades de docencia y la inexistencia de espacios adecuados para desarrollar las nuevas estrategias didácticas de trabajo y existe preocupación ya que la intensidad del trabajo produce problemas de salud, estrés, entre otros. En lo relacionado a su desempeño docente no tienen mayor preocupación.

Gestión: las preocupaciones en esta etapa se evidencian pues el profesorado manifiesta que no tienen las condiciones necesarias para implementar los rediseños curriculares y proponen que se debe mejorar la infraestructura tecnológica y física que permita contar con espacios de trabajo adecuados y funcionales, mayor cantidad de docentes para cumplir con la planificación. Requieren que en los distributivos de trabajo no existan cruces de horarios con otras actividades académicas para cubrir las demandas del anterior diseño

curricular; ponen mucha atención a la formación en nuevas metodologías y al uso de la tecnología aplicadas a la educación y manifiestan la necesidad que existe de procesos de capacitación.

Alumnos: existe la preocupación del profesorado sobre la formación integral de los estudiantes para que se desenvuelvan de mejor forma en el campo laboral. Por lo que consideran que es importante utilizar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que mejore y aumente la interacción profesores-estudiantes, fomente el trabajo autónomo y colaborativo, donde el estudiante reflexione a partir de su práctica convirtiéndose en el protagonista y responsable de su propio aprendizaje y tenga la capacidad de resolver problemas educativos y pueda transferir lo aprendido a nuevas situaciones. La preocupación del profesorado entonces se centra en el impacto de la innovación en los alumnos.

Colaboración: el profesorado le preocupa que carece de reuniones permanentes de trabajo colaborativo para conocer y coordinar el proceso de implementación de los rediseños curriculares, esto ha generado una falta de compromiso de los mismos. Persiste el trabajo individual por dificultades relacionadas fundamentalmente por el exceso actividades que debe cumplir el docente.

Renovación: la escasa formación recibida sobre el rediseño curricular, no permitió al docente tener una mejor comprensión de sus particularidades, generando desconocimiento, confusión e improvisación sobre el trabajo que debe realizar en el aula y fuera de ella. Consideran que se debe plantear otros cambios, reajustes e innovaciones como propuestas para sus carreras y otras que a futuro se inicien, la preocupación se centra en el hecho de que no son tomadas en cuenta sus conocimientos y experiencia para implementar innovaciones educativas.

12. Este estudio proporcionó una amplia información acerca de las siete (7) Etapas de Preocupación del Profesorado ante la implementación de los rediseños curriculares en las carreras de educación de la Universidad Central del Ecuador, basado en la aplicación del modelo “Concern Based Adoption Model, (CBAM) en el marco del desarrollo de las preocupaciones: sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre el impacto;

diagnóstico que permitió establecer procesos dialécticos, de interacción entre los actores educativos e ir concretando conocimientos críticos y creando nuevos aportes para la implementación de los rediseños curriculares 2016, los mismos que deberán afinarse y complementarse con la participación de quienes laboran en las carreras de educación, manteniendo su lema y su misión institucional.

Recomendaciones

1. Uno de los pilares fundamentales de todo proceso de innovación es el profesorado ya que es quien implementa y gestiona en el aula. El éxito o fracaso depende en gran medida de que el docente tenga conocimiento, comprensión y cuente con las herramientas necesarias que le permita introducir cambios y mejoras en el proceso de aprendizaje, y no sea el temor, la desazón, el desánimo e incertidumbre lo que impida que se produzcan iniciativas permanentes hacia la mejora. Por lo cual se deben planificar procesos sostenidos de formación al profesorado en lo relacionado a la gestión curricular, que le permita al docente estar motivado y sea una oportunidad en su desarrollo profesional que repercutirá en el desarrollo institucional.
2. La implementación de una reforma no debe ser una imposición sino, por el contrario, debe ser producto de una cultura institucional, que fomente la investigación, el trabajo colaborativo en red, donde todos los involucrados sean parte de la construcción participativa de los procesos de innovación pues ello genera compromisos basados en el interés que se origina sobre la implicación de los nuevos procesos.
3. Es necesario que el profesorado posea mayor dominio sobre la planificación de los nuevos procesos de aprendizaje, realice mejor los procesos de orientación y tutoría académica, fomente la práctica de aplicación y experimentación de los aprendizajes, desarrolle el proyecto integrador de saberes en contextos reales por medio del servicio a la comunidad, considerando los diferentes contextos y características de los estudiantes.
4. Se deben implementar procesos de inducción, capacitación y apoyo sobre la reforma curricular implementada para que el profesorado contribuya de manera significativa, ya que en la mayoría de las carreras los docentes que se encuentra implementado el rediseño curricular son profesores noveles, que requieren del conocimiento de estos

procesos para que se adapten rápidamente y pueden realizar su trabajo de manera eficiente, afrontando las dificultades metodológicas y mejorando su desempeño profesional y bienestar personal.

5. Es necesario organizar los horarios de trabajo de los docentes en base a criterios pedagógicos, a las características del rediseño curricular, a los recursos disponibles, ya que ello repercutirá en una adecuada interacción entre docentes, estudiantes y autoridades.

6. Una reforma curricular conlleva aspectos controvertidos y cuando es impuesta crea resistencias, preocupaciones, inquietudes siendo necesario en estos casos conocer las principales preocupaciones que tiene el profesorado relacionadas con uno mismo, las tareas y el impacto. Este diagnóstico, basado en el Concern Based Adoption Model (CBAM) debe ser analizado, interpretado y debe servir para planificar estrategias de corrección de corto, mediano y largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alshammari, B., (2000) Las etapas de desarrollo de preocupaciones de los maestros hacia la implementación del currículo de tecnología de la información en Kuwait. Universidad del Norte de Texas. Texas.

Ander-Egg, (2009), Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Ed. Servilibro. Paraguay.

Arias, Fidas. (2012) El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Ed. 6ª, Caracas-República Bolivariana de Venezuela. Ed. Episteme.

Báez, J. (2007). Investigación cualitativa. Madrid: ESIC.

Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996) Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, No. 2e. España

Beraza, M.A. y Zabalza M.A. (2012). Innovación y cambio en las instituciones educativas. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Breilth, J. (2017). La universidad que pensamos y sus desafíos: Crítica al modelo tecnoburocrático. Las reformas universitarias en el Ecuador (2009- 2016) Extravíos, ilusiones y realidades. Quito. Ed. Universidad Andina Simón Bolívar.

Cantón, M. I. (2010). Introducción a los procesos de calidad. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Volumen 8, número 5, p1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>

Cantón, M., Cañón, R. y Arias, A. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 27, núm. 1. España. Universidad de Zaragoza, España

Casanova, M. (2015). La supervisión, eje del cambio en los sistemas educativos. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.. volumen 13.número 4. pp. 17 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art1.pdf>

CIDUA. Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas. (2015). <http://www.cienciasold.uma.es/InformeCIDUA/informecidua2005.pdf>

Cobertta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGrawHill.

Crespo, B., C. (2015) Una gran deuda y cinco demandas en la construcción de las políticas de formación docente para el Buen Vivir. Reflexiones sobre la formación y el

trabajo docente en Ecuador y América Latina. Universidad Politécnica Salesiana. Quito. Ed. Universitaria Abya-Yala.

Constitución de la República del Ecuador (2008) Quito.

Declaración Mundial sobre Educación Superior Siglo XXI-UNESCO (1998)

Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990). Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien Tailandia.

Declaraciones de la I Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 1990 La Habana

Declaraciones de la II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008 Cartagena

Declaración de Bolonia para la educación superior (1999). Disponible en: http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid. Ed. Santillana.

De Souza Silva, (2001). ¿Una época de cambios o un cambio de época? Elementos de referencia para interpretar las contradicciones del momento actual. Serie Innovación para la Sostenibilidad Institucional. San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR “Nuevo Paradigma”.

Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para la innovación. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3 (7), 23-40.

Díaz, B. A. (2014). Curriculum en educación Superior. Fortalecimiento de la educación. México, conferencia.

Díaz, B. A. e Inclán, Espinosa C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto y ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de educación. 25, 17-41.

Fabara, E. (2017). La formación para la docencia en el Ecuador. En La formación y el trabajo docente en el Ecuador. Quito. Ed. Abya-Yala

Fernández, A. (2010). Universidad y currículo en Venezuela: hacia el tercer milenio. Caracas. CEP FHE.

Fernández, A. (2014). La Formación de Profesores en la Encrucijada. 2014. Ed. Unidad Zacatecas. México, pp. 117

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Ed. Morata.

Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata

Foro Mundial sobre la Educación (2000). Informe final, Dakar, UNESCO

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform.* (Vol. 10) Psychology Press.

Fullan, M. (2002). *Overview of innovative process and the use. Interchange.* pp. (3-4)

Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje.* Revista Currículum y Formación del Profesorado.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid – España Ed. Akal, S. A.

Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación.* Madrid – España. Ed. Akal, S. A.

Fullan, M. y Levin, B. (2009). *The Fundamentals of Whole-System.* Education Week 28 (35), 30-31

Fullan, M. (2012). *Revista PREAL, Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Serie documentos, editorial N° 61*

Fuguet, Antonio, (2015). *Las revoluciones emergentes. Camino hacia una verdadera revolución.* Venezuela. Ed. Casa de las Togas.

García-Quintanilla, M., Serna, R.V., Gutiérrez, A.E. y Ruiz M. (2015). *La teoría del cambio y la innovación como fundamento para la gestión del conocimiento.* México. Ciencia UANL, año 18, N° 72, 47-53

<http://eprints.uanl.mx/6132/1/la%20teoria%20del%20cambio.pdf>

Garrido, F. (2000). *Tránsito histórico de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en sus setenta años de vida.* Ed. Ortiz Quito-Ecuador.

George, A. A., Hall, G. E., y Stiegelbauer, S. M. (2013). *Midiendo Implementación en Escuelas: Las etapas del cuestionario de preocupaciones.* SEDL, 3.^a impresión con correcciones y adiciones menores.

Encuentros de la UDUAL, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. (2006 Brasilia; 2007 Caracas; 2009 Lima; 2011 Buenos Aires; 2013 Panamá).

Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.

Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). *El buen vivir o la disolución de la idea del progreso. La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina.* Foro consultivo, científico y tecnológico, AC, México DF (México).

Hall, G. y Hord, S. (1987). *Change in Schools.* New York, State University of New York. Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores.

El inventario de preocupaciones de profesores. Sevilla. Universidad, Facultad de Educación. (p. 154).

Hall, Gene, E. (2014) Evaluando los procesos de cambio. Midiendo el grado de implementación. REICE, Volumen 12, Nº 4, especial.

<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol12num4e.htm>

Hall, G., Wallace, R., y Dossett, W. (1979). A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.

Hall, Gene, E. (2014) Evaluando los procesos de cambio. Midiendo el grado de implementación (constructos, métodos e implicaciones. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 12 (4e), 99-130. School of Environmental and Public Affairs, University of Nevada.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. 1a ed.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2013). El poder capital del profesional. Con una inversión en colaboración, los maestros se convierten en constructores de la nación. Vol. 34, Nº 3.

<http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf>

Havelock, R.G. y Huberman, A.M. (1980). Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo. UNESCO. Colección: Estudios y encuestas de educación comparada.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. México. Ed. Mc Graw Hill. 4ª edición. pp. 775

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2008). Metodología de la Investigación. Ed. Mc Graw Hill. México. 5ª edición.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En Metodología de la Investigación (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.

Hord, S. (2015), Concerns-Based Adoption Model (CBAM), EE.UU. Enero, video

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.

Larrea, E., y Granados, V. (2016). El sistema de educación Superior para la sociedad del Buen Vivir basada en el conocimiento. El caso ecuatoriano. Guayaquil, Ecuador. Ed. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. pp. 160-169.

Larrea, E. (2013) El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica. Principales problemas que afectan a la organización académica de la Educación Superior. CES.

http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=12&Itemid=496

León, C., Hernández, J. (2016) Las universidades públicas y privadas y las humanidades. Reforma y Renacimiento. Quito. Ed. Corporación Editora Nacional.

Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. (2010) Quito

Loucks-Horsley, S. (1996). The Concerns-Based Adoption Model (CBAM): A Model for Change in Individuals. National Standards y the Science Curriculum , editado por Rodger Bybee. Iowa. Washington, Ed. Hunt Publishing Co.

<http://www.nas.edu/rise/backg4a.htm>

Marcelo García, C., Mayor Ruiz, C., Sánchez Moreno, M. (1995). Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario de Preocupaciones de Profesores. Ediciones Universidad de Salamanca. Enseñanza. 13. Pp. 153-178.

<http://www.ctascon.com/Inventariodepreocupaciones.htm>

Marcelo, C. (2009). La identidad docente: constantes y desafíos. Revista de Educación, 306

Marcelo García, C., Mayor Ruíz, C., Gallego Noche, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), 111-134.

Martínez, A. (1999). Computer-mediated communication: instructional concerns in the college of education and health professions in a land-grant university. Doctoral Dissertation University of Arkansas, Fayetteville.

Martínez, R. (2006). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica para el diagnóstico y evaluaciones en los centros educativos. Madrid: FARESO, S.A. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>

Mas-Torello, O. y P. Olmos-Rueda. (2016). El profesor Universitario en el espacio Europeo de Educación superior: La autopercepción de las competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica, Revista Mexicana de Investigación

Educativa, 21(69). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000200437yscript=sci_arttext

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), Metodología de investigación educativa. (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

Mayor, F. (1995) Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Francia. UNESCO.

Modelo de currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica (2014). CEAACES.

Morin, E. (2011), La vía para el futuro de la humanidad. Ed. Paidós, Madrid-España.

Muñoz-Justicia, J. y Sahagún-Padilla, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas. Ti 7. Manual de uso. Recuperado de <http://manualatrlas.psicologiasocial.edu/atlasti7.pdf>

Murrillo, J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Volumen 10. número 1.

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>

Ortiz, M., E. (2015). El compromiso político en la formación docente. Aportes para repensar el currículo para la formación inicial. Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en el Ecuador y América Latina. Ed. Universitaria Abya-Yala.

Osorio, R. R. y Pech, C.S. (2007). Preocupaciones de los profesores ante la reforma integral de la educación secundaria en México. REICE. Volumen 5, N° 3.

Ortega Cuenca, P., Ramírez Solís, M., Torres Guerrero, J., López Rayón, A., Servín Martínez, C., Suárez Téllez, L., Ruiz Hernández, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 10 (1), 145-173.

Pérez, G., A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Málaga. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68, 37-60.

Pérez, G., A. (2012). Educarse en la era digital. Madrid. Ed. Morata.

Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. (1995) Francia. UNESCO

Propuesta Curricular Genérica para las Carreras de Educación. (2015). CEAACES. Quito

Rama, C. (2015). La Universidad sin Fronteras. Editorial Universitaria. Lima-Perú. pp.23, pp. 74.

Ramírez, René, (coord.). (2016). Universidad urgente para una sociedad emancipadora. Quito. Ed. SENESCYT-IESALC.

Red “Nuevo Paradigma” para la Innovación Institucional de América Latina. San José, Costa Rica, Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias (IFPRI).

Reforma Universitaria de Córdoba (1918). Argentina

Reglamento de Régimen Académico, (2013), Quito.

Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos, expedido por el CES.

Robalino, M. (2015). Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas. Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina. Universidad Politécnica Salesiana. Quito. Ed. Universitaria Abya-Yala.

Rogers, E. (2003). Diffusion of innovations. New York, Ed. The Free Press.

Rutherford, B. y Hall, G. (1990). Concerns of Teachers: Revisiting the original theory after twenty years. Paper presented at AERA.

Sepúlveda, C. y Murrillo, J. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. Chile. REICE. Volumen 10, N° 3./art1.pdf <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3>

Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Edición 2ª, Editorial Belo Horizonte.

Tejada, J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores). España. DIALNET

Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. Revista de universidad y sociedad del conocimiento. Vol. 10, n.º 1, págs. 170-184. Barcelona

UDUAL. Unión de Universidades de A. L. <https://www.udual.org/principal/revista-universidades/> (2018)

UNESCO. (2016). Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”. Texto 1 Innovación Educativa, 1ª Ed. marzo.

Uscátegui, E. (1979). Tránsito histórico de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Quito. Ed. ENA

Valles, M. (2003). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico rural el Mácaro. Revista de Educación, 12, 73-87.

Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. Buenos Aires. Ed. 1°.

Villarroel, J. (2017) El fracaso de la formación docente. La formación y el trabajo docente en el Ecuador. Quito. Ed. Abya-Yala.

Vitarelli, F., M. (2010). Educación superior y cambio. La Universidad Argentina entre tensiones y transformaciones. 1ª ed. - Buenos Aires: Mnemosyne.

Vitarelli, F., M. (2015). La formación docente inicial y continua en Argentina. Un sistema en movimiento. Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina. Quito. Ed. Universitaria Abya-Yala.

Wood, R. y Bandura, A. (1989). Effect of Perceived Controllability and Performance Standards on Self-Regulation of Complex Decision Making. Journal of Personality and Social Psychology. California: Pubmed.gov

Zabalza, M. (2000). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Ed. NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

ANEXOS



Anexo 1: Cuestionario

**INVENTARIO DE PREOCUPACIONES DEL PROFESORADO QUE SE
ENCUENTRA APLICANDO LOS REDISEÑOS CURRICULARES**

**INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA
DOCENTES UNIVERSITARIOS**

INVENTARIO DE PREOCUPACIONES DE PROFESORES

FACULTAD: Filosofía () Cultura Física ()

CARRERA: Edc. Inicial () P. C. E. Matemática () P. C. E. Química () P. C. E. Informática () P. de la Lengua () P. Inglés () P. de la Historia () P. de la Actividad Física ()

EDAD: 26-35 () 36-45 () 46-55 () 56-65 o más ()

GÉNERO: H: () M: ()

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN LA UCE: De 1 a 5 años () De 6 a 10 años () De 11 a 15 años () Más de 16 años ()

TÍTULO ACADÉMICO: Licd. () MSc. () PhD. () Otros ()

OBJETIVO: Conocer las preocupaciones e inquietudes del profesorado en relación con la implementación de los rediseños curriculares en sus carreras.

INSTRUCCIONES: Por favor responda en qué medida está de acuerdo o no con cada una de las declaraciones del presente cuestionario. Marque con una X en la casilla que corresponda a su opinión (No hay respuestas correctas o erróneas, solo interesa conocer su opinión)

ESCALA: (5) Totalmente de acuerdo; (4) De acuerdo; (3) Inseguro; (2) En desacuerdo; (1) Totalmente en desacuerdo.

DECLARACIONES		Totalmente de Acuerdo	De acuerdo	Inseguro	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
		5	4	3	2	1
1.	En este momento mi preocupación es la implementación del rediseño curricular.					
2.	Con la forma de aplicar el rediseño curricular en mi carrera, estoy preocupado (a).					
3.	En estos momentos lo que más me preocupa es mi equilibrio emocional.					
4.	Me preocupo por los cambios implementados en el estudiantado.					
5.	Me preocupa que el estudiantado participe e intervenga en mis clases.					
6.	Conozco otras formas curriculares que me gustaría se apliquen en lugar del rediseño curricular actual.					
7.	Tengo propuestas alternativas para la implementación del rediseño curricular de mi Carrera.					
8.	Me gustaría estimular la participación del estudiantado para lograr los objetivos del rediseño curricular.					
9.	Creo que necesito informarme más sobre el trabajo interdisciplinario que contempla el rediseño curricular.					
10.	Lo que más me preocupa es no tener seguridad sobre lo que se espera de mí.					

11.	Me preocupa la implementación del rediseño curricular por los limitados recursos con los que cuenta la carrera.					
12.	Me preocupa que el estudiantado aprenda en mis clases					
13.	Me gustaría ayudar a otros docentes a implementar el rediseño curricular.					
14.	Me encuentro preparado (a) para asesorar a otros docentes, en temas relacionados con el rediseño curricular.					
15.	Veó un conflicto potencial entre las demandas que tiene la implementación del rediseño curricular con la sobrecarga del trabajo docente.					
16.	Me gustaría informarme sobre cómo enseñan los otros docentes en la carrera.					
17.	Mi preocupación en estos momentos es por otras responsabilidades más que por el rediseño curricular.					
18.	Me preocupa de desarrollo del sílabo en el semestre.					
19.	Me preocupa evaluar con justicia al estudiantado, en el proceso de implementación del rediseño curricular.					
20.	Me gustaría asesorar a otros docentes en el proceso de implementación del rediseño curricular.					
21.	Me preocupa no tener las habilidades docentes requeridas para implementar el rediseño curricular.					
22.	En estos momentos me preocupa el exceso de trabajo para aplicar el rediseño curricular.					
23.	Me gustaría recibir más información sobre el proyecto integrador de saberes del rediseño curricular.					
24.	En estos momentos mi preocupación es por el rediseño curricular que se está aplicando.					

25.	La falta de información sobre el rediseño curricular es una de mis mayores preocupaciones.					
26.	Quisiera responder a los requerimientos individuales del estudiantado.					
27.	Las reuniones de área son una pérdida de tiempo.					
28.	Me gustaría fortalecer mis destrezas como docente para implementar los cambios.					
29.	Creo que por ahora siento inseguridad de mi gestión como docente.					
30.	Necesito participar en cursos de actualización sobre el rediseño curricular implementado en mi carrera.					
31.	Me preocupa lo que mis colegas piensen de mí					
32.	Me inquieta que en mis clases no se cumplan los objetivos esperados.					
33.	Me preocupa mantener buenas relaciones con el estudiantado.					
34.	En la carrera es necesaria la coordinación en ciertos temas relacionados con el rediseño curricular.					
35.	Me gustaría animar a otros docentes a implicarse y aplicar el rediseño curricular.					
36.	Es necesario participar en actividades de actualización docente relacionadas con el rediseño curricular.					
37.	Me gustaría determinar la manera de fortalecer mis capacidades docentes para implementar los cambios propuestos en el rediseño curricular.					
38.	Me preocupa como docente sentirme inseguro sobre la aplicación del rediseño curricular.					
39.	Me gustaría desarrollar relaciones de trabajo con otros promotores o coordinadores de rediseños curriculares, para					

	facilitar su implementación.					
40.	Para mí es fundamental conocer sobre estrategias para realizar el trabajo colaborativo.					
41.	Si cada docente va a su propio ritmo, aplicará mejor el rediseño curricular.					
42.	Me interesa conocer qué implicaciones en la formación de los estudiantes tiene el rediseño curricular que se está implementando en mi carrera.					

GRACIAS SU COLABORACION