ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL
DE LA USC

Armida Mariela
Montenegro Cevallos

Tesis doctoral

Análisis de competencias actitudinales docentes autopercibidas por estudiantes universitarios ecuatorianos en la Maestría de Innovación en Educación: entresijos e implicaciones

Santiago de Compostela, 2025

Programa de doctorado en Educación

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA USC

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES AUTOPERCIBIDAS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS EN LA MAESTRÍA DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN: ENTRESIJOS E IMPLICACIONES

Autora:

Armida Mariela Montenegro Cevallos

Directores:

Eduardo José Fuentes Abeledo

Pablo César Muñoz Carril

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 2025

DECLARACIÓN DE AUSENCIA DE CONFLICTO DE INTERESES

Yo, Armida Mariela Montenegro Cevallos, autora de la presente tesis doctoral, declaro que no existe ningún conflicto de intereses que haya influido en el desarrollo, ejecución o resultados de esta investigación. La investigación se realizó con estudiantes de una maestría ofrecida por la universidad en la que actualmente ejerzo funciones profesionales. No obstante, esta vinculación institucional no afectó en ningún momento la independencia, objetividad ni rigurosidad científica del trabajo realizado.

Firmado:

Armida Mariela Montenegro Cevallos

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DEDICATORIA

A mis amadas hijas: Leslie y Karlita

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTO

A la Universidad de Santiago de Compostela

A la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra

A mi familia

A los directores de mi tesis doctoral: Eduardo y Pablo

A mis estudiantes, fieles compañeros del camino

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO

Esta investigación céntrase na análise da percepción que teñen os estudantes do Máster Universitario en Innovación en Educación da Pontificia Universidad Católica del Ecuador, campus de Ibarra, no período 2017-2023, respecto das súas competencias actitudinais dentro do ámbito docente. Ao analizar as respostas aportadas por 287 docentes, o estudo destaca a importancia crítica de adoptar un enfoque educativo que faga fincapé no desenvolvemento integral da persoa, máis aló da simple transmisión de coñecementos técnicos.

O estudo comeza por analizar o contexto actual do ensino, destacando a necesidade imperante dunha formación do profesorado que inclúa non só as competencias técnicas específicas de cada disciplina, senón que integre aspectos actitudinais e persoais. A metodoloxía empregada na investigación incorpora análises de regresión loxística de tipo descritivo, bivariado e ordinal, que permiten unha avaliación detallada de como os estudantes valoran as súas propias competencias actitudinais e o impacto significativo do máster no seu desenvolvemento profesional e persoal.

Os resultados obtidos indican unha valoración positiva das competencias actitudinais docentes entre os participantes, o que subliña a súa importancia crucial no contexto educativo e o seu potencial para contribuír á construción dunha sociedade máis xusta e equitativa. As conclusións do estudo subliñan a urxente necesidade de integrar estas competencias actitudinais nos currículos destinados á formación do profesorado co obxectivo de preparar aos educadores para liderar procesos de aprendizaxe adaptativos e significativos dirixidos a afrontar os desafíos emerxentes do entorno global. O apartado prospectivo da investigación suxire unha reforma significativa na formación do profesorado cara a un enfoque máis integral, que prepare aos educadores coas competencias necesarias para unha educación adaptada ás necesidades e retos do século XXI.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

Esta investigación se centra en el análisis de la percepción que tienen los estudiantes de la Maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, campus Ibarra, en el periodo de 2017 a 2023, sobre sus competencias actitudinales dentro del ámbito docente. Mediante el análisis de las respuestas proporcionadas por 287 maestrantes, el estudio resalta la importancia crítica de adoptar un enfoque educativo que enfatice el desarrollo integral de la persona, más allá de la simple transmisión de conocimientos técnicos.

Se inicia estableciendo el contexto actual de la educación, destacando la necesidad imperante de una formación docente que abarque no solo las competencias técnicas específicas de cada disciplina, sino que también integre aspectos actitudinales y personales. La metodología empleada en la investigación incluye análisis descriptivos, bivariados y de regresión logística ordinal, que permiten una evaluación detallada de cómo los estudiantes valoran sus propias competencias actitudinales y el impacto significativo del programa de maestría en su desarrollo tanto profesional como personal.

Los resultados obtenidos indican una valoración positiva de las competencias actitudinales docentes entre los participantes, lo que subraya su importancia crucial en el contexto educativo y su potencial para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Las conclusiones del estudio enfatizan la urgente necesidad de integrar estas competencias actitudinales en los planes de estudio destinados a la formación de docentes con el objetivo de preparar a los educadores para liderar procesos de aprendizaje adaptativos, significativos y orientados a enfrentar los desafíos emergentes del entorno global. La sección de prospectiva de la investigación sugiere una reforma significativa en la formación docente hacia un enfoque más integral, que prepare a los educadores con las competencias necesarias para una educación adaptada a las necesidades y desafíos del siglo XXI.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ABSTRACT

This research focuses on the analysis of the perception that students of the Master's Degree in Innovation in Education at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ibarra campus, in the period from 2017 to 2023, have about their attitudinal competencies within the teaching field. By analyzing the responses provided by 287 master's students, the study highlights the critical importance of adopting an educational approach that emphasizes the integral development of the person, beyond the simple transmission of technical knowledge.

The study begins by establishing the current context of education, highlighting the imperative need for teacher training that encompasses not only the specific technical competencies of each discipline, but also integrates attitudinal and personal aspects. The methodology employed in the research includes descriptive, bivariate and ordinal logistic regression analyses, which allow a detailed evaluation of how students value their own attitudinal competencies and the significant impact of the master's program on their professional and personal development.

The results obtained indicate a positive valuation of attitudinal teaching competencies among the participants, underscoring their crucial importance in the educational context and their potential to contribute to the construction of a more just and equitable society. The conclusions of the study emphasize the urgent need to integrate these attitudinal competencies into teacher education curricula in order to prepare educators to lead adaptive and meaningful learning processes oriented to face the emerging challenges of the global environment. The prospective section of the research suggests a significant reform in teacher education towards a more holistic approach that prepares educators with the necessary competencies for an education adapted to the needs and challenges of the 21st century.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

DEDICATORIA ..... **iii**
AGRADECIMIENTO ..... **iv**
RESUMO ..... **v**
RESUMEN ..... **vi**
ABSTRACT ..... **vii**
ÍNDICE ..... **viii**
ÍNDICE DE TABLAS ..... **xiv**
ÍNDICE DE FIGURAS ..... **xix**
INTRODUCCIÓN **1**
PRIMERA PARTE **3**
1 CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN **4**
1.1 CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES **4**
1.1.1 Una mirada a la Maestría en Innovación en Educación 5
1.2 OBJETO DE INVESTIGACIÓN **12**
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **12**
1.3.1. Antecedentes en el contexto mundial 12
1.3.2 Antecedentes a nivel regional 13
1.3.3 Antecedentes a nivel local 14
1.4 JUSTIFICACIÓN **15**
1.5 PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN **17**
1.5.1 Formulación del problema 17
1.5.2 Finalidad de la investigación 18
1.5.3 Objetivo general 18
1.5.4 Objetivos específicos 18
1.5.5 Preguntas de investigación 18
SEGUNDA PARTE **20**
2 MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL **21**
2.1. LA ÉTICA Y LA MORAL COMO BASES DE LAS COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES **22**
2.1.1 Hoy más que nunca la ética es rentable 22
2.1.2 La moral: un paraguas para las competencias actitudinales docentes 23
2.1.3 Los valores como raíces de las competencias actitudinales docentes 25
2.2. DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA **28**
2.2.1 Estructura formal y trascendental del ser humano 29
2.2.2 Educación y Humanismo 30
2.2.3 La Sicoética 30
2.2.4 La educación en el éxtasis 31
2.3 LA PROFESIÓN DOCENTE **33**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3.1 Ética de la docencia aplicada: en modo ethos 37
2.3.2 ¿Qué tipo de persona debe ser el profesor? 39
2.3.3 Actitudes éticas del profesor 40
2.3.4 Actitudes docentes, mejor que deberes docentes 41
2.3.5 Relaciones auténticas del docente 42
2.3.5.1 Ámbito Persona 44
2.3.5.2 Ámbito Grupo 45
2.3.5.3 Ámbito Innovación 46
2.3.5.4 Ámbito Normas 48
2.3.6 Evaluación de las competencias actitudinales docentes en la educación superior 50
2.4 COMPETENCIAS DOCENTES 51
2.4.1 La competencia como marco 51
2.4.2 Tipos de competencias 56
2.4.2.1 Competencias genéricas 56
2.4.2.2 Competencias específicas 56
2.4.3 Aprendizaje integral desde el plano de las competencias 57
2.4.3.1 Aprendizaje significativo 57
2.4.3.2 Aprendizaje procedimental 58
2.4.3.3 Aprendizaje actitudinal 58
2.4.4 Competencia docente 59
2.4.5 ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES 61
2.5. COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES 67
2.5.1 Las actitudes como marco 67
2.5.1.1 ¿Qué son las actitudes? 68
2.5.1.2 ¿Cuándo y cómo se forman las actitudes? 70
2.5.1.3 Funciones de las actitudes 71
2.5.1.4 Componentes de las actitudes 71
2.5.1.5 Relaciones y diferencias entre actitudes y valores 72
2.5.1.6 Ubicación de las actitudes 74
2.5.2 Definición de competencias actitudinales docentes-CAD 75
2.5.2.1 Revisión de los términos: competencia, actitud y docente 75
2.5.2.2 Definiciones de Competencias Actitudinales 77
2.5.2.3 Aportes recientes sobre las Competencias Actitudinales Docentes (CAD) 79
2.5.2.4 Fundamentación de las Competencias Actitudinales Docentes 82
TERCERA PARTE 85
3 METODOLOGÍA 86
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO 86
3.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN (OI) 88
3.2.1 Objetivo de investigación 1 88
3.2.1.1 Criterio 1: 89
3.2.1.2 Pregunta de investigación 1: 89
3.2.1.3 Criterio 2: 89
3.2.1.4 Pregunta de investigación 2: 89
3.2.2 Objetivo de investigación 2 89
3.2.2.1 Criterio 1: 89
3.2.2.2 Pregunta de investigación 1 89
3.2.2.3 Criterio 2 89
3.2.2.4 Pregunta de investigación 2 89
3.2.3 Objetivo de investigación 3 89
3.2.3.1 Criterio 1 90

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.2.3.2 Pregunta de investigación 1 90
3.2.3.3 Criterio 2 90
3.2.3.4 Pregunta de investigación 2 90
3.3 ESTRUCTURA DE LA METODOLOGÍA 90
3.3.1 Fase Inicial: Búsqueda bibliográfica 90
3.3.1.1 Búsqueda e identificación de bibliografía 90
3.3.2 Fase preparatoria: Diseño del Cuestionario C-CAD 92
3.3.2.1 Metodología de la fase 93
3.3.2.2 Criterios para la elaboración del C_CAD 94
3.3.2.3 Procedimiento de validación del C_CAD 100
3.3.3 Fase de Concreción: Prueba Piloto 112
3.3.4 Fase analítica 112
3.4 Variables de estudio 113
CUARTA PARTE 121
4 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO 122
4.1 RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1 122
4.1.1 Análisis de las variables generales 122
4.1.1.1 Periodo académico en el que se matriculó a la maestría en Innovación en Educación de la PUCE Ibarra 122
4.1.1.2 Edad 123
4.1.1.3 Años de experiencia docente 125
4.1.1.4 Género 126
4.1.1.5 Nivel de educación en el cual trabaja 127
4.1.1.6 Sector en el cual trabaja 128
4.1.1.7 Formación profesional 129
4.1.2 Análisis de las variables específicas 131
4.1.2.1. Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona 131
4.1.2.2 Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal 133
4.1.2.3 Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas 135
4.1.2.4 Desarrollo de mi pensamiento crítico 137
4.1.2.5 Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente 139
4.1.2.6 Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad 140
4.1.2.7 Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad 143
4.1.2.8 Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional 144
4.1.2.9 Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa 146
4.1.2.10 Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje 148
4.1.2.11 Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico 150
4.1.2.12 Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos 151
4.1.2.13 Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares 153
4.1.2.14 Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad 155
4.1.2.15 Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad 157
4.1.2.16 Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional 159
4.1.2.17 Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa 161
4.1.2.18 Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje 163
4.1.2.19 Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico 165
4.1.2.20 Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos 167

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.2.21 Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares 169
4.1.2.22 Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos. 171
4.1.2.23 Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos 173
4.1.2.24 Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional 175
4.1.2.25 Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente 177
4.1.2.26 Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa 179
4.1.2.27 Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo 181
4.1.2.28 Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe 182
4.1.2.29 Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo 184
4.1.2.30 Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos 186
4.1.2.31 Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente 188
4.1.2.32 Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes 189
4.1.2.33 Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia 191
4.1.2.34 Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros 193
4.1.2.35 Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia 195
4.1.2.36 Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes 196
4.1.2.37 Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales 198
4.1.2.38 Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva 200
4.1.2.39 Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes 201
4.1.2.40 Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje 203
4.1.2.41 Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional 205
4.1.2.42 Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental 206
4.1.2.43 Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales 208
4.1.2.44 Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria 210
4.1.2.45 Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente 212
4.1.2.46 Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente 214
4.1.2.47 Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario 216
4.1.2.48 Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa 218
4.1.2.49 Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula 219
4.1.2.50 Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología 221
4.1.2.51 Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión 222
4.1.2.52 Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje 224
4.1.2.53 Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC 225
4.1.2.54 Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC 226

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.2.55 Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes 228
4.1.2.56 Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes 229
4.1.2.57 Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas 231
4.1.2.58 Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional 233
4.1.2.59 Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo 235
4.1.2.60 Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa 236
4.1.2.61 Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales 237
4.1.2.62 Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente 239
4.1.2.63 Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales 241
4.1.2.64 Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo 242
4.1.2.65 Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula 244
4.1.2.66 Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional 245
4.1.2.67 Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación 247
4.1.2.68 Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes 249
4.1.2.69 Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales 251
4.1.2.70 Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes 252
4.1.2.71 Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia 254
4.1.2.72 Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes 256
4.1.3 ¿Existe alguna variabilidad en la autopercepción de competencias actitudinales con respecto a las competencias actitudinales adquiridas por los docentes a lo largo del programa de maestría? 258
4.1.4 ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de competencias actitudinales entre géneros, edades o antecedentes académicos de los estudiantes? 259
4.2 RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2 263
4.2.1 ¿Cuáles son las competencias actitudinales con mayores y menores evaluaciones en el Cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes C-CAD? 263
4.2.1.1 Autopercepción competencial (VC) 263
4.2.1.2 Aporte de la maestría (VM) 269
4.2.2 ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre las competencias actitudinales con respecto a su nivel de adquisición? 274
4.3 RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3 282
4.3.1 ¿Cómo se relacionan estadísticamente las competencias actitudinales adquiridas con los elementos del perfil de egreso: Humanista y con Proyecto Vital; Motivado a ser más; Crítico y Analítico, Comprometido social, política y ambientalmente; Comunicador Asertivo; Creativo, Innovador y Emprendedor? 282

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3.2 ¿Cómo se relacionan estadísticamente las competencias actitudinales con otros elementos del perfil de egreso de la maestría? 284
QUINTA PARTE 287
5 CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA 288
5.1 CONCLUSIONES 288
5.1.1 Resumen de los hallazgos 291
5.2 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA 294
5.2.1 Limitaciones del estudio 294
5.2.2 Prospectiva 295
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 297
ANEXOS 311

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias de la Maestría en Innovación en Educación-Perfil de Egreso 7
Tabla 2. Relación entre Asignaturas y Competencias 8
Tabla 3. Perfil de egreso actitudinal 9
Tabla 4. Nuevo modelo de persona a forjar/nos en la PUCE Ibarra 11
Tabla 5. Resumen de Moral y Ética 24
Tabla 6. Diferencias entre Ética y Moral 25
Tabla 7. Definiciones de Valores 26
Tabla 8. Propiedades esenciales de la Educación en el Éxtasis 32
Tabla 9. Fuentes conceptuales a la noción de competencia 53
Tabla 10. Aportes recientes sobre Competencias Actitudinales Docentes 79
Tabla 11. Estratificación de la Población 87
Tabla 12. Comparación entre graduados y respondientes 88
Tabla 13. Script de búsqueda para cada base de datos 91
Tabla 14. Lógica de construcción del Cuestionario C-CAD 96
Tabla 15. Rúbrica para validar el cuestionario C_CAD 105
Tabla 16. Porcentajes de la Validación de Expertos 109
Tabla 17. Variables del estudio 113
Tabla 18. Ejemplo de 10 observaciones 118
Tabla 19. Edad 124
Tabla 20. Años de experiencia docente 125
Tabla 21. Género 126
Tabla 22. Nivel de educación en el cual trabaja 127
Tabla 23. Sector en el cual trabaja 129
Tabla 24. Formación profesional 130
Tabla 25. Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona 132
Tabla 26. Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal 134
Tabla 27. Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ella 136
Tabla 28. Desarrollo de mi pensamiento crítico 138
Tabla 29. Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente 139

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 30. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad 141
Tabla 31. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad 143
Tabla 32. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional 145
Tabla 33. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa 147
Tabla 34. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje 149
Tabla 35: Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico 150
Tabla 36. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos 152
Tabla 37. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares 154
Tabla 38. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad 156
Tabla 39. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad 158
Tabla 40. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional 160
Tabla 41. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa 162
Tabla 42. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje 164
Tabla 43. Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico 166
Tabla 44. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos 168
Tabla 45. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares 170
Tabla 46. Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos 172
Tabla 47. Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos 174
Tabla 48. Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional 176
Tabla 49. Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente 178
Tabla 50. Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa 180
Tabla 51. Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo 181
Tabla 52. Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe 183
Tabla 53. Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo 185

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Tabla 54. Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos 187
Tabla 55. Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente 188
Tabla 56. Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes 190
Tabla 57. Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia 192
Tabla 58. Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros 194
Tabla 59. Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia 195
Tabla 60. Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes 197
Tabla 61. Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas 199
Tabla 62. Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva 200
Tabla 63. Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes 202
Tabla 64. Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en 204
Tabla 65. Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional 205
Tabla 66. Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental 207
Tabla 67. Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales 209
Tabla 68. Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria 211
Tabla 69. Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente 213
Tabla 70. Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente 215
Tabla 71. Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario 216
Tabla 72. Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa 218
Tabla 73. Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula 220
Tabla 74. Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología 221
Tabla 75. Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión 222
Tabla 76. Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje 224
Tabla 77. Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC 225

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Tabla 78. Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC 227

Tabla 79. Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes 228

Tabla 80. Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes 230

Tabla 81. Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas 232

Tabla 82. Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional 234

Tabla 83. Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo 235

Tabla 84. Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa 236

Tabla 85. Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales 238

Tabla 86. Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente 239

Tabla 87. Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales 241

Tabla 88. Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo 242

Tabla 89. Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula 244

Tabla 90. Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional 246

Tabla 91. Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación 248

Tabla 92. Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes 250

Tabla 93. Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales 251

Tabla 94. Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes 253

Tabla 95. Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia 255

Tabla 96. Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes 256

Tabla 97. Variables sociodemográficas, tipos y niveles 260

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 98. Análisis de la varianza (ANOVA) para el modelo con promVC como variable respuesta $\alpha = 0.05$ 261

Tabla 99. Variables de la dimensión autocompetencial con media (m), límite inferior del IC (li) y límite superior del IC (ls)..... 264

Tabla 100. Variables de la dimensión del aporte de la maestría con media (m), límite inferior del IC (li) y límite superior del IC (ls)..... 269

Tabla 101. Elementos del perfil de egreso de la PUCE..... 282

Tabla 102. Elementos del perfil de egreso de la PUCE Ibarra y su puntuación promedio 283

Tabla 103. Resultados de aprendizaje del perfil de egreso de la maestría relacionados con el SER/ACTITUDINAL..... 284

Tabla 104. Resultados de aprendizaje del perfil de egreso de la maestría y su puntuación promedio..... 285

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación porcentual entre asignaturas y competencias de la MIE 8
Figura 2. Estructura de la Persona 30
Figura 3. Relaciones del Docente 43
Figura 4. Competencias de los Docentes de la PUCE 45
Figura 5. Conceptualización de Competencia 55
Figura 6. Fórmula de la Teoría de Acción Razonada 59
Figura 7. Conceptualización de Competencia Docente 60
Figura 8. Componentes de la actitud 72
Figura 9. Diferencias entre Valores y Actitudes 73
Figura 10. Ubicación de las actitudes 75
Figura 11. Mentefacto conceptual de competencias actitudinales para la sistematización 91
Figura 12. Composición del C_CAD 94
Figura 13. Logotipo y banner del C_CAD 112
Figura 14. Periodo académico en el que se matriculó a la maestría en Innovación en Educación (Porcentajes) 123
Figura 15. Edad (Histograma) 124
Figura 16. Años de experiencia docente (Histograma) 126
Figura 17. Género (Porcentajes) 127
Figura 18. Sector de educación en el cual trabaja (Porcentajes) 128
Figura 19. Sector en el cual trabaja (Porcentajes) 129
Figura 20. Formación profesional (Porcentajes) 130
Figura 21. Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona (Proporciones) 133
Figura 22. Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal (Proporciones) 135
Figura 23. Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas (Proporciones) 137
Figura 24. Desarrollo de mi pensamiento crítico (Proporciones) 139
Figura 25. Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente (Proporciones) 140
Figura 26. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad (Proporciones) 142
Figura 27. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad 144

USC UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CHILE

Figura 28. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional (Proporciones) 146

Figura 29. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa (Proporciones) 148

Figura 30. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje (Proporciones) 149

Figura 31. Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico (Proporciones) 151

Figura 32. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos (Proporciones) 153

Figura 33. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares (Proporciones) 155

Figura 34. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad (Proporciones) 157

Figura 35. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad 159

Figura 36. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional (Proporciones) 161

Figura 37. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa (Proporciones) 163

Figura 38. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje (Proporciones) 165

Figura 39. Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico (Proporciones) 167

Figura 40. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos (Proporciones) 169

Figura 41. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares (Proporciones) 171

Figura 42. Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos (Proporciones) (Proporciones) 173

Figura 43. Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos (Proporciones) 175

Figura 44. Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional (Proporciones) 177

Figura 45. Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente (Proporciones) . 179

Figura 46. Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa (Proporciones) 180

Figura 47. Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo (Proporciones) 182

Figura 48. Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe (Proporciones) 184

Figura 49. Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo (Proporciones) 186

Figura 50. Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos (Proporciones) 187

Figura 51. Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente (Proporciones) 189

Figura 52. Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes (Proporciones) 191

Figura 53. Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia (Proporciones) 193

Figura 54. Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros (Proporciones) 194

Figura 55. Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia (Proporciones) 196

Figura 56. Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes (Proporciones) 198

Figura 57. Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales (Proporciones) 199

Figura 58. Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva (Proporciones) 201

Figura 59. Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes (Proporciones) 203

Figura 60. Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje (Proporciones) 205

Figura 61. Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional (Proporciones) 206

Figura 62. Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental (Proporciones) 208

Figura 63. Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales (Proporciones) 210

Figura 64. Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria (Proporciones) 212

Figura 65. Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente (Proporciones) 214

Figura 66. Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente (Proporciones) 216

Figura 67. Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario (Proporciones) 217

Figura 68. Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa (Proporciones) 219

Figura 69. Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula (Proporciones) 220

Figura 70. Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología (Proporciones) 222

Figura 71. Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, ... 223

Figura 72. Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar 225

Figura 73. Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC (Proporciones) 226

Figura 74. Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC (Proporciones) 228

Figura 75. Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes (Proporciones) 229

Figura 76. Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes (Proporciones) 231

Figura 77. Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas (Proporciones) 233

Figura 78. Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional (Proporciones) 234

Figura 79. Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo (Proporciones) 236

Figura 80. Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa (Proporciones) 237

Figura 81. Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales (Proporciones) 239

Figura 82. Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente (Proporciones) 240

Figura 83. Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales (Proporciones) 242

Figura 84. Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo (Proporciones) 243

Figura 85. Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula 245

Figura 86. Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional (Proporciones) 247

Figura 87. Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación (Proporciones) 249

Figura 88. Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes (Proporciones) 250

Figura 89. Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales (Proporciones) 252

Figura 90. Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes (Proporciones) 254

Figura 91. Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia (Proporciones) 255

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 92. Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes (Proporciones) 257

Figura 93. Visualización de la Autopercepción Competencial; intervalos de Confianza al 95% y Promedios 267

Figura 94. Visualización del Aporte de la Maestría; Intervalos de Confianza al 95% y Promedios 273

Figura 95. Intervalos de Confianza al 95% y Promedios de las Variables en el ámbito Persona 275

Figura 96. Intervalos de Confianza al 95% y Promedios de las Variables en el ámbito Grupo 277

Figura 97. Intervalos de Confianza al 95% y Promedios de las Variables en el ámbito Innovación 279

Figura 98. Intervalos de Confianza al 95% y Promedios de las Variables en el ámbito Normas 281

Figura 99. Elementos del perfil de egreso de la PUCE Ibarra 283

Figura 100. Relación entre la Competencias Actitudinales Docentes y los Resultados de Aprendizaje 285

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

En el umbral del siglo XXI, nos encontramos inmersos en una era de cambios vertiginosos y desafíos complejos que permea todas las esferas de la existencia humana y el dominio de la educación no es la excepción. La vorágine de la globalización, el avance tecnológico sin precedentes y las dinámicas socioculturales en constante evolución han convocado a una reevaluación crítica de los modelos educativos convencionales. Esta era de incertidumbre y oportunidad demanda forjar competencias que van más allá del acervo académico tradicional, abrazando competencias esenciales para la vida como la resiliencia, la toma de decisiones consciente, la empatía, la integridad, la colaboración, la comunicación efectiva, y un compromiso firme con el bienestar colectivo. Estas competencias emergen como pilares indispensables para la armonía social y el avance hacia un futuro sostenible y más humano.

La educación, a lo largo de la historia, ha sido el eje central en el desarrollo holístico del individuo, configurando la base sobre la cual se erigen el crecimiento personal y el progreso comunitario. No obstante, este pilar fundamental ha experimentado una paradoja notable: siendo de vital importancia, ha recibido insuficiente apoyo y reconocimiento por parte de las entidades gubernamentales y otros actores, lo que ha restringido su capacidad para adaptarse y responder con agilidad a las necesidades emergentes de la sociedad moderna. A pesar de su valor intrínseco, la educación ha sido relegada a un segundo plano en las agendas políticas y sociales, lo cual ha impactado negativamente en la calidad y la accesibilidad de los programas educativos.

En este escenario de retos y posibilidades, las instituciones de educación superior se posicionan como epicentros de innovación, pensamiento crítico y progreso. Sin embargo, se encuentran en una encrucijada, balanceando la imperiosa necesidad de evolución y adaptación con la preservación de los legados académicos valorados. Esta dicotomía es particularmente evidente en la práctica docente, donde la apertura hacia metodologías pedagógicas innovadoras debe armonizarse con el resguardo de las tradiciones educativas arraigadas.

Frente a este complejo panorama, el sistema educativo superior de Ecuador se halla en un proceso de transformación estratégica, buscando realinear sus estructuras, contenidos y prácticas con las exigencias de un mundo en constante cambio. Respaldado por un sólido marco jurídico y político, que comprende la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y sus correspondientes reglamentaciones, el país se propone ofrecer una educación de calidad que no solo promueva el desarrollo humano en su más amplia expresión, sino que también prepare a los ciudadanos para ser agentes de cambio positivo en la sociedad.

En el dinámico escenario de transformación y aspiración a la excelencia dentro del ámbito educativo, se ubica el núcleo de este trabajo de investigación doctoral, cuyo propósito es profundizar en el estudio de la autopercepción que tienen los estudiantes sobre sus competencias actitudinales, específicamente en el contexto del Programa de Maestría en Innovación en Educación ofrecido por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en su campus de Ibarra. Este esfuerzo investigativo se vale de la implementación de un instrumento meticulosamente diseñado y validado con el fin de revelar las percepciones de los maestrantes respecto a su desarrollo y fortalecimiento en competencias actitudinales docentes, que son

USC DE COMPOSTELA

esenciales no solo para su éxito profesional, sino también para su contribución ética y constructiva dentro de la complejidad de la sociedad moderna.

Para abordar este estudio, la presente tesis se estructura en cuatro grandes partes. La Primera Parte contextualiza el contexto y problema de investigación, exponiendo los antecedentes de las competencias actitudinales docentes a nivel global, regional y local. Se define el objeto de estudio, se plantea el problema central y se justifican los propósitos de la investigación, estableciendo los objetivos y preguntas que guían este trabajo. La Segunda Parte desarrolla el marco teórico, donde se exploran los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación. Se abordan temas esenciales como la ética y la moral en la docencia, el marco antropológico del ser humano en la educación, y el concepto de competencias docentes con énfasis en las competencias actitudinales. Se incluyen estudios previos que han abordado esta problemática, proporcionando una base sólida para la investigación. La Tercera Parte está dedicada a la metodología, detallando el enfoque metodológico adoptado, los procedimientos para la recolección y análisis de datos, la validación del cuestionario diseñado y la organización del proceso investigativo en diferentes fases. Se explica cómo se estructuró la prueba piloto y las estrategias empleadas para garantizar la rigurosidad del estudio. La Cuarta Parte presenta los resultados de la investigación de campo, analizando en profundidad los datos obtenidos y su relación con los objetivos específicos planteados. Se estudian las variables generales y específicas de la autopercepción de competencias actitudinales, destacando las diferencias encontradas según diversos factores como edad, género y trayectoria académica. También se examina la relación de estas competencias con el perfil de egreso de la maestría. Finalmente, la tesis culmina con un capítulo de conclusiones, limitaciones y prospectiva, donde se sintetizan los principales hallazgos, se reconocen las limitaciones del estudio y se sugieren líneas futuras de investigación que permitan seguir profundizando en el impacto de las competencias actitudinales en la formación docente.

A través de este recorrido investigativo, la presente tesis aspira a contribuir al entendimiento y fortalecimiento del rol del docente en la educación actual, resaltando la importancia de las competencias actitudinales como un componente esencial para la formación integral y el impacto social positivo de los profesionales de la docencia.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

1 CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

"Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo"
Aristóteles.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

Este capítulo presenta un examen exhaustivo del papel de las competencias actitudinales dentro del ámbito de la formación en educación ecuatoriana, tomando como objeto de estudio a los estudiantes del programa de Maestría en Innovación en Educación ofertado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra. Aunque esta maestría no está exclusivamente dirigida a docentes y cuenta con la participación de profesionales de diversas disciplinas, la investigación analiza de manera integral la autopercepción de competencias actitudinales en el conjunto de maestrantes. Se resalta la relevancia crítica de dichas competencias frente a los retos contemporáneos en el terreno educativo, enfatizando la imperiosa necesidad de adoptar un paradigma educativo holístico que no solo englobe habilidades y conocimientos, sino que aborde también el cultivo de actitudes propicias que fomenten interacciones genuinas y constructivas entre las personas.

La indagación se orienta hacia la exploración de la percepción que tienen los estudiantes de maestría sobre su formación en competencias actitudinales y el impacto subsiguiente en su evolución, tanto profesional como personal. Se propone la realización de un estudio meticuloso destinado a cuantificar esta autopercepción y evaluar su repercusión en el desarrollo integral de la persona, mediante la implementación de un instrumento evaluativo específicamente diseñado para este fin.

El propósito fundamental de esta investigación es contribuir significativamente al discurso sobre la competencia docente en el contexto ecuatoriano, enfatizando la urgencia de incorporar una dimensión más humanista y ética en el proceso educativo, en particular en el ámbito de la formación de docentes y la innovación. Nuestro estudio enfatiza la relevancia de las competencias actitudinales y su valoración crítica en la configuración de un cuerpo docente competente, dotado de las herramientas necesarias para afrontar con solvencia los desafíos educativos del siglo XXI.

1.1 CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES

La educación ecuatoriana, y especialmente la del nivel superior, ha sufrido cambios sustanciales, acelerados tras el impacto de la COVID 19. Varias son las razones que han provocado dicha transformación: el incremento y la complejidad de los problemas en las estructuras sociales -entre las cuales la globalización ha sido sustantiva- el cambio de la matriz productiva, el vertiginoso aumento del conocimiento, la investigación en áreas afines y el hecho de que la educación superior por sí misma se ha visto obligada a proponer cambios internos radicales dada la crisis sanitaria en la cual, y con la cual debimos convivir mundialmente.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En Ecuador, la educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. De tal modo que, día a día, el sector educativo hace un esfuerzo notable para atender los inmensos requerimientos y reformas que esta aldea global exige, reformas que deberían implicar, también, volver la mirada a palabras como: libertad, diálogo, justicia, solidaridad, empatía, igualdad, lealtad, compromiso, responsabilidad, confianza, estabilidad, respeto, puntualidad, trabajo en equipo, proactividad…, todas imbricadas con actitudes, puesto que la educación integral de la persona va más allá de sus competencias profesionales. Nos referimos pues a principios, valores y actitudes que "deberían ocupar un lugar privilegiado en los planes de estudio" (Monge y Etxebarria, 2017, p. 108).

Como respuesta a los múltiples retos actuales, en el ámbito educativo y muy específicamente en el ámbito de la educación superior, el diseño curricular de esta etapa del sistema se basa en el desarrollo de competencias que intentan dar respuesta a las exigencias que plantea la nueva sociedad. Se concibe a la competencia como la capacidad de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral. Propuestas como las de Tobón, et al. (2006) distinguen dos grandes tipos de Competencias: Genéricas y Específicas. Entre las Genéricas estos autores identifican tres grandes bloques: disciplinares (saber), sistémicas o instrumentales (saber hacer) y personales o interpersonales. Los dos primeros tipos están íntimamente vinculados a lo específico de cada grado. Las competencias actitudinales, objeto fundamental de esta investigación, se corresponden con el tercero. La formación basada en competencias persigue una enseñanza centrada en los intereses de los estudiantes, una enseñanza en torno a casos, problemas y proyectos, un trabajo personalizado, una evaluación por realización y demostración, priorizando al estudiante para contribuir a su formación integral como persona en interacción genuina y enriquecedora con los demás.

Los valores y actitudes, como se recoge en los diseños curriculares, han de ser evaluados al igual que los demás tipos de competencias. Es ineludible que la educación universitaria forme a sus alumnos para ser personas con principios éticos sólidos y un desarrollo integral que abarque lo académico, lo profesional y lo humano. Los universitarios han de formarse, pues, en conocimientos (saber), procedimientos (hacer) y en valores y actitudes (ser). En Ecuador se han realizado estudios que miden los resultados de aprendizaje en las áreas de conocimientos cognitivos y procedimentales, sin embargo, en el área actitudinal los estudios son muy escasos.

En este contexto y ante la insuficiente investigación del objeto de estudio de este trabajo que refiere al ámbito actitudinal, se ha considerado que es de interés indagar acerca de la importancia que se le da al mismo, y contar con datos correspondientes a la percepción que tienen los estudiantes que terminan su formación, en este caso de maestría, respecto a su propio nivel de competencia en dicho ámbito.

1.1.1 Una mirada a la Maestría en Innovación en Educación

La Maestría en Innovación en Educación que oferta la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a nivel nacional es un programa de posgrado que plantea la formación de profesionales de cuarto nivel altamente cualificados en los diferentes etapas del sistema educativo con

capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos para encauzar eficientemente el proceso enseñanza aprendizaje desde una óptica innovadora que le permita un desempeño docente de calidad, capacitado para analizar e interpretar los problemas educativos del contexto y ofrecer alternativas viables de solución.

El objetivo general del programa es formar profesionales de cuarto nivel en Innovación Educativa con un alto nivel científico, académico y tecnológico desde una perspectiva humanista. La propuesta curricular pretende formar profesionales para la orientación e intervención en los diferentes estadios del desarrollo de los estudiantes, con capacidad para generar y aplicar iniciativas innovadoras, sirviéndose también, con pericia y ética, de las tecnologías de la comunicación, manteniéndose a la vanguardia, ofreciendo respuestas pertinentes a las demandas del contexto. El programa pretende, pues, que los conocimientos adquiridos por quienes lo sigan sean capaces de conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, articulando la investigación, el análisis y la interpretación de los problemas educativos a la puesta en marcha de alternativas viables e innovadoras acordes con el Plan Nacional de Desarrollo. Para la consecución de los objetivos apuntados, se combinará el uso de métodos de enseñanza innovadores, con énfasis en el trabajo colaborativo, con el desarrollo de lecciones magistrales y tareas autónomas, además del establecimiento de criterios de organización temporal para las diferentes actividades de cada materia adecuados a las pretensiones señaladas.

El programa cuenta con las aprobaciones del Consejo de Educación Superior del Ecuador consignadas en las resoluciones: RPC-SO-31-No. 580 -2017 y RPC-SO-10 -No. 189-2020. La primera corresponde al proyecto inicial del año 2017 y la segunda al rediseño realizado a dicho proyecto en el año 2020. Cabe indicar que, tanto en el proyecto inicial como en su rediseño, el perfil de salida de los maestrantes (sistema competencial) es el mismo, exactamente, pues para realizar el reajuste los cambios no debían ser sustantivos. Actualmente, este programa tiene vigencia hasta el 2027. Se oferta en seis de las siete sedes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

El perfil de ingreso del docente y/o profesional de otro campo de estudio que no sea el de educación, pero que ejerza o haya ejercido la docencia, y que tenga interés en cursar el programa de maestría en Innovación en Educación, tiene como requisitos mínimos los que se muestran a continuación, según consta en el proyecto de la maestría de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2017):

> El dominio de destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales en los ámbitos teórico y práctico dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello, debe contar con: nociones básicas del ámbito educativo y de sus distintos niveles de formación; destrezas de comprensión y abstracción de textos orales y escritos; capacidad analítica y crítica; pensamiento crítico – divergente; apertura al trabajo en equipo; criterio amplio y apertura al cambio; disposición a la investigación e innovación; competencias básicas en el dominio de herramientas ofimáticas. (pp.53-54)

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador con sus sedes a nivel nacional, en concordancia con el artículo 350 de la Constitución de la República del Ecuador y el artículo 13, numeral i, de la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018) plantea la Maestría en Innovación en

Educación con el objetivo de perfeccionar académicamente a los profesionales en el campo educativo de la Zona 1 del Ecuador para "incrementar y diversificar las oportunidades de actualización y perfeccionamiento profesional para los actores del sistema" (Asamblea Nacional República del Ecuador, 2018, art. 13, numeral i).

De este modo, la pertinencia se ha estructurado dando respuesta a cada uno de los Principios según lo estipula el artículo 107 de la LOES (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010, art. 107). Se responde, pues, a cuestiones fundamentales como las expectativas y necesidades de la sociedad, la demanda académica, las tendencias del mercado ocupacional, la planificación nacional y régimen de desarrollo, las necesidades de desarrollo local, regional y nacional y la vinculación con la estructura productiva Asimismo, se incorpora una prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, lo cual incluye el estudio de la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, las políticas nacionales de ciencia y tecnología, la diversidad cultural y las tendencias demográficas.

Las competencias que componen el perfil de egreso de los estudiantes que estudiarán la maestría en Innovación en Educación, se muestran en la Tabla 1 y tienen estrecha relación con los saberes: conocer, hacer y ser.

Tabla 1. Competencias de la Maestría en Innovación en Educación-Perfil de Egreso

CÓDIGO	COMPETENCIAS
C1	Comprende los conocimientos sobre la innovación y la investigación en educación
C2	Adquiere conocimientos sólidos y actualizados sobre fundamentos teóricos y didácticos articulados a la innovación en educación
C3	Elabora proyectos innovadores para la mejora de las organizaciones y las cambiantes realidades socio – educativas
C4	Transforma la práctica educativa desde la experticia en modelos, métodos y enfoques de carácter colaborativo y tecnológico
C5	Ejecuta análisis situacional que posibilita la identificación de la realidad y problemas presentes en el contexto socioeducativo
C6	Genera proyectos de innovación en el ámbito metodológico, curricular y de evaluación
C7	Diseña proyectos de desarrollo educativo aplicando conocimientos sólidos y actualizados sobre fundamentos teóricos y didácticos
C8	Organiza estrategias innovadoras para planificar, conducir, controlar y evaluar eficientemente el proceso enseñanza aprendizaje
C9	Construye el conocimiento de la realidad educativa desde el enfoque comunicativo, sociocrítico, constructivista, conectivista, multi e interdisciplinar
C10	Integra las diferentes corrientes metodológicas y enfoques innovadores
C11	Determina técnicas y procedimientos metodológicos de evaluación
C12	Argumenta e interpreta los resultados de la investigación
C13*	Actúa críticamente, basándose en la honestidad, justicia, solidaridad, y responsabilidad social en el desempeño como profesional de la educación actual

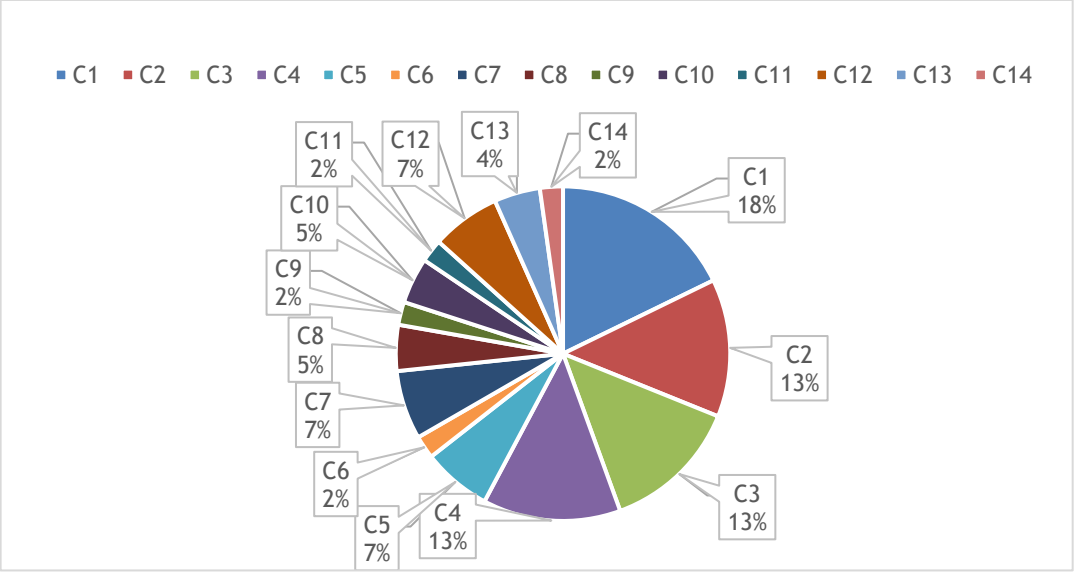
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

C14**	Toma conciencia sobre las responsabilidades éticas

Nota. Elaboración propia a partir del Proyecto del Programa de Maestría en Innovación en Educación de la PUCESI (2017) y del Reajuste del Proyecto (2020). *Primera de dos competencias que hace alusión al componente actitudinal. **Segunda de dos competencias que hace alusión al componente actitudinal.

Las competencias C13 y C14 están directamente asociadas a la formación del SER, según el Proyecto de la Maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2017) y, para efectos de este trabajo, se las asocia al componente actitudinal. Las competencias C1, C2, C3 y C4 tributan a la formación del SABER. Las competencias C5, C6, C7 y C8 contribuyen al SABER HACER y las competencias C9, C10, C11 y C12 a la formación del SABER CONOCER, como se muestra en la Figura 1 y Tabla 2.

Figura 1. Relación porcentual entre asignaturas y competencias de la MIE



Nota. Tomado del Proyecto de Maestría Innovación en Educación – MIE (2017)

Tabla 2. Relación entre Asignaturas y Competencias

No.	ASIGNATURA	COMPETENCIAS
1	Teorías y Modelos de Aprendizaje	C4-C9-C10
2	Fundamentos Filosóficos y Éticos de la Educación	C9-C13-C14
3	Diseño e Innovación Curricular	C1-C2-C3
4	Fundamentos de Innovación Educativa	C1-C2-C3-C4-C6
5	Interculturalidad e Inclusión	C3-C5
6	Investigación Educativa	C1-C12
7	Análisis de la Realidad Educativa Ecuatoriana	C2-C3-C7

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8	Prácticas y Acción Social	C3-C7-C8-C13
9	Procesos Cognitivos y Aprendizaje	C1-C2-C7
10	Evaluación Educativa	C1-C11
11	Estrategias Innovadoras de Enseñanza y Aprendizaje	C3-C4-C7-C8
12	Diseño de Trabajo de Titulación I	C1-C3-C12
13	TIC Aplicadas a la Educación	C2-C4
14	Aproximación al Diagnóstico Psicopedagógico	C4-C5
15	Metodología de la Sistematización de Experiencias	C1-C4-C5
16	Gestión y Calidad Educativa	C1-C2-C10
17	Desarrollo Trabajo de Titulación II	C3-C12

Nota. Tomado del Proyecto de Maestría Innovación en Educación (2017)

Con base al Proyecto de la Maestría en Innovación en Educación existen dos asignaturas que tributan a las competencias del SER/ACTITUDINALES: Fundamentos Filosóficos y Éticos de la Educación y Prácticas y Acción Social. En la Tabla 3 se presenta la disgregación de las competencias actitudinales en los resultados de aprendizaje de las asignaturas que contribuyen a su desarrollo y ofrece información de algunos factores que se tomarán en cuenta para la elaboración del cuestionario que hemos elaborado con el propósito de recopilar datos de los participantes en la Maestría de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, acerca de su autopercepción de competencia actitudinal (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2017).

Tabla 3. Perfil de egreso actitudinal

ASIGNATURA	COMPETENCIA/ACTITUDINAL SER	RESULTADOS DE APRENDIZAJE PERFIL DE EGRESO ÁMBITO ACTITUDINAL
Fundamentos filosóficos y Éticos de la Educación	C13. Actúa críticamente, basándose en la honestidad, justicia, solidaridad, y responsabilidad social en el desempeño como profesional de la educación actual.	1) Comprende los aspectos esenciales de la educación, desde la perspectiva histórica, crítica, reflexiva, para valorar el hecho educativo como posibilidad de humanización y socialización del ser humano. 2) Analiza la relación existente entre filosofía y educación desde los problemas de orden filosófico vinculados con el hecho educativo, los cuales sirven de fundamento para el desarrollo de una práctica docente crítica y comprometida. 3) Fundamenta la conducta moral a partir de una concepción relacional del ser humano y las teorías éticas más relevantes en la actualidad. 4) Analiza los problemas éticos profesionales, teniendo en cuenta la dimensión epistemológica y tecnocientífica de la profesión docente.
	C14. Toma conciencia sobre las responsabilidades éticas y las repercusiones sociales que implican incorporar un modelo educativo innovador.	
Prácticas y Acción Social	C13. Actúa críticamente, basándose en la honestidad, justicia, solidaridad, y responsabilidad social en el	1) Identificar, con la ayuda del profesor tutor, las estrategias metodológicas que se utilizan en un salón de clase y los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que encuentra en el aula.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	desempeño como profesional de la educación actual.	2) Ejercitarse en el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. 3) Dominar las destrezas y habilidades pedagógicas necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia en el salón de clase.

Nota. Adaptado de PUCE (2017)

El perfil de egreso de los graduados del Programa de Maestría en Innovación en Educación de Ibarra, se caracteriza por su enfoque en el desarrollo de actitudes fundamentales en el ámbito personal y profesional. Este perfil destaca la capacidad de los maestrantes para adoptar un enfoque crítico en su actuación profesional, guiándose por principios de honestidad, justicia, solidaridad y responsabilidad social. Se enfatiza la importancia de la conciencia ética y la comprensión de las implicaciones sociales que conlleva la implementación de modelos educativos innovadores.

Los graduados demostrarán competencia en la identificación y aplicación de estrategias metodológicas pertinentes en el contexto del aula, bajo la guía de un profesor tutor. Serán capaces de asesorar eficazmente a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a sus familias, y poseerán las habilidades pedagógicas necesarias para promover un ambiente propicio para el aprendizaje y la buena convivencia. Además, tendrán una comprensión profunda de los aspectos esenciales de la educación desde una perspectiva histórica, crítica y reflexiva, reconociendo el valor de la educación en la humanización y socialización del individuo.

A través de un enfoque crítico, los maestrantes analizarán la intersección entre filosofía y educación, considerando los desafíos filosóficos relacionados con la práctica educativa. Esta perspectiva, servirá de base para el desarrollo de una enseñanza comprometida y reflexiva. Además, fundamentarán éticamente su conducta a partir de una visión relacional del ser humano y de teorías éticas contemporáneas. Asimismo, abordarán los dilemas éticos profesionales considerando los aspectos epistemológicos y tecnocientíficos de la docencia.

Es crucial reconocer, como señala Delors (1996), que mientras los sistemas educativos formales suelen priorizar la adquisición de conocimientos que contribuyen a la formación para tener información, la educación debe concebirse de manera integral. Esta visión holística debe guiar las reformas educativas, la elaboración de programas y la definición de nuevas políticas pedagógicas.

Además, el Proyecto Académico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra para el periodo 2021-2025 incorpora un modelo renovado de formación personal, detallado en la Tabla 4. Este modelo, que presenta seis rasgos distintivos de una educación integral, se alinea estrechamente con los objetivos de esta investigación y responde a la misión de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, enfatizando la relevancia y coherencia de los esfuerzos educativos con las aspiraciones institucionales.

> La constante búsqueda de la verdad y la promoción de la dignidad humana en todas sus dimensiones, mediante la investigación, la conservación y comunicación del saber, y la vinculación con la sociedad, para el desarrollo sostenible e integral, nacional e internacional. (CES, 2019, p. 3)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 4. Nuevo modelo de persona a forjar/nos en la PUCE Ibarra

No.	RASGO	CARACTERÍSTICAS	DEFINICIÓN
1	Humanista y con proyecto vital	Persona humana integral	*Reconoce, constata*, es *coherente* en su vivencia comunitaria con la transformación y crecimiento de su integralidad personal: espiritual, psicofísica, sociocultural.
		Compasivo	*Percibe, intuye y responde* a las necesidades de los demás: familia, comunidad, naturaleza; de manera preventiva, curativa y proyectual.
		Activo en el bien común	*Participa activamente* en la transformación social, situándose vitalmente cercano a las periferias reales y existenciales, demostrando responsabilidad, solidaridad y honestidad.
2	Comprometido social, política y ambientalmente	Consciente	*Tiene comprensión y visión* comprometida con la realidad social, política y ambiental de su entorno local, nacional y global, de manera constructiva, proactiva e incluyente.
		Impacta	*Demuestra un compromiso* efectivo y constante por la transformación personal y del entorno, en diálogo y con la perspectiva de las personas y comunidades a las que está llamado a servir.
		Discierne	*Reflexiona, sopesa, valora*, según el mayor bien posible, las decisiones para el bienestar y el desarrollo de todos; así como en el cuidado de la "casa común".
3	Crítico y analítico	Delibera	*Indaga, dialoga y analiza* en equipo las situaciones y problemas, para tomar las decisiones oportunas.
		Da alternativas de solución	*Expone objetivamente* y propone puntos de vista integradores, proactivos; sin cerrar el diálogo
		Propositivo	*Argumenta* con propuestas sólidas y bien fundamentadas.
4	Creativo, innovador y emprendedor	Visionario	*Anticipa* escenarios futuros, escucha y se inspira en los demás y en su propia reflexión de la realidad.
		Imaginativo	*Propone soluciones* originales y creativas con visión de futuro, sabiendo incluir otras ideas y asumiendo los riesgos de lo nuevo.
		Pensamiento divergente	*Establece sabias relaciones* entre situaciones diferentes y opiniones divergentes.
5	Motivado a ser más	Ser más para servir mejor	*Perfeccionamiento continuo* de la persona humana en sus relaciones: consigo, con los demás, con la naturaleza y con lo sagrado; y en sus estructuras constitutivas: psicoespiritual y psicosomática.
		Continua superación	*Humildemente autocrítico*, consciente de su capacidad permanente de crecimiento desde la apertura a los otros y a la realidad siempre habitada por el Dios de Jesús de Nazareth.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No.	RASGO	CARACTERÍSTICAS	DEFINICIÓN
		Liderazgo compartido	*Socializa* su aspiración constante a ser más, a conocer más, a convivir y actuar mejor; siguiendo el estilo del Maestro Jesucristo, que antepone la verdad, el amor incondicional y el servicio, a la propia vida.
6	Comunicador asertivo	Diálogo abierto y transparente	*Claridad, sencillez y convicción, sin prejuicios*, con expresiones respetuosas hacia los interlocutores, que permitan un diálogo abierto y creativo, más allá de visiones individuales.
		Fortalecimiento de la autoestima	*Autoconfianza y libertad* en la expresión de las propias opiniones e ideas convincentes, como una manera de favorecer la comunicación asertiva desprejuiciada y basada en experiencias vivenciales.
		Genera confianza en la comunicación	*Escucha atenta* y constructiva entre los interlocutores, caracterizados por la asertividad, comprensión mutua y humildad socrática.

Nota. Tomado del Modelo de Persona a Forjar/nos en la PUCE – Perfil del Egresado (2020)

1.2 Objeto De Investigación

Competencias actitudinales docentes según la autopercepción de estudiantes de la maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra.

1.3 Planteamiento Del Problema

1.3.1. Antecedentes en el contexto mundial

Como ha destacado la UNESCO (2019) para el año 2030 será necesario contratar a 69 millones de docentes para garantizar la universalización de la enseñanza primaria y secundaria. Asimismo, la institución destaca la importancia que tienen los profesores para el cambio fundamental que requiere la sociedad, pues asegura que el profesorado es la fuerza más sólida e influyente para alcanzar la calidad de la educación. La oferta de docentes debidamente formados, a escala mundial, sufre de escasez y es prioritario que existan reglamentaciones claras que deriven en profesionales de la educación poseedores de perfiles coherentes a las necesidades de formación integral.

En la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, Biblioteca Digital, 2016), la misma UNESCO aborda algunas premisas que resultan fundamentales para una visión prospectiva del perfil que asumirían aquellos docentes que desempeñen, como tales, estas funciones. Por ejemplo, se debe educar para transformar las vidas mediante la educación y los aprendizajes deben ser de calidad a lo largo de la vida en todos los niveles educativos y para todas las personas. Ciertamente, resulta vital reconocer que, para alcanzar estos logros, es imprescindible que los profesores estén a la altura de la calidad educativa, muchas veces mencionada pero no siempre garantizada.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO se ha convertido en un referente, desde su creación en 1945, de apoyo a la mejora de la educación en el mundo y ha delimitado algunas funciones para las Instituciones de Educación Superior: la misión de educar, formar y realizar investigaciones; función ética, autónoma, responsabilidad y prospectiva; igualdad de acceso; fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; orientación a largo plazo fundada en la pertinencia; reforzar la cooperación con el mundo del trabajo; el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad; el personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior; evaluación de la calidad; el potencial y los desafíos de la tecnología; reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior; el financiamiento de la educación superior como servicio público; poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes; de la "fuga de cerebros" a su retorno; y las asociaciones y alianzas. Indudablemente, la efectividad de todas estas funciones depende de un factor clave: la rigurosidad en la formación docente. No se puede alcanzar una educación de calidad si quienes la imparten no han sido, a su vez, formados con excelencia. Por ello, estos mandatos no deben quedar solo en el plano normativo, sino que deben traducirse en dinámicas formales y compromisos reales que los actores educativos asuman como misión.

1.3.2 Antecedentes a nivel regional

En América Latina la formación para la formación de valores y actitudes ha sido considerada como fundamental para el desarrollo humano y social de las personas. De hecho, en la década de los 70 del pasado siglo, la UNESCO promovió el concepto de "educación para la paz", con el objetivo de fomentar valores como la tolerancia, el respeto a los derechos humanos y la solución pacífica de los conflictos. Posteriormente en la época de los 90 del mismo siglo, se desarrollaron programas de educación en valores y actitudes en distintos países de la región, con el objetivo de combatir problemas como la violencia, la discriminación y la corrupción. En estos programas se buscaba no solo impartir conocimientos, sino también formar actitudes y hábitos positivos en las personas (Máttar y Cuervo, 2017).

El Instituto Latinoamericano de Educación Superior a Distancia en América Latina-CALED expone en sus leyes y reglamentos asuntos imperativos para el normal desarrollo de la educación a distancia y facilita el acceso al conocimiento del marco jurídico que rige la Educación Superior a Distancia en trece países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Venezuela. Si bien la jurisprudencia para este tipo de educación difiere, en ciertas cuestiones, con la modalidad presencial, no es menos cierto, que también permite trazar un referente para el análisis y la reflexión sobre las funciones que deben desarrollar los docentes. Diversos autores (véase por ejemplo Santángelo et al., 2011) apuntan que el profesorado debe estar debidamente capacitado y contar con experiencia suficiente en su ámbito de estudio. También que los docentes deben ir modelando su intervención para actuar como guías y facilitadores para el logro de un aprendizaje activo de su alumnado. Ello implica ser excelentes comunicadores y estar capacitados y motivados para autoevaluar su propia práctica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Actualmente, la educación para la formación de actitudes sigue siendo un tema relevante en América Latina, en un contexto en donde se hace necesario fomentar valores como la solidaridad, el cuidado del ambiente y el respeto a la diversidad. Se busca una educación que no solo forme personas capaces de desempeñarse en el ámbito laboral, sino también personas comprometidas con la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

1.3.3 Antecedentes a nivel local

En la Constitución de la República del Ecuador (2008), se establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. En este sentido los artículos 26 y 27 señalan que:

> Art. 26. La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.
>
> Art. 27. La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a 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.

Nótese que, en ambos casos, la carta magna del Ecuador declara que la educación debe garantizar la formación del ser humano en su totalidad, promoviendo su desarrollo integral y sus capacidades con base en el respeto a sus derechos. Asimismo, el proceso educativo debe alinearse con lo dispuesto en la legislación vigente para garantizar una enseñanza de calidad que favorezca un aprendizaje significativo.

En Ecuador la Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010) establece en su artículo 13 varias funciones del Sistema de Educación Superior. Entre ellas, algunas están directamente vinculadas con la docencia y el desarrollo académico. En este sentido, el artículo 13 señala que:

> c) Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados en todos los campos del conocimiento, para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística. e) Evaluar y acreditar a las instituciones del Sistema de Educación Superior, sus programas y carreras, y garantizar independencia y ética en el proceso. o) Brindar niveles óptimos de calidad en la formación y en la investigación. p) Implementar políticas y programas institucionales con el fin de erradicar cualquier forma de violencia.

La educación superior ecuatoriana, sobre todo en los últimos diez años, ha sufrido algunos cambios sustanciales. Por ejemplo: se ha consolidado una visión estratégica para cambiar la matriz productiva del Ecuador, se han incorporado resultados de la investigación educativa en

el ámbito de la mejora continua, se vincula a la academia con la empresa y se sostiene que los nuevos profesionales que la universidad está formando deben concluir sus estudios demostrando el dominio de determinadas competencias. El modelo de desarrollo que la Constitución define es un garante de los derechos para alcanzar el Buen Vivir de la población y se fundamenta en principios éticos como la dignidad humana, la igualdad, la libertad y la solidaridad que se plasman en derechos humanos universales, vinculantes y exigibles.

Para el logro de objetivos como los apuntados por parte de las universidades ecuatorianas, se han aprobado leyes y normativas que tienden a la consecución de estos avances, uno de ellos es el Plan Nacional de Desarrollo[1], antes llamado Plan Nacional del Buen Vivir. La legislación pretende garantizar que los ecuatorianos tengan una vida digna impulsando la igualdad de oportunidades y promoviendo la transparencia y la corresponsabilidad en el marco de una nueva ética social.

Asimismo, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece en su artículo 90 la importancia de promover valores éticos integrales y fomentar el respeto a la diversidad cultural y a la identidad de cada persona y colectivo como pilares fundamentales para una convivencia armoniosa, equitativa, justa, inclusiva y participativa. En este marco, se resalta el reconocimiento y la protección de la dignidad humana, la honra, la paz, los derechos fundamentales, la equidad, la disciplina, la justicia, el pluralismo, la solidaridad y la interculturalidad como principios esenciales para la formación ciudadana y el desarrollo de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad (Presidencia de la República del Ecuador, 2012).

En el Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior del Ecuador, se estipula que la docencia tiene como propósito el logro de los resultados de aprendizaje para la fomación integral de ciudadanos profesionales comprometidos con el servicio, aporte y transformación de su entorno (Consejo de Educación Superior, 2022).

En el Plan Nacional del Buen Vivir ya se mencionó que la educación en valores es una estrategia de lucha contra la corrupción, por tanto, la educación, la información y la comunicación toman un rol esencial en un proceso de transformación ética, construido sobre valores que orienten el quehacer a lo largo de toda la vida, como la transparencia, la honestidad, la solidaridad y el respeto por los demás (Consejo Nacional de Planificación, 2017).

La educación actual adolece de notables deficiencias para afrontar los retos y desafíos que la sociedad actual enfrenta, desde la falta de recursos y financiamiento hasta la brecha educativa y la necesidad de adaptarse a los cambios tecnológicos. Por ello, es imperativo “cambiar fundamentalmente la manera en que concebimos la educación y su función en el bienestar humano y el desarrollo mundial porque, ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de fomentar el tipo adecuado de competencias, actitudes y comportamientos que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo” (UNESCO, 2017, p. i).

1.4 JUSTIFICACIÓN

Formar actitudes se vuelve esencial en el desarrollo integral de una persona, puesto que son predisposiciones a responder de cierta manera -positiva o negativa- ante situaciones específicas, y son una parte fundamental del comportamiento humano, por tanto, educarlas tendrá un efecto

[1] El Plan Nacional de Desarrollo es el instrumento al que se sujetarán las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estado; y la inversión y la asignación de los recursos públicos, concretando, además, los objetivos para el desarrollo del país.

significativo en los estudiantes. Las actitudes positivas pueden mejorar la relación con los demás y con los diferentes contextos en los cuales se desenvuelva el ser humano. En el ámbito educativo, las actitudes positivas pueden desarrollar el aprendizaje y su disposición hacia el estudio, asimismo, pueden aumentar la motivación y el entusiasmo, ayudan a resolver retos y dificultades, a trabajar en equipos y a colaborar con sus compañeros. La formación de actitudes desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de las personas y en la construcción de una sociedad equitativa y armoniosa porque promueve relaciones saludables, la resolución pacífica de conflictos, el sentido de pertenencia a la comunidad y el compromiso cívico.

Se asegura que la educación no cambia al mundo, pero sí a las personas que lo cambiarán para atender las demandas de la sociedad glocal[2]. En este marco, el docente se convierte en el referente que, con su propio ejemplo, contribuirá a fomentar las mejores actitudes en sus estudiantes, comprometiéndose con el trabajo esforzado como manifestación de su perspectiva ética y moral. El profesor ha de rendir-se cuentas de lo que hace y asumir que es un sujeto responsable de las consecuencias de sus actuaciones, asumiendo que las mismas inciden en la formación y desarrollo humano integral de las personas.

En coherencia con el planteamiento que defendemos, destacamos igualmente la relevancia, en el difícil contexto actual, de desarrollar la empatía en el profesorado, vinculando mente y corazón, para estimular el aprendizaje profundo de sus estudiantes (Zabalza y Beraza, 2003, citado en Vera y Mazadiego, 2010).

En forma general, el docente está preparado para enseñar, pero, no siempre está capacitado para fomentar y favorecer relaciones rigurosas: consigo mismo, con estudiantes, familias, currículo, contexto sociopolítico y ambiental, con las TIC que se necesitan como cimientos para la transformación de la educación integral de las personas. Por lo que, estar preparados para desaprender es ineluctable, para de esa forma permitir la entrada de otros tipos de aprendizaje en una época llena de incertidumbres, en la cual la formación continua, el desarrollo de la inteligencia espiritual y la formación de actitudes se revelan de gran importancia. No hacerlo sería aceptar que "la educación solo es un instrumento de ascenso laboral y social y no como el proceso cotidiano que promueve en el hombre un razonamiento ético y humano apegado a la verdad" (Vera y Mazadiego, 2010, p. 56).

La academia que puede tener futuro es la que se convierte en un servicio siempre abierto sobre el que muchos opinan en relación con sus objetivos, estrategias, metas e indicadores; con una misión y visión realmente desafiantes, continua, comprometida, sin límite y que incide tanto en proyectos de vida como en ámbitos institucionales, afectando la formación integral de los estudiantes. Pero, además – y esto es lo más innovador- lo verdaderamente importante de una academia de futuro es que esté centrada en las relaciones interpersonales de los actores del interaprendizaje-enseñanza vivencial: "aprehenser"[3]; acompañado de una gestión académica con las mismas características; y, no se limite a la parte técnica/tecnológica de contenidos de la necesaria teoría y práctica (praxis) del quehacer profesional; apuntando al desarrollo de las habilidades/competencias/actitudes de la inteligencia sobrenatural espiritual/colectiva/comunitaria de las personas; desarrollando así una capacidad realmente humana, que rompe los límites de las máximas aspiraciones académicas, personales, familiares, profesionales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[2] Glocal: término asociado a la localidad y a la globalidad
[3] Aprehendizaje: dar significado al conocimiento y hacerlo vida en la persona que lo adquiere.

¿Quién tiene el poder de transformar estos conceptos en una realidad tangible para los estudiantes, de superar los confines de un enfoque educativo que se limita exclusivamente al conocimiento teórico, y de emplear sus talentos y virtudes personales en pro del desarrollo integral de sus alumnos? La figura clave en este proceso es, sin duda, el docente. Este profesional no solo imparte conocimientos; actúa como un puente hacia nuevas formas de comprensión y convivencia, fomentando un aprendizaje que va más allá de los libros y se arraiga en las experiencias vitales. Con una dedicación que trasciende lo académico, el docente se convierte en un catalizador de cambio, nutriendo no solo la mente, sino también el corazón y el espíritu de cada estudiante.

El docente como tal, tiene suprema importancia para que el acto educativo se dé y para que la formación integral de las personas se haga efectiva. Él tendrá que ser el primero en poseer lo que ofrezca. Muchos estudios se han realizado sobre el proceso de aprendizaje y sobre la importancia que tienen los docentes dentro de este; no obstante, son muy escasos, los estudios que refieren al componente actitudinal del perfil docente para que se pueda hacer ostensible la formación integral que ellos deben propiciar en sus estudiantes, ya que las competencias que la universidad plantea formar en sus alumnos no tienen solo componentes cognitivos y procedimentales, poseen también el componente actitudinal.

En este contexto, contar con un conjunto de competencias actitudinales que sean un referente de las competencias del docente es imperativo, contribuir con un marco teórico que sustente la importancia de las competencias actitudinales en la formación de los futuros profesores, y también de los profesores en ejercicio, es fundamental para lograr que ellos, a su vez, incidan sobre la formación integral de los estudiantes que tienen bajo su responsabilidad.

1.5 Problema y Propósito De La Investigación

En este apartado se sintetizan la formulación del problema, la finalidad de la investigación, los objetivos generales y específicos, así como las preguntas de investigación. Es importante mencionar que el análisis detallado de los objetivos específicos se aborda en el apartado 3.2, donde se amplía su alcance y se explicitan los criterios que los sustentan. Además, en ese apartado se incluyen las preguntas de investigación que surgen del propósito general y que guían la metodología del estudio.

1.5.1 Formulación del problema

Diversos estudios han señalado que desde la educación formal se ha priorizado el desarrollo del conocimiento teórico y de las habilidades técnicas, dejando en un segundo plano la formación en valores, actitudes y disposiciones necesarias para una práctica docente integral. (Zabala y Arnau, 2008). En este sentido, bajo el contexto de la Maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra, resulta necesario comprender cómo los estudiantes autoperciben la formación recibida en competencias actitudinales y cuál es su impacto en su desarrollo integral.

En este sentido, la investigación desarrollada pretende analizar la autopercepción de los maestrantes respecto a las competencias actitudinales adquiridas a lo largo de su formación y su implicación en su perfil de egreso. Se pretende identificar posibles brechas entre la formación proporcionada y las expectativas o necesidades de los estudiantes en relación con estas competencias. Asimismo, se explorará en qué medida dichas competencias contribuyen a su desarrollo profesional y personal dentro del marco de una educación integral.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de fortalecer la enseñanza de competencias actitudinales en la formación docente, con el fin de fomentar una educación que no solo se enfoque en conocimientos teóricos y habilidades técnicas, sino que también promueva actitudes que favorezcan el crecimiento humano y la transformación social.

1.5.2 Finalidad de la investigación

El propósito de la investigación se circunscribe en conocer y analizar cuáles son las competencias actitudinales autopercibidas por el alumnado de la maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra, las cuales resultan un pilar fundamental a la hora de producir transformaciones sustanciales en la formación integral de los futuros educadores.

1.5.3 Objetivo general

Analizar la autopercepción de competencias actitudinales adquiridas por los alumnos del cuarto nivel de educación superior ecuatoriano a lo largo de la maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra.

1.5.4 Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la presente investigación son:

1. Realizar un análisis de las competencias actitudinales adquiridas por los futuros magísteres ecuatorianos a lo largo de su proceso formativo en la maestría de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador Ibarra.
2. Construir y validar un referente de competencias actitudinales concretado en un instrumento que pueda ser útil, tanto para investigar en torno al desarrollo de las competencias en la formación del profesorado de educación ecuatoriano, como para propiciar la reflexión sobre la importancia de las competencias actitudinales en el desarrollo de la función docente.
3. Evaluar la implicación de las competencias actitudinales en el perfil de egreso de los maestrantes de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra y la relación con su formación integral.

1.5.5 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación planteadas buscan orientar el desarrollo de este estudio y guiar el análisis del problema identificado. Estas preguntas están alineadas con los objetivos generales y específicos de la investigación y permiten estructurar el proceso de recolección y análisis de datos.

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que este estudio pretende responder:

1. ¿Existe alguna variabilidad en la autopercepción de competencias actitudinales con respecto a las competencias actitudinales adquiridas por los docentes a lo largo del programa de maestría?
2. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de competencias actitudinales entre géneros, edades o antecedentes académicos de los estudiantes?
3. ¿Cuáles son las competencias actitudinales con mayores y menores evaluaciones en el Cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes C-CAD?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre las competencias actitudinales con respecto a su nivel de adquisición?
5. ¿Cómo se relacionan estadísticamente las competencias actitudinales adquiridas con los elementos del perfil de egreso: Humanista y con Proyecto Vital; Motivado a ser más; Crítico y Analítico, Comprometido social, política y ambientalmente; Comunicador Asertivo; ¿Creativo, Innovador y Emprendedor?
6. ¿Cómo se relacionan estadísticamente las competencias actitudinales con otros elementos del perfil de egreso de la maestría?

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

2 MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL

"La educación es un proceso social, es desarrollo.
No es preparación para la vida, es la vida misma"
John Dewey

RESUMEN DEL CAPÍTULO

En este capítulo se destaca la importancia esencial de la ética y la moral en la educación, enfatizando su influencia en el desarrollo de competencias actitudinales en los docentes. La ética, entendida como la base de la formación del carácter, y la moral, como el conjunto de normas que guían la conducta en sociedad, constituyen pilares fundamentales en la formación de los educadores. Se argumenta que una educación de calidad debe ir más allá del conocimiento académico, enfocándose también en fomentar valores y actitudes positivas en los docentes, que debieran reflejarse directamente en su práctica educativa.

La discusión se adentra en la dimensión antropológica de la formación docente, subrayando la necesidad de un enfoque integral que considere aspectos físicos, espirituales, y éticos. Se propone una pedagogía que promueva el desarrollo pleno de la personalidad y la trascendencia, preparando a los docentes no solo como transmisores de conocimiento sino como facilitadores de un aprendizaje significativo, profundo y holístico que sirva para comprender el mundo y evolucione a mejor, apostando por el desarrollo trascendental del bienestar y la prosperidad social.

Se recalca la urgencia de adaptar las competencias docentes a las demandas de una sociedad en constante cambio, abogando por una educación que forme individuos capaces de adaptarse, cooperar y contribuir de manera positiva. La integración de competencias cognitivas, procedimentales y, sobre todo, actitudinales es esencial para liderar efectivamente procesos de aprendizaje que respondan a los desafíos globales y promuevan la inclusión y el respeto por la diversidad.

La sección más destacada se enfoca en las competencias actitudinales docentes, resaltando la importancia de las actitudes en la formación y el comportamiento humano. Se aboga por la inclusión de la formación actitudinal en la educación, a menudo relegada a pesar de su significado crítico en el desarrollo integral del ser humano. Se concluye que las competencias actitudinales son clave para una educación de calidad, modelando no solo el saber académico sino también fomentando valores y actitudes fundamentales para una convivencia armónica y el avance social. Este capítulo invita a reflexionar sobre la esencia de la educación, no solo como una transmisión de conocimientos sino como una formación integral del ser humano, donde las competencias actitudinales de los docentes juegan un papel crucial en la construcción de una sociedad más justa, empática y colaborativa.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.1. La ética y la Moral como Bases de las Competencias Actitudinales Docentes

2.1.1 Hoy más que nunca la ética es rentable

La palabra ética, nacida del griego "*ethos*" que significaba originariamente morada, pero que posteriormente se asoció con "carácter", "modo de ser" que una persona va adquiriendo a lo largo de su vida, refiere a "la formación del carácter de las personas, de las instituciones y de los pueblos. Para Martínez Navarro (2010) la ética bien entendida, no pretende en absoluto dogmatizar sobre el bien y el mal, sino más bien elaborar y compartir algunas reflexiones racionalmente fundamentadas con la esperanza de ayudar a las personas a aclarar sus propios pensamientos y orientar sus comportamiento de la mejor manera posible.

La ética tiene sentido porque permite ser conscientes de que tanto personas como instituciones tienen la capacidad de cambiar y que, desde la libertad, puedan escoger entre diferentes cursos de acción. La ética transforma internamente mediante el obrar bien, por eso la cosmética que intenta maquillar los vicios, acaba mostrándose antes o después, desvelando los verdaderos motivos del actuar. Así, "la ética forja un buen carácter, cultiva las virtudes y aleja los vicios, permitiéndonos ser felices y justos" (Medina-Vicent, 2013). Si fraguar un buen carácter es uno de los fines mismos de la vida, cultivar hábitos que sean positivos, hacer el bien a las personas, ser buena gente… debería ser el fin último de una educación de calidad.

Asimismo la Ética, como filosofía moral, no está identificada con ningún código moral determinado, menos con cuestiones moralinas. No obstante, en ningún momento queda en la neutralidad, puesto que la investigación ética llevará a descubrir algunos códigos morales que tengan sustento racional de tal forma que estos pueden ser muy amplios, abiertos y plurales.

La Ética, en palabras de Cortina y Martínez Navarro (2008) tiene una triple función: aclarar qué es lo moral y sus rasgos específicos; fundamentar la moralidad, es decir, tratar de averiguar cuáles son la razones por las que tiene sentido que los seres humanos se esfuercen por vivir moralmente; y, aplicar a los distintos ámbitos de la vida social los resultados obtenidos en las dos primeras funciones.

A lo largo de la historia se han aportado modelos que cumplan con estas funciones. Las teorías éticas han abordado estas cuestiones. Por ejemplo, la ética aristolética, utilitarista, kantiana o la discursiva. En todo caso, se han elaborado constructos que intentan dar cuenta del fenómeno de la moralidad en un sentido general.

En este amplio contexto, la ética profesional docente debe construirse con su propias fuentes como son los colectivos docentes, las teorías o reflexiones morales de los pensadores éticos, los estudiantes como usuarios del servicio de la docencia, padres de familia, autoridades, instituciones educativas. Sobre esta cuestión Cortina (2003, citado en Vázquez y Escámez, 2010) aclara una tesis básica sobre la ética del profesional docente y la manifiesta como la construcción conjunta de principios entre los ciudadanos a quienes afectan las decisiones que se toman en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, declara que se deben tomar en cuenta, al menos, cinco pilares de referencia:

1) las metas sociales por las que cobra su sentido;

2) los mecanismos adecuados para alcanzarlas en una sociedad moderna;

3) el marco jurídico-político correspondiente a la sociedad, expresado en la Constitución y en la legislación complementaria vigente sobre educación;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 4) las exigencias de la moral cívica alcanzada por la actual sociedad; y,
>
> 5) las exigencias de una hermenéutica crítica, como marco de fundamentación de las normas de actuación ética. (p.7)

2.1.2 La moral: un paraguas para las competencias actitudinales docentes

Moral es una palabra que procede del latín "mos, moris" que en su forma original significaba "costumbre" y luego "carácter" o "modo de ser. Cortina y Martínez Navarro (2008) explican que la moral es un modelo ideal de buena conducta socialmente establecido, que pretende dar respuestas a ¿qué se debe hacer?, y que está compuesto por:

> Un conjunto de principios, preceptos, mandatos, prohibiciones, permisos, patrones de conducta, valores e ideales de vida buena que en su conjunto conforman un sistema más o menos coherente, propio de un colectivo humano concreto de una determinada época histórica. Moral, es equivalente a una ciencia que trata al bien en general y de las acciones humanas en orden de su bondad o malicia. Código de conducta personal de alguien. Buena disposición de ánimo, tener fuerzas, coraje para hacer frente -con altura humana- a los retos que nos plantea la vida, desde esta perspectiva la moral no solo es un deber o un saber, sino sobre todo una actitud y un carácter una disposición entera de la persona que abarca lo cognitivo y lo emotivo, las creencias y los sentimientos, la razón y la pasión, una disposición de ánimo que surge del carácter que se haya forjado previamente. (p.14)

Existen diferentes concepciones acerca de la moral. Los seres humanos adoptamos una concepción moral u otra y con ella funcionamos, juzgamos el actuar individual y de los otros; esto dependerá de la tradición familiar y de los contextos en los cuales desarrollemos la vida. Habrá personas que cambien totalmente de tradición moral o en parte, toda vez que no existe una única concepción moral que abarque la plenitud de cuestiones insertas en el bien y el mal. Se debe dejar claro, eso sí, que toda concepción moral aborda ciertas cuestiones básicas como son las prohibiciones, mandatos, disposiciones, permisos, pautas de conducta…, para sustentar que el modo de entender la vida humana desde ese enfoque es el más adecuado.

Entonces, ¿es posible que toda concepción moral sea igualmente válida?, ¿qué moral se debe adquirir, da igual cuál se adquiera?, ¿cuál moral no se debe considerar?, ¿cuál es mejor? Ofrecer una respuesta coherente impone un recorrido por el término moralidad, en qué consiste, cuáles son sus rasgos fundamentales. Los diversos enfoques éticos han proporcionado algunas conclusiones sobre la naturaleza de la moralidad, de tal modo que se puede entender lo moral como un fenómeno que comporta algunos, sino, todos los rasgos siguientes, como plantean Cortina y Martínez Navarro (2008, p. 31).

- La moralidad es el ámbito de la realización de la vida buena, de la vida feliz, tanto si la felicidad es entendida como placer (hedonismo) o como autorrealización (eudemonismo).
- La moralidad es el ajustamiento a normas específicamente humanas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- La moralidad es la aptitud para la solución pacífica de conflictos, sea en grupos reducidos o bien en grandes colectivos como son el país donde uno vive o el ámbito del planeta entero.
- La moralidad es la asunción de las virtudes propias de la comunidad a la que uno pertenece, así como la aptitud para ser solidario con los miembros de tal comunidad (comunitarismo).
- La moralidad es la exaltación de unos principios universales que nos permiten evaluar críticamente las concepciones morales ajenas y tambiéen de la propia comunidad.

En la antigüa Grecia los filósofos entendían lo moral como la búsqueda de la felicidad, en último término. Ser moral era sinónimo de aplicar el conocimiento en cada momento con el único objetivo de alcanzar una vida plena, feliz, globalmente satisfactoria en la consideración de que a la felicidad se la entiende como la plena autorrealización de la persona. Ortega y Gasset (1966) insiste en la formación del carácter individual de tal forma que las viscisitudes que se encuentren en el camino sean asociadas con un estado de ánimo robusto y potente, se trata de tener una moral alta para alcanzar esa autorrealización.

La corriente filosófica comunitarista propone que un ser humano solo llega a madurar como tal, cuando se identifica con una comunidad concreta (familia, vecindad, colectivo profesional, ciudad, nación) porque solo si desarrolla aquellas virtudes que la comunidad exige pertenece a ella y accede a las excelencias humanas. En esta teoría no se entiende la moralidad como un conjunto de deberes y derechos, sino más bien como una tarea de toda la comunidad esforzándose por desarrollar unas excelencias en todos sus miembros para alcanzar solidariamente una vida plena de sentido (Cortina y Martínez Navarro, 2008). Cabe repensar en cuestiones inherentes a la universalización de la moral, toda vez que un individuo hoy en día es un ser universal, un ciudadano del mundo y debería ubicarse en el lugar de cualquier otro semejante, aunque no haya vivido en su misma comunidad, como recoge el texto incorporado en la Tabla 5.

Tabla 5. Resumen de Moral y Ética

MORAL	ÉTICA
Conjunto de creencias, preceptos y prácticas históricamente establecidos en cada sociedad para orientar el comportamiento de sus miembros del modo que se considera más humano. Incluye mandatos y valoraciones sobre las relaciones con los propios y con los extraños, relaciones con uno mismo y con la naturaleza, etc.	A menudo se usa el término ética como sinónimo de moral En otros casos se trata de un saber filosófico que reflexiona sobre la moral establecida y puede proponer cambios en ella.
Suele llevar apelativos geográficos y religiosos.	Suele llevar apelativos filosóficos
Orienta directamente la acción	Orienta *indirectamente* la acción
Se basa en la experiencia acumulada por los pueblos y se transmite de generación en generación, evolucionando según las circunstancias.	Se basa en el uso sistemático de la razón, que revisa críticamente la moral heredada y descubre en ella creencias, criterios, principios, inconsistencias, etc.

Nota. Adaptado de Ética Profesional de los Profesores (Martínez Navarro, 2010, cap. 1, sección V)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"La moral debe profundizar en lo más íntimo de sí mismo, en la educación de los sentimientos, los afectos, las actitudes, los valores…; todo lo que acompaña a la naturaleza humana para vivir una vida más auténtica" (Sánchez-Gey, 2002, p. 756), alegre y atractiva en la cual se conquisten valores y no cosas.

Estar altos de moral, debería ser el objetivo central de cualquier persona e institución social que se precie (Medina-Vicent, 2013), considerando que moral es semejante a una lógica común relacionada a no hacer daño a nadie y, también, a no traicionar la confianza de ese nadie, hacerlo significaría elevar a un nivel muy alto las desafecciones del ser humano y lo que debe estar en los más altos niveles de la persona es su dignidad. El marco moral general señalaría las condiciones que todo código moral concreto tendría que cumplir para ser racionalmente aceptable, pero tales condiciones podrían ser cumplidas por una pluralidad de modelos de vida moral que rivalizarían entre sí, manteniéndose de este modo un pluralismo moral más o menos amplio (Cortina y Martínez Navarro, 2008).

Tabla 6. Diferencias entre Ética y Moral

TÉRMINO	CONSISTE EN:	FUNCIÓN SOCIAL	FUENTE	EJEMPLOS DE CONTENIDOS
La "moral" o "ética cotidina" (vida moral, "moral vivida")	Un saber que orienta el comportamiento cotitiano.	Estabilidad emocional y cohesión social.	La tradición de cada sociedad.	No hacer daño. Ayudar a quien está apuros.
La "ética" como "filosofía moral" (reflexión ética, "moral pensada"	Un saber que revisa racionalmente la moral heredada y muestra aciertos y errores a superar.	Mejora continua de la moralidad.	La Filosofía, la tradición filosófica.	Toda moral ha de procurar la vida buena, individual y comunitaria; toda moral ha de promover la dignidad de las personas.

Nota. Adaptado de Ética Profesional de los Profesores (Martínez Navarro, 2010, cap. 1, sección VIII)

Se debe pensar sobre lo que hacemos, ahí empieza la vida moral como una tarea liberadora. "La educación moral es la formación que posibilita el crecimiento personal. No solo la que permite el ejercicio de tal o cual actividad, sino la que nos realiza como personas" (Sánchez-Gey, 2002, p.756). La vida humana es constitutivamente moral y todo proyecto de vida, individual o colectivo, se configura en torno a unos ideales, a unos valores que son morales y que engloban a la persona como un fin en sí misma y no como un medio.

2.1.3 Los valores como raíces de las competencias actitudinales docentes

Si bien el término valor es un concepto polisémico que se utiliza en varios campos de la vida y de la actividad humana y, por consiguiente, posee múltiples acepciones, para el presente trabajo lo centraremos en el ámbito de los valores humanos y definiciones afines: valores morales, éticos, ya que todos estos términos hacen relación directa a la persona, que es el único ser que tiene una conducta moral regida por principios y valores éticos analizando la relación que estos guardan con la educación como ciencia que debe favorecer el desarrollo integral de la persona.

En un mundo globalizado y en constante evolución, las sociedades fluctúan continuamente entre extremos. No obstante, emerge un conjunto cada vez más definido y acordado de valores perdurables, esenciales como atributos apreciables tanto en objetos como en individuos, que fortalecen el arte de vivir. Estos valores no solo elevan la excelencia humana, sino que también humanizan e individualizan, situando a la persona en el centro de la dignidad humana. Como apunta Sánchez-Gey (2002, p. 755): "La educación en valores requiere centrarse en la condición humana, pues a ella le atañe exclusivamente la tarea de la educación, ya que el hombre es el único de los seres vivos que nace incompleto y por tanto necesita de valores que se forjan en la convivencia y se reflejan en las actitudes personales".

En términos muy generales, y de acuerdo con Maggi et al. (2004) valor es la cualidad por la que un ser, una cosa o un hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Un valor nos indica la importancia, significación o eficacia de algo. Asimismo, los valores son principios con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso y los emplean para juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas. Los valores influyen en la forma de pensar, sentir y comportarse. Los valores se proyectan a través de actitudes ante personas y situaciones concretas.

De igual forma, los valores son convicciones profundas de las personas que orientan su comportamiento y forma de ser en sociedad e individualmente, están muy relacionados con los sentimientos y las emociones. Los valores comienzan a desarrollarse desde la niñez más temprana y existen una serie de etapas por las cuales atraviesan en su desarrollo moral, que va desde observar las normas y costumbres familiares hasta aceptarlas como un sistema de principios. Los valores constituyen el polo objetivo que califica y da sentido a las actitudes. Formar en valores y actitudes es un reto de las escuelas del futuro siendo plenamente conscientes de que son los valores aquellos fundamentos que tienen como objetivo principal -precisamente- la valoración del mundo; valorar a las personas, a los grupos sociales, las pinturas, los amaneceres, las instituciones, la música, la ética, la moral, …valorar la vida desde los planos de funciones valorativas, optativas y prospectivas (De Zubiría, 1999). Se educa para vivir virtuosamente y esta es la vía para convertir en valiosa la existencia, porque no se trata solo de saber en qué consisten los valores o cuáles son, sino en ser referentes de esos valores: viviéndolos.

Algunos otros aportes conceptuales sobre el término valor se detallan en la Tabla 7, según Castro (2002) y De Rivas (2014) quienes citan a varios autores dentro del mismo documento.

Tabla 7. Definiciones de Valores

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN	SUSTENTA
Allport Gordon	1966	"el valor es una creencia con la que el hombre trabaja de preferencia. Es una disposición cognitiva, motora y, sobre todo, profunda del propium. (Tomado de Martínez 1999)	Psicología
Rockeach	1968	"Los valores son un tipo de creencias, localizada en el centro del sistema total de creencias, acerca de cómo se debe o no comportar, o acerca de algo objetivo en la existencia que vale o no la pena conseguir" (Tomado de Bolívar, 1992, p. 96)	Psicología
Hoebel	1973	"…los valores son los ejes sobre los que se articula la cultura…patrones de conducta dentro del conjunto global de potencialidades humanas,	Antropología

USC SANTIAGO DE COMPOSTELA

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN	SUSTENTA
		individuales y colectivas… creencias profundas en cuanto a si las cosas o los actos son buenos y debe aspirarse a ellos o malos y deben ser rechazados…" (Tomado de Estebaranz, 1991, p. 27)	
Martínez, Cruz	1975	"El valor es aquello que satisface las necesidades del hombre…pero implica juicio, … no es la misma cosa, sino que es el juicio que el hombre emite sobre las cosas" (Tomado de Estebaranz, 1991, p. 27)	Antropología
Corbi	1983	"…el valor como fenómeno social y cultural, y esto en cuanto el valor se encuentra conectado o condicionado por los modos fundamentales de vivir de los concretos grupos culturales humanos y que toma de cualquier disciplina lo que puede servirle como instrumental" (Tomado de Estebaranz, 1991, p. 21)	Filosofía
Coll	1987	" Un valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación" (Tomado de Bolívar, 1992, p. 96)	Psicología
Garzón y Garcés	1989	" Los valores serían la dimensión prescriptiva que toda presentación cognitiva lleva implícita y que el individuo utiliza cotidianamente como marco de referencia en su interacción con los demás" (Tomado de Bolívar, 1992, p. 96)	Psicología
Frondizi, Reizieri	1992	"El valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto" (p. 213)	Filosofía
Carreras, Llorenç y otros en Estebaran	1996	"El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que en apariencia hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende, sin embargo, en buena medida de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de diversas instancias socializadoras" (p. 20)	Pedagogía
Ortega y Mínguez	2001	ventana abierta al mundo que nos rodea a través de la cual, y solo a través de ella, observamos las cosas y los acontecimientos; los juzgamos o valoramos, también a los demás y a nosotros mismos. (...) el conjunto de creencias básicas, el esqueleto o arquitectura que da sentido y coherencia a nuestra conducta"	Moral
Cou	2003	se entiende por valor todo aquello que lleve al hombre a defender y crecer en su dignidad de persona. El valor moral conduce al bien moral.	Moral
Raymundo Cea	2009	bienes universales que pertenecen a nuestra naturaleza como personas. Nos humanizan porque mejoran nuestra condición de personas y sostiene, la necesidad de que, si no descubrimos lo que somos, tampoco descubriremos cuáles valores hemos de priorizar y abrazar con fuerza.	Moral

Nota. Adaptado de Castro (2002) y De Rivas Manzano (2014), con modificaciones realizadas por la autora para los fines de la presente investigación

Los valores nos dan el coraje para expresar nuestras creencias con integridad, incluso frente a la adversidad o la disidencia. Ellos nos instan a mantenernos firmes, más allá de las tendencias efímeras, las corrientes de opinión dominantes, las exigencias de lo políticamente correcto, el vacío de la indiferencia, el relativismo que surge de no poseer convicciones propias, y la carencia de respeto por uno mismo y por los demás. En esencia, los valores no existen en el vacío; requieren de individuos que los reconozcan y los aprecien, estableciendo una relación recíproca entre el sujeto que valora y el objeto valorado.

La génesis de una educación auténtica radica en la inculcación de valores, los cuales catalizan el desarrollo de actitudes constructivas y comportamientos ejemplares en quienes están en proceso de formación. El ejercicio de estos valores nutre el espíritu humano, promoviendo un crecimiento integral, mientras que su negligencia conduce a la deshumanización de la persona.

2.2. DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA

La Antropología, entendida desde un concepto sencillo y generalizado, es la ciencia que estudia al ser humano de manera integral, proviene de los términos anthropos ("hombre") y logos (“conocimiento"). Entonces, ¿qué ser humano estamos pensando formar, cuando nos referimos a las competencias actitudinales docentes? En este sentido, se exponen, a continuación, algunos razonamientos que sustentan hallazgos en relación con la pregunta planteada.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador – PUCE es una universidad pontificia y católica de excelencia, con valores centrados en la persona y en el bien común. Su filosofía institucional tiene cinco principios centrales:

1. Se inspira en el humanismo cristiano.
2. El quehacer universitario está enmarcado en la perspectiva ignaciana a partir de cuatro dimensiones articuladas e interdependientes: dimensión práctica, social, humanista y trascendente.
3. La integración de saberes es la única manera de encarar la creciente complejidad del mundo actual.
4. La excelencia incluyente consiste en la centralidad de la persona, por ello en el proceso de enseñanza-aprendizaje nuestro objetivo formativo es contribuir a la construcción de un plan de vida propio del estudiante.
5. Educación de calidad para todos, no creemos que calidad educativa sea equiparable a selectividad o exclusión, más bien pensamos que la calidad es un proceso que consiste en llevar al estudiante desde sus potencialidades al máximo nivel posible de su desarrollo. (PUCE, 2021b, pp. 3-4)

Para esta investigación el modelo de persona que se sigue es aquel que deriva de fundamentos filosóficos como los presentados por Aristóteles y Tomás de Aquino, además de las aportaciones de grandes pensadores personalistas como Jacques Maritain, Emmanuel Mounier o Karol Wojtyla entre otros, cuando nombran el concepto de “persona humana” o simplemente ‘persona’ como una visión del hombre más completa, incluyendo también su dimensión transcendente. Según el personalismo, la “individualidad” de la persona constituye su componente material, mientras que la ‘personalidad’ está configurada en su componente espiritual. Las visiones anteriormente presentadas de ser humano se centraban fundamentalmente en la parte material/orgánica de la persona (Acevedo, 2012).

Con el fin de configurar un marco adecuado a la investigación sobre competencias actitudinales docentes, ya que estas se encuentran situadas en el saber ser (persona) del docente, se considera fundamental establecer un modelo antropológico que sustente este conjunto de disposiciones y maneras positivas de relación intra e interpersonal del profesional de la enseñanza. Para ello, se han tomado en cuenta algunos estudios, desde esta perspectiva

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

relacional, sobre todo del del filósofo Fernando Rielo[4] por tener estrecha correspondencia con el objetivo central del presente estudio.

2.2.1 Estructura formal y trascendental del ser humano

La antropología, según Rielo, debe dar sentido a todo el quehacer humano, en su relación cósmica, ecológica y espiritual, por lo que se debe considerar desde una perspectiva que estudie los dos niveles: el formal y el transcendental, tomando en cuenta que:

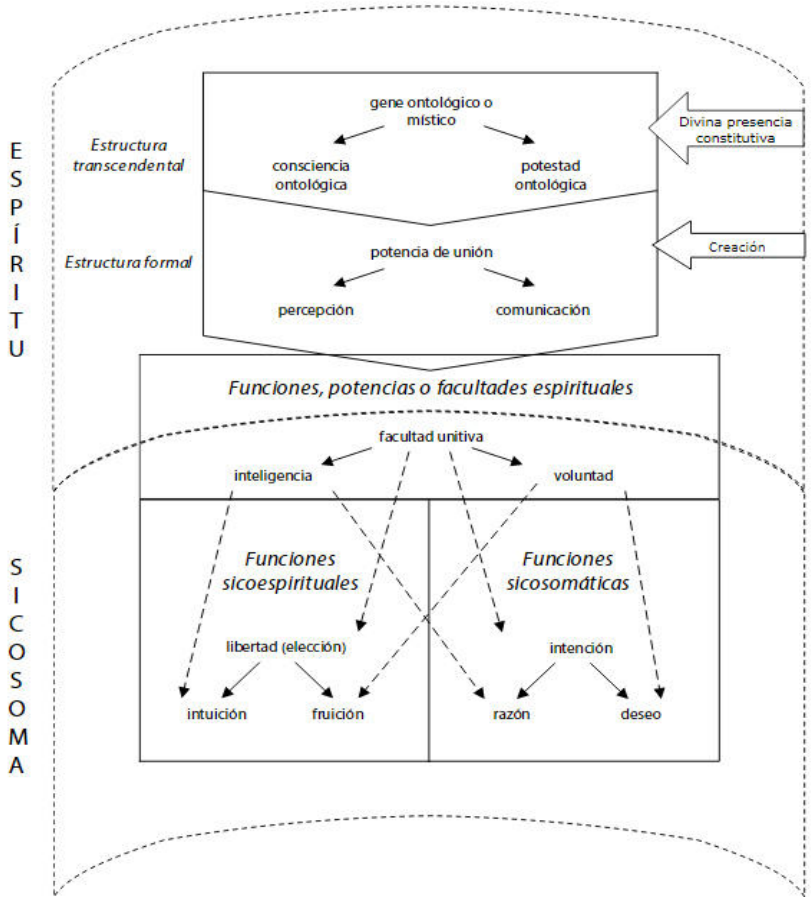
> el hombre solo puede considerarse desde un axioma originario que otorgue la visión existencial de lo que es a priori la persona humana, de tal modo que esta sea consciente de que no puede haber alma más allá que defina su más alta dignidad antropológica, sirviendo, al mismo tiempo, de recto impulso a sus acciones. (Grosso, 2006, p. 11)

El nivel formal define la naturaleza humana como un espíritu sicosomatizado[5]. Sin embargo, la estructura humana no se restringe al ámbito formal, sino que está definida transcendentalmente por la presencia del Sujeto Absoluto en su espíritu. Esta presencia le confiere un patrimonio llamado por Fernando Rielo "gene ontológico o místico", o "patrimonio genético" que abre constitutivamente la persona al absoluto. Esta concepción difiere de otras porque se pone énfasis en la facultad unitiva como aquella que hace la síntesis entre la inteligencia y la voluntad, pues según este autor no es la racionalidad, ni la voluntad quienes determinan el acto ontológico de la persona, sino el espíritu como potencia de unión perceptiva y comunicativa.

[4] Fernando Rielo (1923-2004) fue un destacado filósofo, místico y promotor de la cultura y el arte. Según Díaz van Swaay (2016), nació en Madrid, España, y falleció en Nueva York, Estados Unidos. A lo largo de su vida, fundó diversas instituciones dedicadas a la educación, la investigación y la asistencia social, entre ellas el Instituto Id de Cristo Redentor, la Fundación Fernando Rielo y la Fundación Juventud Idente. También utilizó un papel relevante en la difusión de la cultura hispánica y en la formación de jóvenes dentro de su perspectiva filosófica y ética. Fue reconocido con el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad de Loja y fue miembro de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, así como del Centro Internacional de Estudios Hispánicos. Entre sus obras más representativas se encuentran Concepción genética de la Metafísica y de la Ontología , Metafísica matemática , Teología metafísica , Filosofía de la Ciencia . Concepción genética de la Ética y Teoría sicoética , entre otras. Información basada en Díaz Van Swaay, (2016).

[5] Que asume ontológicamente las funciones psíquicas y orgánicas de nuestro ser.

Figura 2. Estructura de la Persona



Nota. Según Díaz (2016), Fernando Rielo señala que la estructura de la persona tiene dos campos muy amplios: el espíritu y el sicosoma. Tomado de Díaz (2016).

2.2.2 Educación y Humanismo

La sensibilidad necesaria y el buen gusto son características referidas a la buena educación previa que debe poseer una persona, de ahí la importancia imperativa de contar con una madurez espiritual, cultural, moral y humana para comprender, asimilar, aceptar y apreciar el valor del humanismo centrado en un ser absoluto que puede ser llamado de distintas formas, pero siempre referenciado con un superlativo del bien (Rielo, 2011). Asimismo, es necesario entender que el ser humano es trascendente y que, en este sentido, referirse a la centralidad de la persona no es suficiente para abarcar la plenitud de los más altos valores humanos porque estos se fundamentan en su dimensión de trascendencia. Por tanto, el fin último de las personas será la relación consigo mismas y con la comunidad trabajando en el perfeccionamiento individual y social.

2.2.3 La Sicoética

La Sicoética estudia dos campos del conocimiento: la ética y la psicología encontrando su razón de ser en la ontología. Tanto la ética como la psicología adquieren dos proyecciones: la

ética necesita abrirse a la psicología porque esta aporta conocimiento de los condicionamientos, motivaciones, intenciones, origen y evolución de las actitudes y juicios morales, así como de sentimientos específicamente éticos como el deber, la culpabilidad, el arrepentimiento, el remordimiento, etc. Y la psicología ha de abrirse a la ética porque no puede prescindir de la responsabilidad del acto humano (Álvarez, 2014). Si bien la psicología humana comporta heridas que sirven de atenuantes para la responsabilidad moral, la ética exige a la persona un esfuerzo que en ocasiones puede ser superior a sus fuerzas**.** Estas cuestiones se relacionan con nuestra investigación porque las actitudes están dentro del campo de Psicología Social y la profesión docente necesita de un riguroso conjunto de normas éticas.

En este mismo contexto, resulta crucial considerar que Fernando Rielo otorga gran importancia tanto al entorno interno como al externo del individuo para analizar su conducta moral. Según este pensador, la verdadera acción inmoral emana del espíritu, razón por la cual los actos no deben ser evaluados aisladamente, sino en función de la intención que subyace en quien los ejecuta, tomando en cuenta las circunstancias circundantes. Sin embargo, esto no debe servir como excusa para absolver a los individuos de las consecuencias y responsabilidades que dichos actos puedan generar en la vida de las personas.

2.2.4 La educación en el éxtasis

La pedagogía del éxtasis tiene el objeto de formar la consciencia humana para lograr un estado activísimo de la inteligencia, voluntad y libertad del educando a fin de que se una, con sentimiento de admiración y júbilo, a los ideales y actitudes que le son transmitidos (Rielo, 2001), por lo que la proclama como una constante de todas las pedagogías, pues tomando el término éxtasis en un sentido general de salir de sí para unirse con algo, no existe pedagogo que no tenga esta pretensión.

La palabra éxtasis significa "salir de para ir a", esto es, de "elevar algo a un referente transcendental que, definiéndolo, lo enriquece" (Rielo, 2001, p. 82). El filósofo López (2006) inclusive utiliza el término –el éxtasis– como una actitud que refiere a la capacidad humana de salir de sí misma (o de elevarse) para unirse a realidades de su entorno que promueven el auténtico desarrollo de su personalidad. La capacidad extática es la que posibilita la libertad, la creatividad, y su dignidad personal.

Por tanto, este tipo de educación conlleva realizar el mejor esfuerzo de las personas para llegar hasta las metas propuestas sin permitir que el vértigo o el conflicto desmoronen la capacidad creativa del ser humano. Asimismo, permite valorar y aplicar un proceso educativo que responda a las necesidades reales de la persona humana.

Tomando en cuenta que la formación del ser humano es una formación abierta, permanente, siempre en proceso y progreso, las personas son una realidad inacabada, es decir, que siempre pueden estar formándose. Por lo tanto, como apunta Grosso (2006), desde esta perspectiva se apuesta por educar en el éxtasis en todas las edades de la vida, potenciando las capacidades y propiciando en la persona al mayor desarrollo de su personalidad. Una pedagogía prospectiva coherente con estos presupuestos requiere de una propuesta proyectada al futuro, acorde con el uso de una metodología muy rica que abre miradas para solventar la necesidad de educar a personas para una sociedad que aún no existe.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 8. Propiedades esenciales de la Educación en el Éxtasis

CARÁCTER	PROPIEDADES	CARACTERÍSTICAS	ACCIÓN
Preventivo	Previsión y cuidado, cautela y prudencia, experiencia y aprendizaje, precaución y preparación, atención y vigilancia, estudio y ciencia	El éxtasis prevé formas anómalas de comportamiento, en uno mismo y en el prójimo, con el fin de poner remedio	Se adelanta al futuro con nuevos proyectos que elevan la calidad de vida espiritual, sicológica, física y social
Transformante	Cambio, renovación, reparación, regeneración, desarrollo, progreso, conversión, curación espiritual, sicológica y física.	El éxtasis transforma a la persona y a quienes rodean a la persona	Posee una fuerza eminentemente creativa para la sociedad, para la ciencia, para el arte, para todo aquello que hace la persona pues en todo proyecta la inspiración del amor
De simplicidad	Humildad y obediencia, sencillez e inocencia, honor y dignidad, naturalidad y espontaneidad, sinceridad y confianza, claridad y luminosidad	El éxtasis ve todo desde la simplicidad, una simplicidad que es cada vez más incrementativa	La simplicidad es la puerta de la contemplación
De firmeza	Fortaleza y tenacidad, constancia y vigor, perseverancia y diligencia, entusiasmo e ilusión, solidez y seguridad, ánimo y vehemencia, ímpetu y energía, empuje y acometividad, prontitud y prestanza	El éxtasis es ajeno a la vacilación y a la duda, a la confusión y a la ambigüedad, a la inconstancia y a la inestabilidad, a la indecisión y a la inseguridad	La firmeza es la energía del amor

Nota. Tomado de Grosso (2006, p.13)

La educación en el éxtasis responde a una necesidad irrefutable que tiene el ser humano: amar y ser amado, y resulta coherente con el propósito de esta investigación, pues lo que se pretende es tributar desde las competencias actitudinales de los docentes a la formación de las personas desde todos sus niveles constitutivos: alma, cuerpo y mente.

Entonces, desde la Dimensión Antropológica se reconoce a la educación como un proceso antropológicamente integral. Este enfoque supera la mera transmisión de conocimientos para abarcar todas las dimensiones del ser humano: espiritual, emocional, intelectual y social. Las competencias actitudinales de los docentes emergen como elementos clave para facilitar un desarrollo estudiantil integral.

La filosofía educativa de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra se cimienta en el humanismo cristiano y otros principios fundamentales, proponiendo un modelo educativo que pone al individuo en su totalidad en el centro del proceso educativo y subraya la importancia de inculcar valores, ética y empatía. En este contexto, la pedagogía del éxtasis cobra especial relevancia, alentando a los educadores a cultivar en los estudiantes la capacidad de asombro,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

creatividad y libertad, lo cual se traduce en la necesidad de generar ambientes de aprendizaje que inspiren y motiven.

Por consiguiente, se concluye que las competencias actitudinales docentes deben dirigirse hacia el aprecio por la trascendencia y la unicidad de cada alumno, mediante una práctica docente que sea al mismo tiempo reflexiva y adaptable. Esto implica estar preparados para atender las cambiantes necesidades tanto de los estudiantes como de la sociedad, manteniendo un firme compromiso con los valores humanos más elevados. Este enfoque integral no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo complejo y en constante evolución, equipándolos con las herramientas necesarias para contribuir de manera significativa al bienestar común.

2.3 LA PROFESIÓN DOCENTE

La profesión docente se fundamenta en una premisa amplia que va más allá de la mera transmisión de conocimientos; se trata de inspirar la pasión por el aprendizaje y fomentar el compromiso con la bondad y la justicia, tanto a nivel personal como colectivo. Esta es la esencia de lo que significa ser un verdadero educador. Como afirma Savater (1997): “el sentido de la educación es conservar y transmitir el amor intelectual a lo humano. La humanidad del hombre no es una condición natural, innata, sino un fin a lograr. Ser humano es también un deber" (p. 267).

Según Obama (2009), en el contexto de los desafíos globales actuales, la crisis y la educación juegan un papel fundamental en la construcción de sociedades resilientes:

> Es bien sabido que estamos en medio de una crisis; hay conflictos y guerras producidos por odio y violencia. La economía se ha debilitado enormemente, como consecuencia de la codicia y de la irresponsabilidad de algunos, pero también por la incapacidad de otros de tomar decisiones difíciles y preparar a las gentes para una nueva era. La sanidad es cara, las escuelas tienen demasiados fallos. (Obama, 2009, párr. 3)

La formación de seres humanos con libertad y autonomía recae en gran medida en los educadores, quienes a través de su práctica profesional despiertan y nutren estos aprendizajes. Prieto (2013) define las competencias profesionales docentes como la sinergia de conocimientos, habilidades y actitudes que facilitan un desempeño profesional de alta calidad, mientras que Cuevas y Araya (2020) abogan por una ética docente que va más allá de lo normativo para abrazar una comprensión profunda de la realidad histórica, promoviendo una actuación desde una perspectiva comunitaria e interdisciplinaria.

Así, el rol del docente se transforma en un acto profundamente humano y transformador, que no se limita a la enseñanza académica, sino que se extiende a modelar personas capaces de navegar y contribuir positivamente en un mundo en constante evolución. La enseñanza, por lo tanto, se convierte en una piedra angular para la construcción de una sociedad más justa, informada y unida, enfatizando la necesidad de una práctica docente que sea reflexiva, ética y comprometida con el bienestar colectivo.

Cortina (2000) nos presenta ciertos requisitos que se deberían cumplir para que las profesiones sean consideradas como tales. En relación con la profesión docente se destacan las siguientes consideraciones de la autora citada:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- La profesión no es solo un medio para el sustento personal, sino sobre todo una actividad humana social, con la que se presta a la sociedad, de forma institucionalizada, un bien específico e indispensable.
- La sociedad está legitimada para exigir a los profesionales que proporcionen ese bien específico.
- El profesional debe vivir su actividad como vocación, en el sentido de que debe contar con las aptitudes requeridas para proporcionar ese bien y debe ser consciente de la valía del servicio que presta, anteponiéndolo a su interés egoísta.
- Para acceder al servicio profesional se requiere las más de las veces, pero no siempre, seguir unos estudios reglados, de los que depende la licencia para ejercer la profesión.
- Los profesionales forman con sus colegas un colectivo que habitualmente tiene la forma de un colegio profesional. El colegio profesional puede proponerse realizar actividades de interés para sus miembros, elaborar códigos éticos y deontológicos, formar comités o también ejercer el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión, denunciando el intrusismo, cosa que en algunas profesiones resulta imposible, al menos por el momento (periodistas, economistas). En el caso de la elaboración de códigos y la creación de comités los profesionales deberían contar con los usuarios para superar la solidaridad grupal en pro de la universal.
- El ingreso en una profesión es un factor de identidad social y de pertinencia a un grupo, bienes ambos no depreciables en sociedades atomizadas y anómicas. (pp. 27-28)

En opinión de Martínez Navarro (2010) la profesión docente es una actividad social, por lo que debería contar con individuos capaces con características como la mediación crítica, formación de individuos capaces. La enseñanza, desde la visión de este autor con el que coincidimos, no ha de ser considerada como una mercancía más, sino un derecho para cuya satisfacción se establece un servicio público que ha de ser distribuido con justicia, especialización, responsabilidad, regulación social y gradualidad. Ciertamente, las profesiones, desde esta perspectiva, deben tener presente siempre los objetivos y funciones de su accionar, toda vez que estos les permitirán desarrollar la excelencia en sus servicios y ver los impactos que causen en la sociedad.

La profesión docente, como una actividad profundamente arraigada en el tejido social, ofrece bienes y servicios esenciales para el desarrollo y el bienestar de la comunidad. Esto subraya la necesidad de que los educadores posean competencias reconocidas y estén debidamente capacitados para cumplir con su rol. La contribución social y moral de la docencia se mide por el valor específico que brinda a la sociedad, un aspecto que resalta la trascendencia de esta profesión. La ejecución de una práctica docente de calidad, que beneficie efectivamente a la comunidad, es indicativa de una conducta regida por principios éticos, reflejando no solo la competencia profesional sino también la integridad moral del educador. Cuando el profesional ejercita de modo excelente sus competencias se forma como ciudadano y persona moral, pues un profesional excelente es aquel que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional, no se conforma con la mediocridad profesional, sino que aspira a la excelencia en el servicio a las personas que le requieren como usuarios de su profesión (García et al., 2010).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La profesión docente enfrenta el desafío de responder no solo a las demandas de atención profesional, sino también a la necesidad de formación humana que impulse la creación de una sociedad civil robusta y ética. Según Luiz y Klein (2021), el Papa Francisco señaló que uno de los mayores obstáculos en la educación contemporánea es la erosión del humanismo, exacerbada por el individualismo y el consumismo. Estos factores fomentan una competencia que menoscaba la cooperación, oscurece los valores compartidos y debilita las normas fundamentales de convivencia social.

Luiz y Klein (2021) afirman lo siguiente:

> Una de las principales dificultades que enfrenta la educación hoy en día es la tendencia generalizada a la deconstrucción del humanismo. El individualismo y el consumismo generan una competencia que degrada la cooperación, ofusca los valores comunes y socava de raíz las reglas más básicas de la convivencia. También la cultura de la indiferencia, que envuelve las relaciones entre las personas y los pueblos, así como el cuidado de la casa común, también corroe el sentido del humanismo. (p. 10)

Ante este panorama, es crucial revalorizar y fortalecer la profesión docente para que pueda ejercer una influencia positiva en un mundo globalizado y en una sociedad que, a menudo, se caracteriza por su independencia, un exceso de información no filtrada, una confusión entre libertad y libertinaje, y una tendencia a actuar en función de intereses individuales sin considerar el bien común. En este contexto, los educadores juegan un papel fundamental al proporcionar no solo conocimiento, sino también al fomentar una conciencia crítica y un compromiso ético entre los estudiantes, preparándolos para contribuir constructivamente a la sociedad.

En consonancia con la necesidad de abordar los desafíos actuales en la educación y la urgencia de reforzar el humanismo en nuestra sociedad, se perfila una evolución en el rol del educador del siglo XXI. Este nuevo paradigma docente demanda la adopción de características innovadoras y una base epistemológica renovada, que incluye ser proactivo, creativo, confiable, flexible, optimista, solidario y comprensivo. Los docentes de hoy deben estar equipados para aplicar su práctica pedagógica a través de diversos niveles y modalidades de aprendizaje, respondiendo así a un espectro amplio de necesidades educativas.

Esta transformación en el perfil docente surge en un contexto donde los educadores asumen responsabilidades que trascienden el ámbito académico tradicional. La sociedad y la familia, enfrentadas a sus propias limitaciones, han delegado en los docentes la tarea de cultivar no solo el intelecto, sino también el carácter y la conciencia social de las nuevas generaciones. Este papel ampliado implica que los profesores no solo impartan conocimientos, sino que también guíen a los estudiantes hacia el desarrollo de una ética personal y colectiva, equipándolos para contribuir de manera significativa a una sociedad más consciente y humanitaria (Luiz y Klein, 2021).

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: grupos extremadamente heterogéneos, acceso a puestos en forma provisoria, rápida y permanente; evolución cultural y social, especialmente en los jóvenes porque ellos tienen la sensación de un futuro incierto y han perdido el interés por el saber, el aprender y el ser mejores (Rivadeneira, 2013). Los profesores representan la clave para el desarrollo del planeta y una de

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

las fuerzas más sólidas para garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación (UNESCO, 2019).

Los docentes, por tanto, han de llevar a cabo prácticas que faciliten el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad de los aprendices. Por tanto, la profesión de la docencia es una práctica relacionada con la responsabilidad que asumen los profesores para facilitar el desarrollo de los alumnos en todas las dimensiones de su personalidad. En palabras de Vázquez y Escámez (2010):

> La docencia es una actividad ocupacional que tiene todas las características por las que se define una profesión: a) presta un servicio específico a la sociedad; b) es una actividad social encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida; c) los docentes acceden a la profesión tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados y poder ejercerla; y d) forman un colectivo organizado (colegios profesionales y sindicatos) que tiene o pretende tener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión. (p.3)

La docencia es una profesión que contribuye a la transmisión de la cultura y a la formación de personas críticas (García et al., 2010), toda vez que, "según Walzer constituye una instancia educativa mediadora entre la familia y la sociedad, entre la infancia y la edad adulta y entre los saberes establecidos y las nuevas generaciones, para procurar la mejor formación posible de quienes están en disposición de aprender" (Martínez Navarro, 2010, cap. 3, sección I). Para ello, se deben cambiar las perspectivas desde las cuales se mira a la profesión docente. Constructos como aquellos que el profesor enseña y que el estudiante aprende pasan a ser estructuras obsoletas. La docencia debe servir para provocar aprendizajes y asegurarse que sean para siempre; puesto que la escuela debe formar a personas íntegras de forma que estas puedan participar plenamente en la vida y en la cultura de la sociedad.

La conceptualización de las competencias docentes ha evolucionado significativamente, comenzando por habilidades esenciales en organización, presentación de información, interacciones interpersonales, orientación y evaluación. Azcarate et al. (2017) destacan la importancia de estas competencias en el contexto de una educación superior que privilegia el aprendizaje del estudiante y la innovación como pilares de la calidad educativa, lo que implica una formación continua y avanzada del profesorado. Además, se reconoce la necesidad de competencias afectivas —como la motivación, actitudes y comportamientos— que fomenten una enseñanza responsable y alineada con los objetivos educativos establecidos.

La reflexión de Savater (1997) plantea preguntas como: "¿Cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin inculcarle respeto por valores tan humanos como la verdad, la exactitud o la curiosidad? ¿Puede alguien aprender las técnicas, las artes sin formarse a la vez en lo que la convicencia social supone y en lo que los hombres anhelan o temen?" (pp. 47-48). Esta perspectiva resalta la importancia de una educación moral que promueva el pensamiento autónomo en los estudiantes, alejándose de la imposición dogmática para fomentar una reflexión crítica, tal como sugiere Martínez Navarro (2010).

USC DE COMPOSTELA

De igual manera, resulta esencial reforzar tanto los valores personales como los sociales de los educadores, así como su habilidad para actuar de manera ejemplar, reflejando los valores

intrínsecos en su liderazgo y práctica pedagógica. En el contexto actual, marcado por una demanda social de modelos a seguir, la mera formación de docentes competentes en su labor no es suficiente. Es imperativo cultivar líderes educativos que no solo impartan conocimientos, sino que también sean capaces de guiar a los estudiantes en un aprendizaje significativo y relevante para la vida, preparándolos para enfrentar con solvencia los retos del futuro (Peña, 2011).

Uno de los autores más respetados en el ámbito de identificación de las competencias para enseñar es Perrenoud (2007). En uno de sus trabajos más citados plantea diez competencias clave:

> 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua. (pp.12-13)

Es crucial enfatizar la necesidad de una base sólida de competencias que permitan a los educadores adaptarse y prosperar en un entorno educativo cada vez más globalizado, dinámico y sujeto a cambios constantes. Los docentes se enfrentan al desafío de no solo impartir conocimientos, sino también de lograr un aprendizaje significativo y de impacto en sus estudiantes, quienes operan en un mundo interconectado con desafíos complejos y en constante evolución.

Desde la perspectiva de Cid-Sabucedo, et al. (2009), la profesión docente debe navegar por distintas vías de aproximación para alcanzar estos objetivos. Estas incluyen una aproximación empírica y artesanal, que valora el conocimiento adquirido a través de la experiencia directa y la práctica cotidiana; una aproximación profesional, que se fundamenta en una formación académica y pedagógica específica para la enseñanza; y una aproximación técnica especializada, que implica el estudio y la intervención experta en el campo educativo. Estas aproximaciones, lejos de ser excluyentes, son complementarias y necesarias para abordar la multifacética naturaleza de la enseñanza en el siglo XXI.

La integración de estas aproximaciones destaca la importancia de una formación docente que sea flexible, interdisciplinaria y continuamente actualizada, asegurando que los docentes estén equipados para enfrentar los retos educativos actuales y futuros. Así, la profesión docente se presenta no solo como una carrera basada en la transmisión del conocimiento, sino como una vocación que requiere un compromiso con el aprendizaje permanente, la adaptabilidad y la innovación, con el fin último de formar ciudadanos globales capaces de contribuir de manera positiva a la sociedad.

2.3.1 Ética de la docencia aplicada: en modo ethos

La historia de la filosofía nos relata la existencia de diversas éticas filosóficas. Cada una de ellas trata de guiar y mostrar fundamentos del fenómeno de la moralidad aplicados a diferentes ámbitos del accionar humano. Con el objetivo de abordar cuestiones centrales en relación con la ética de los docentes a continuación se comentan los constructos más relevantes en el ámbito de las éticas aplicadas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las éticas aplicadas tienen su origen a mediados del siglo XX, a propósito de las consecuencias que dejaron el empleo de bombas atómicas y las investigaciones con humanos durante la Segunda Guerra Mundial. Sucesos que motivaron la reflexión de profesionales de diferentes áreas, y de la población en general, en torno a los regímenes autoritarios, el uso indebido de las armas, la violación de los derechos humanos, los límites de la ciencia (Lovatón, 2019), los problemas morales del hambre, el subdesarrollo de los pueblos, la falta de equidad en el reparto de la riqueza mundial y la necesidad de una nueva moral en las relaciones internacionales (Martínez Navarro, 2010).

En este marco, la ética docente se configura como un campo particular dentro de las éticas aplicadas, pues no solo responde a principios generales de la moralidad, sino que debe construirse a partir de elementos específicos del quehacer educativo. García et al. (2010) sostienen que la ética docente no puede abordarse con planteamientos generales aplicables a todas las profesiones, sino que debe fundamentarse en la experiencia de los colectivos docentes, las teorías y reflexiones morales de los pensadores éticos, así como en la perspectiva de quienes reciben el servicio educativo. De este modo, la reflexión ética en la docencia adquiere un carácter dinámico, vinculado tanto a principios filosóficos como a las exigencias concretas de la profesión.

Estos precedentes orientaron las directrices de las éticas aplicadas que, a diferencia de la deontología, promueven la participación de expertos, servidores públicos y la ciudadanía en general, no solo con el objetivo de elaborar códigos de ética y sanciones, sino para proponer también soluciones más justas y plurales que retomen el conocimiento alcanzado en relación con los valores y la ciencia.

La Ética de la Docencia, como Ética Aplicada, deberá mantener características apropiadas que le permitan avanzar constantemente con la intervención de profesores, estudiantes, padres de familia y sociedad. Algunos autores aportan luces de cómo propiciar este progreso. La ética profesional en la formación del docente es un referente fundamental porque implica considerar los valores profesionales, su apropiación de manera reflexiva y crítica y, en definitiva, promover en él los valores éticos de la profesión que va a desempeñar, así como su compromiso con la sociedad (Martínez et al., 2002).

A continuación, se exponen algunas consideraciones generales con la intención de abordar, posteriormente, el análisis de las actitudes éticas del profesor. Martínez Navarro (2010, cap. 3, sección III) propone estos cuatro pasos para reformular la ética de la docencia con ayuda del enfoque de ética aplicada: “1) partir de la formulación de los bienes internos, 2) contar con ciertos mecanismos específicos, 3) indagar los valores, principios y actitudes que deben asumir los profesores, 4) documentar los pasos anteriores en códigos éticos, códigos de conducta”. Vázquez Verdera y Escámez Sánchez (2010) advierten que las éticas aplicadas entre ellas la docente, nacen de la reflexión pública, su tarea consiste en resolver cuestiones públicas y tienen un papel esencial que cumplir en la deliberación pública. Por su parte García et al. (2010) plantean al respecto una serie de principios, valores y excelencias profesionales que permiten alcanzar la ética profesional docente:

> A) El respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa. B) La promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil. C) Proceder siempre conforme a la justicia. D) Proceder con autonomía profesional. E) El principio de beneficencia: poner las competencias profesionales

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> al servicio del bien de los usuarios. F) Proceder siempre con responsabilidad profesional. G) El principio de imparcialidad. H) El principio de confidencialidad o secreto profesional. I) El principio de veracidad". (p. 23-28)

En palabras de García et al. (2010, p. 33) existen tres líneas de acción básicas para una ética de la docencia: "la promoción de la autonomía de los alumnos, la decencia en las relaciones con los mismos y la afirmación de la dignidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa", porque la ética profesional del docente no se refiere únicamente a saber desempeñarla correctamente, sino también, a querer desempeñarla con actitud de entrega y servicio a los demás. Bolívar y Pérez-García (2022) afirman que todas las acciones realizadas por el docente deben estar "basadas principalmente al compromiso de sacar adelante a todos los alumnos, particularmente a aquellos más desfavorecidos" (p.1). La ética de los docentes deberá guiar el comportamiento que ellos adopten frente a su vocación de servicio en modo ética del cuidado, entendida como una responsabilidad y una disposición de la persona a cuidar del otro como una persona (Louis y Murphy, 2017).

La ética de la docencia aplicada constituye un compromiso fundamental con los principios éticos que guían tanto la enseñanza como las relaciones sociales, entrelazando teoría y práctica para moldear los valores de la comunidad educativa. Esta ética fomenta un entorno de aprendizaje respetuoso y diverso, promueve el desarrollo de ciudadanos empáticos y solidarios, y posiciona a los educadores como ejemplos éticos. Es esencial para construir una sociedad justa y responsable, influyendo positivamente más allá del ámbito académico hacia una convivencia social más armoniosa y equitativa.

2.3.2 ¿Qué tipo de persona debe ser el profesor?

En un mundo globalizado, cambiante y cada vez más interconectado, las sociedades enfrentan la necesidad de formar profesionales con perfiles que se alineen y adapten a los nuevos escenarios de vida. Esta transformación también impacta a las distintas profesiones, incluida la docencia.

Al respecto, Rivadeneira (2013) sostiene que "el nuevo perfil docente del siglo XXI asume la necesidad de plantear nuevas características, es decir, otras bases epistemológicas para el desempeño del docente: proactivo, creativo, confiable, flexible, optimista, solidario, comprensivo" (p. 4). En esta misma línea, Iniciarte y González (2009) enfatizan que "las Instituciones de Educación Superior requieren un personal académico altamente competente para el desempeño de sus funciones de docencia, investigación y extensión, capaces de responder a los retos que plantea el ámbito educativo y social" (p. 5).

En ese nuevo rol docente es imperativo que existan características ligadas al ámbito actitudinal, pues la formación que ellos propiciarán es integral, por lo que autores como Iniciarte y González (2009) proponen que "en el plano actitudinal, el mediador presente rasgos de una personalidad equilibrada con una alta dosis de paciencia, compañerismo, buen humor, constancia, prudencia y optimismo. Responsable, dinámico, integrador, creador, flexible, objetivo, orientador" (p. 48), por lo tanto se le exigen actitudes de empatía, de permanente interacción, de valorización de todos los aspectos inherentes a su praxis docente y de las acciones humanas.

Las competencias docentes como contenido de un saber específico tienen una importancia que se puede reconocer por medio de las siguientes consideraciones:

> a. Permiten desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social. b. Constituyen un factor clave para formar a ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad. c. Son los actores principales en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa que promueve el desarrollo de los valores y actitudes que constituyen el saber, el saber hacer y el saber ser. d. Representan un elemento del proceso de aprendizaje que responde a los requerimientos del proceso productivo, a las formas de organización laboral, a las nuevas tecnologías de la información y a la actualización permanente e innovadora de toda profesión. (Torres et al., 2014, p. 130)

De acuerdo con Badillo et al. (2014), la prioridad, entonces, es construir una nueva identidad docente, en términos de las especificidades de su práctica educativa y proporcionar al profesorado una formación que lo dote de las habilidades específicas que le permitan articular el proceso de aprendizaje y la gestión de ambientes de aprendizaje, así como movilizar los saberes en la acción y reflexionar sobre la experiencia práctica del estudiante.

Por tanto, el docente del siglo XXI debe ser una persona íntegra, que equilibra el conocimiento académico con habilidades y valores que responden a las exigencias de un mundo globalizado y diverso. Su perfil debe incluir adaptabilidad, creatividad, empatía y un compromiso inquebrantable con el desarrollo humano integral. Este educador no solo transmite conocimientos, sino que también inspira, guía y fomenta un ambiente inclusivo y solidario, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de la sociedad con optimismo, resiliencia y un profundo sentido de responsabilidad. En esencia, el docente ideal es un catalizador de cambio, un mentor que nutre el potencial de cada estudiante y contribuye de manera significativa al bienestar colectivo y al progreso de la comunidad educativa.

2.3.3 Actitudes éticas del profesor

La importancia de cultivar actitudes éticas en la profesión docente se ancla en el entendimiento de que estas actitudes no son meras predisposiciones pasivas, sino elementos dinámicos y aprendidos que guían la percepción y la acción de los educadores frente a la diversidad de situaciones que encuentran en su entorno profesional. La interacción con estudiantes, colegas y el entramado de normas y valores del ámbito educativo hace imperativo un enfoque ético reflexivo y bien fundamentado. Ramos y Falcón (2019) enfatizan que una base ética sólida en los docentes requiere claridad en los conceptos, responsabilidad en las acciones y un compromiso firme con los ideales profesionales y personales.

Los componentes que forman las actitudes—cognitivos, afectivos y comportamentales—reflejan la complejidad de la experiencia humana, abarcando desde las creencias y el conocimiento hasta los sentimientos y las predisposiciones a actuar de cierta manera. Esta multidimensionalidad sugiere que la modificación de actitudes hacia patrones más deseables implica un proceso educativo integral, que va más allá de la simple transmisión de información para abrazar una transformación personal y profesional profunda.

La presencia de guías o referentes éticos se vuelve entonces crucial, no solo como modelos a seguir, sino como pilares que sostienen el desarrollo de una práctica docente moralmente coherente y socialmente responsable. Estos referentes, que incluyen valores, principios y

USC DE COMPOSTELA

normas, así como ejemplos concretos de conducta ética, actúan como faros que iluminan el camino hacia una actuación profesional digna y una vida plena, como señala (Martínez Navarro, 2010).

En este contexto, la ética docente trasciende la mera adhesión a códigos de conducta preestablecidos para convertirse en una búsqueda continua de excelencia moral, donde la reflexión, el diálogo y la práctica consciente se entrelazan para formar profesionales de la educación que no solo enseñan, sino que inspiran, lideran y contribuyen decisivamente al bienestar y al desarrollo integral de las comunidades a las que sirven.

2.3.4 Actitudes docentes, mejor que deberes docentes

Las actitudes docentes son cuestiones internas, "cualidades esenciales" en palabras de Korthagen (2010, p. 94) que le corresponden a la moral del docente, los deberes, en cambio, son externos a la persona. No es muy difícil haber estado envueltos en una conversación del tipo: ¿por qué solo a mí?, ¿por qué el trabajo docente mal realizado, por algunos, no es cuestionado?, ¿por qué si somos docentes y algunos realizan mal su trabajo, a todos nos pagan igual?, … bueno, porque no es lo mismo trabajar por vocación/actitud que por imposición/deber. Cuando en la profesión docente existe actitud ética, todas las tareas inherentes son realizadas con esfuerzo, dedicación, alegría y esmero porque, precisamente, en esas actividades está inmersa la realización personal y profesional del docente/persona.

Las actitudes éticas del docente permiten, sin lugar a duda, que su trabajo sea parte de su realización personal/proyecto de vida porque él sobrepasará los meros acuerdos contractuales (sobre los cuales no se consiguen los cambios profundos y complejos que necesita la educación) y esto presupone gozar de madurez, generosidad, solidaridad que irán en bien de los estudiantes a su cargo, pues ellos deben ser los grandes beneficiados de la labor docente.

Tal es la importancia de las actitudes del profesor que, en palabras de Martínez Navarro (2010) las compara con las virtudes:

> Las actitudes tienen mucho en común con lo que los clásicos de la ética llamaron "virtudes", que son hábitos de comportamiento que consideramos como deseables y que se contraponen a los vicios o hábitos indeseables. Las actitudes como las virtudes expresan el tipo de persona en el que uno se está convirtiendo al hacer uso de su libre albedrío, puesto que son modos de comportamiento elegidos y "trabajados" con cierto esfuerzo con cada cual a lo largo de un tiempo más o menos largo. (pp.131-132)

Es fundamental para este trabajo enmarcar la reflexión realizada por Emilio Martínez Navarro, puesto que deja expuesto que las actitudes tienden hacia lo virtuoso antes que, al contrario. Tomando en cuenta que la enseñanza es una actividad social fundamental que responde a la formación integral de las personas y que la escuela[6] es un ente derivado de la anterior, no al contrario, viene muy bien aclararlo para ir enmarcando las actitudes del profesor dentro de un panorama más exacto, dado que el centro ético de la profesión docente es,

[6] Se utiliza el término escuela como un sinónimo para institutos tecnológicos, colegios, universidades, centros de formación en general.

precisamente, el servicio que presta a la sociedad para satisfacer alguna necesidad real y para ejercer un trabajo "socialmente transformador, crucial en la labor inacabable de humanizar a la humanidad" (Darder et al., 2017, p.170).

La profundidad y el alcance de las actitudes éticas en la docencia residen en su capacidad para trascender las obligaciones meramente contractuales, adentrándose en el ámbito de la integridad y los valores personales del educador. Korthagen (2010) y Martínez Navarro (2010) resaltan la importancia de estas actitudes, considerándolas como manifestaciones de virtud, fundamentales para la práctica educativa. Lejos de ser meros requisitos profesionales, estas actitudes cobijan el compromiso auténtico y la pasión con la que los docentes se entregan a su labor, convirtiendo la enseñanza en una verdadera vocación de vida.

La manera en que los educadores se dedican a su trabajo, con esfuerzo constante, alegría y un enfoque en el bienestar de sus estudiantes, no solo es testimonio de su compromiso con la transformación social, sino que también es un medio para su propio crecimiento personal y profesional. Esta sinergia entre el desarrollo personal y colectivo es lo que potencia la calidad educativa y fortalece el tejido social.

Al empoderarse de estas actitudes virtuosas, los docentes se erigen como pilares fundamentales en la construcción de una sociedad más empática, justa y humana. Su influencia va más allá de las aulas, permeando la vida de sus estudiantes y, por extensión, de la comunidad en su conjunto. De esta manera, la docencia, infundida de principios éticos y morales, se convierte en una fuerza motriz para el progreso humano, evidenciando el poder transformador de la educación cuando se ejerce con integridad y compromiso.

2.3.5 Relaciones auténticas del docente

Las relaciones genuinas que los educadores establecen en diversos entornos son esenciales para la excelencia en la educación. Estas interacciones van más allá de la mera transmisión de conocimientos; se definen por la creación de vínculos auténticos que unen a los docentes con sus estudiantes, colegas, padres de familia y la comunidad educativa en general. Estos lazos fomentan un ambiente de confianza y respeto mutuo, esenciales para un aprendizaje significativo y duradero.

Casasús, citado por Muñoz (2023) sostiene que la verdadera esencia de ser humano se manifiesta en la interacción con otros. En este sentido, el docente, como individuo inmerso en un tejido de relaciones interpersonales, se encuentra en una posición única para influir positivamente en su entorno. Al transitar por diversos espacios de interacción, tanto en el plano personal como profesional, el educador se relaciona consigo mismo, con colectivos de individuos, con el marco normativo que lo rodea y con las tecnologías de la información y comunicación. Entender y asumir estas dinámicas es crucial para el docente, pues le permite fomentar aprendizajes significativos, inspirando a sus estudiantes y colegas mediante el ejemplo de relaciones constructivas y enriquecedoras.

De hecho, la forma de sacar lo mejor que tienen las personas es propiciando las mejores relaciones interpersonales. El docente al ser un referente de vida para sus estudiantes está obligado moral y éticamente a ser una persona que construya excelentes relaciones de diferente tipo, pues en muchas ocasiones más que la mera relación académica será la relación personal aquella que procure mejores resultados en sus aprendizajes, habida cuenta de que:

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Lo verdaderamente importante en la educación de futuro (escuela, colegio, universidad) es que está centrada en las relaciones interpersonales de los actores del aprendizaje: docentes y estudiantes; y que no se limita a contenidos técnicos/tecnológicos de la necesaria teoría y práctica (praxis) del quehacer profesional; sino apunta por sobre todo al desarrollo de las habilidades/competencias/virtualidades de la inteligencia sobrenatural espiritual de las personas; desarrollando así una capacidad realmente humana, que rompe los límites de las máximas aspiraciones académicas, personales, familiares, profesionales, sociales. (Muñoz, 2023, p. 11)

Las interacciones interpersonales juegan un rol crucial en la configuración de la actitud del docente, dado que el contexto social en el que se desenvuelve tiene la capacidad de moldear sus percepciones, emociones y comportamientos. A continuación, se exploran diversas maneras en las que tanto las relaciones interpersonales como otros tipos de conexiones pueden influir en la disposición del educador, tal como se ilustra en la Figura 3.

Figura 3. Relaciones del Docente



Nota. Elaboración propia a partir de Ética Profesional de los Profesores (Martínez Navarro, 2010)

Como se apunta en la Figura 3, existe un despliegue de una estructura compleja que abarca cuatro ámbitos fundamentales: la persona, el grupo, la innovación y las normas. Estos ámbitos se interconectan a través de ocho dimensiones críticas que reflejan la multifacética naturaleza de la práctica docente. Estas dimensiones incluyen el "yo" del docente, que representa su desarrollo personal y profesional; el "contexto ético-político", que subraya la importancia del marco moral y social en el que se inscribe su labor; los "estudiantes", en el centro del proceso educativo; y el "currículo", que define los contenidos y métodos de enseñanza. Además, se considera el "equipo" docente como un elemento clave para la colaboración y el apoyo mutuo;

los "padres de familia y tutores", fundamentales en el proceso educativo; la "institución educativa", que proporciona el entorno y los recursos para la enseñanza; y las "Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)", esenciales para la innovación y la adaptación a los nuevos desafíos del aprendizaje. Esta figura destaca la complejidad y la interconexión de los elementos que influyen en la actitud y el desempeño del docente, ofreciendo una visión integral de su rol dentro y fuera del aula.

2.3.5.1 Ámbito Persona

Dentro del ámbito de la Persona, se destacan dos dimensiones cruciales relacionadas con las interacciones que un docente mantiene, tanto a nivel intrapersonal como en su conexión con el entorno familiar de sus estudiantes. La primera dimensión, "Consigo Mismo", enfatiza la importancia del autoconocimiento, la autorreflexión y el crecimiento personal continuo del educador, aspectos esenciales para su desarrollo profesional y bienestar emocional. La segunda dimensión, "Con los Padres de Familia y Tutores", subraya la relevancia de establecer comunicaciones efectivas y relaciones de colaboración con el entorno familiar de los estudiantes, reconociendo su papel fundamental en el proceso educativo y en el apoyo al aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos. Estas dimensiones resaltan la complejidad de las relaciones personales en la práctica docente y su impacto significativo tanto en la dinámica educativa como en la comunidad escolar en su conjunto.

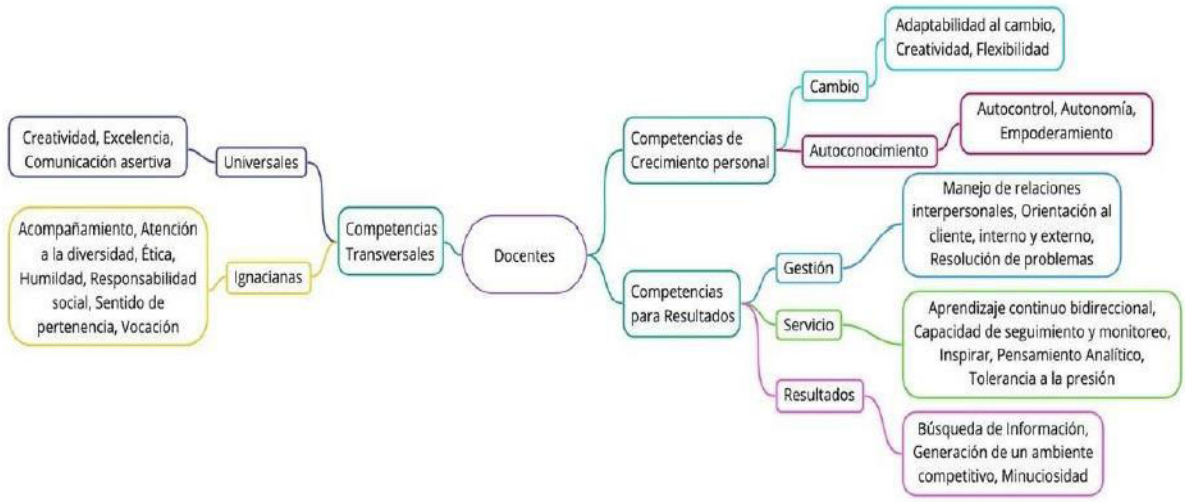
Para esta investigación, se percibe al docente como un ser íntegro, cuya influencia y trabajo trascienden el simple ámbito profesional, impactando en dimensiones que van más allá de una mera profesión. Es esencial que el docente posea una madurez espiritual, cultural, moral y humana para comprender, así como valorar la esencia del humanismo. Aunque este concepto pueda recibir diferentes nombres, su enfoque siempre radica en el bienestar general (Rielo, 2011). En el ámbito educativo, la relación del profesor consigo mismo es esencial, ya que no podemos transmitir lo que no poseemos. El cambio más significativo que esperamos ver externamente debe originarse primero internamente. Amarse, respetarse, cuidarse y buscar un crecimiento y formación constantes son elementos clave en este tipo de relación.

La comunicación intrapersonal no solo permite a la persona establecer una relación consigo misma, sino que también sienta las bases para una sólida estructura de valores y actitudes. Esto es fundamental para un proceso eficiente de comunicación interpersonal. Características como la honestidad, intimidad, autocontrol, autoconocimiento y tolerancia son esenciales en este tipo de comunicación. Estos fundamentos, sin duda, enriquecerán las relaciones entre los docentes y sus estudiantes, fomentando oportunidades robustas de crecimiento mutuo. Todo ello contribuye al perfil de persona que la PUCE (2021) aspira a formar, con un enfoque humanista y un proyecto de vida definido.

En el caso que nos ocupa, tener presente el nuevo modelo de persona a forjar/nos en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a nivel nacional y en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra, a nivel local será fundamental porque permitirá que la autopercepción manifestada por los estudiantes del posgrado en Innovación en Educación tenga una base fundamentada; para ello, se tiene establecido un perfil del docente con un conjunto de competencias transversales, de crecimiento personal y para resultados, las mismas que están consideradas como uno de los referentes sustantivos para la elaboración del Cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes (C_CAD), tal como se muestra en la Figura 4.

USC DE COMPOSTELA

Figura 4. Competencias de los Docentes de la PUCE



Nota. Tomado del Proyecto Académico de la PUCE (PUCE, 2021)

Las investigaciones indican que unas relaciones bien establecidas entre la escuela y los padres son indicadores de mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, reflejándose incluso en un mejor rendimiento académico. Sin embargo, es importante destacar que construir relaciones saludables con los padres o tutores requiere de condiciones específicas que no siempre están presentes. Estas relaciones pueden ser complejas, ya que a menudo surgen más por necesidad que por elección (Bazán et al., 2020; Keyes, 2002; Pereira-Silva et al., 2018; Razeto, 2018). Los padres y tutores juegan un papel esencial en el logro de los resultados de aprendizaje en todos los niveles educativos, sin importar la edad de los estudiantes. Su influencia es crucial para propiciar una interacción armónica entre los actores educativos. Además, las relaciones con los padres pueden influir significativamente en la actitud y bienestar del docente. Un docente que cuenta con el apoyo y la valoración de los padres de sus estudiantes probablemente se sentirá más respaldado y satisfecho en su labor. Por el contrario, las relaciones tensas o conflictivas pueden generar estrés y ansiedad en el docente, afectando su perspectiva y compromiso con el trabajo.

2.3.5.2 Ámbito Grupo

En el ámbito del "grupo", se destacan las interacciones fundamentales que el docente establece con su equipo de trabajo y con los estudiantes, relaciones que son pilares en la conformación de un entorno educativo enriquecedor. Según Martínez Navarro, (2010), Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006), la confianza y el reconocimiento mutuo entre docentes y sus colegas fortalecen el sentido de comunidad y colaboración, aspectos vitales para la cohesión del grupo y la satisfacción en el trabajo. No obstante, la tendencia hacia el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

individualismo en el entorno educativo puede presentar desafíos significativos, mermando la sinergia y el soporte colectivo.

La dinámica entre el profesorado y los estudiantes es igualmente crucial. Montalvo y Gorgels, (2013) y Gómez-Del-Pulgar y Rodríguez-Mantilla (2020) subrayan que una relación positiva y constructiva es clave para fomentar un clima de aprendizaje estimulante y acogedor, algo especialmente importante en contextos caracterizados por la diversidad y la pluralidad. Martínez Navarro (2010) enfatiza que el rol educativo va más allá de la transmisión de conocimiento, abogando por una enseñanza que cultive habilidades, valores y actitudes en los estudiantes, alineada con ideales educativos como los de la PUCE Ibarra, que promueven la formación de individuos humanistas, críticos, creativos y comunicativos.

En resumen, las interacciones entre docentes y alumnos son fundamentales no solo para el rendimiento académico, sino también para la motivación y el desarrollo holístico del estudiante, llevando el proceso de aprendizaje más allá de los límites físicos del aula y contribuyendo a la construcción de una comunidad educativa más integrada y empática. La interacción fructífera entre educadores y alumnos potencia el progreso tanto en el ámbito académico como en el social, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de reflexionar críticamente sobre su entorno, fomentar la creación de nuevos conocimientos y profundizar en la comprensión de conceptos, términos e ideas. Según Razo y Cabrero (2016), este enfoque promueve una pedagogía que va más allá de la mera acumulación de información, abogando por un aprendizaje reflexivo y constructivo. La calidad de los resultados educativos se ve significativamente enriquecida cuando se fundamenta en relaciones interpersonales sólidas, caracterizadas por una actitud de servicio y colaboración mutua entre docentes y discentes. Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) destacan la importancia de un respeto genuino y la promoción de la autonomía, creando un entorno en el que los estudiantes se sientan constantemente apoyados y guiados por sus maestros, no solo en su trayectoria académica, sino en todos los aspectos de su vida.

Es esencial subrayar la importancia crítica de las relaciones del profesor, tanto con su equipo como con sus estudiantes, en el contexto de las competencias actitudinales docentes. Estas relaciones no son meramente complementarias a la enseñanza académica; son su núcleo, infundiendo vida y significado en el proceso educativo. La colaboración, el respeto mutuo y la comunicación efectiva entre colegas crean un entorno de trabajo enriquecedor, que a su vez fomenta prácticas pedagógicas innovadoras y apoyo mutuo. Del mismo modo, una conexión auténtica y empática con los estudiantes permite no solo transmitir conocimientos, sino también modelar e inculcar valores esenciales como la integridad, la curiosidad y la responsabilidad. En última instancia, estas interacciones construyen una base sólida para el desarrollo integral de los estudiantes y contribuyen de manera significativa a una cultura educativa que valora y promueve el crecimiento continuo, tanto para los educadores como para los aprendices.

2.3.5.3 Ámbito Innovación

Dentro del ámbito de la Innovación, se destacan dos dimensiones cruciales que enmarcan la práctica docente: la primera es la dimensión ético-política, que aborda la responsabilidad y el compromiso del educador con los valores sociales y morales en su entorno; la segunda se centra en la relación del docente con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), subrayando la importancia de adoptar herramientas digitales avanzadas para fomentar un aprendizaje innovador y dinámico. Estas dimensiones reflejan la necesidad

UBS DE SANTIAGO

de una enseñanza que esté a la vanguardia de los cambios sociales y tecnológicos, preparando a los estudiantes para los desafíos del futuro.

La influencia del docente se extiende mucho más allá de las fronteras del salón de clases, adentrándose en el tejido ético y político de la comunidad. En esta multifacética función, el educador se desempeña simultáneamente como individuo, ciudadano comprometido y profesional de la educación, tejiendo una integración que Martínez Navarro (2010) sugiere se sustenta en una ética cívica arraigada en nuestra coexistencia en un espacio compartido, propiciando nuestro desarrollo y crecimiento colectivo. Esta ética cívica aboga por un compromiso dual: el autocuidado y el cuidado hacia los otros, subrayando la profunda interrelación entre nuestras responsabilidades éticas y cívicas y otros aspectos fundamentales de la experiencia humana, tales como nuestra conexión con el medio ambiente y nuestras interacciones sociales (Urrutia de la Torre, 2020). Sin embargo, es crucial reconocer que cada docente porta una cosmovisión única, moldeada por un conjunto personal de creencias y valores (Martínez Navarro, 2010), enriqueciendo así la diversidad y profundidad del campo educativo.

Profundizando en el impacto transformador del docente dentro de la comunidad, el aula se convierte en un núcleo vital de aprendizaje, un ágora moderna donde los estudiantes moldean sus saberes y los educadores catalizan este proceso mediante diálogos enriquecedores. Estas interacciones, piedras angulares de una educación integral, se fundamentan en el respeto mutuo y la empatía, reflejando la esencia de la ética cívica discutida previamente. Este paradigma encuentra eco en la cosmovisión andina del “Sumak kawsay”, que celebra la armonía y la conexión profunda entre los seres humanos y el entorno natural (Madroñero et al., 2020), ofreciendo una visión holística que realza aún más la misión del educador. Bajo este prisma, la labor docente trasciende la dimensión pedagógica para abrazar una activa participación en la construcción de una sociedad más justa y sostenible, una perspectiva que cobra especial significado en contextos como el ecuatoriano, donde la educación se convierte en un imperativo para el cambio social y político.

Dentro del ecosistema educativo, la interacción entre el docente, el estudiante y el entorno constituye una sinergia dinámica y en constante evolución. En este contexto, resulta esencial comprender que el ambiente educativo no se limita a la suma de sus participantes, sino que se ve profundamente enriquecido por la diversidad de conocimientos, valores y experiencias que cada uno aporta. Esta amalgama de perspectivas no solo nutre el proceso de aprendizaje, sino que también ejerce una influencia determinante en el crecimiento personal de los estudiantes, resonando con la visión integral de la educación que promueve la filosofía del "Sumak kawsay" y el compromiso ético y social del docente discutido anteriormente.

La era digital ha revolucionado la educación, brindando a los docentes herramientas tecnológicas que, si se utilizan adecuadamente, pueden potenciar el aprendizaje. Valencia-Arias et al. (2018) resaltan la importancia de una actitud abierta y flexible hacia las Tecnologías de la Información y Comunicación-TIC. Estas han irrumpido en la educación, haciéndose esenciales para la formación moderna. No obstante, es crucial no ver a las TIC solo como herramientas, sino como facilitadoras de un aprendizaje más profundo y significativo. En este sentido, Hidalgo y Gisbert-Cervera (2022) indican que la verdadera innovación educativa no se limita al uso tecnológico, sino que integra pedagogía y didáctica, reconociendo que “el progreso científico y tecnológico es una constante que demanda cambios fundamentales en la educación” (Caudillo et al., 2022, p. 136). En el caso de la PUCE, la innovación tiene este tratamiento:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> La PUCE es una fuente de innovación académica y científica, en donde la generación de un pensamiento original y disruptivo constituyen un aspecto fundamental de su transformación e impacto en un mundo de constantes cambios e incertidumbres, en donde soluciones efectivas y creativas constituyen la única alternativa para el desarrollo del contexto del cual somos parte y de los diferentes desafíos que se presentan en pro de la mejora continua de nuestra institución. (PUCE, 2021, p.16)

Las competencias actitudinales hacia la innovación a través de las TIC representan una visión moderna de "ser ciudadanos" (Velasco, 2022, p. 1757). En un mundo donde el educador experimenta una rápida transición entre información, conocimiento y comunicación, la sociedad en su conjunto es transformada. La penetración tecnológica en los entornos educativos ha enriquecido el proceso de formación, facilitando ambientes de trabajo que abarcan la dimensión digital. Como señalan Cuéllar et al. (2019, p. 2), tras evoluciones anteriores basadas en la oralidad, escritura e imprenta, "el desarrollo digital ha propiciado una expansión sin precedentes de las redes", amplificando tanto la velocidad de transmisión como la profundidad de conexiones.

Sin embargo, a pesar de las claras ventajas de las TIC, el simple acceso a un volumen masivo de información no garantiza su transformación en aprendizajes significativos. Es esencial, por tanto, que haya una planificación meticulosa para asegurar un uso crítico y efectivo de las herramientas digitales en ámbitos como el aprendizaje, trabajo, ocio y comunicación (Ventura y Pagán, 2018). Y es, precisamente, desde esa etapa de planificación y posterior aplicación de las TIC que el docente debe incluir una actitud positiva hacia ellas, tomando en cuenta que, en palabras de Saavedra et al. (2022):

> La actitud es especialmente importante en procesos de integración de las TIC en la educación, dado que en muchas ocasiones los aspectos actitudinales les impiden a los docentes avanzar en este campo; además, la actitud incide en las motivaciones para acceder a programas de formación, afecta la forma en que los profesores centran su atención en los beneficios potenciales del uso de estas tecnologías, e inclusive, una actitud favorable permite que el aprendizaje se vuelva significativo. (p. 95)

2.3.5.4 Ámbito Normas

Dentro del ámbito de las Normas, se destacan las interacciones que el docente establece con el currículo y con la institución educativa donde ejerce su profesión. Estas relaciones son fundamentales, ya que definen el marco en el que el educador desarrolla su labor, alineando sus prácticas pedagógicas con los objetivos educativos establecidos y adaptándose a la cultura y las directrices de la institución. Este entorno normativo no solo guía la enseñanza, sino que también influye en la manera en que el docente contribuye al ambiente educativo y al cumplimiento de la misión de la institución.

En el entorno educativo es fundamental la interacción entre el docente, el currículo y la institución educativa donde ejerce su profesión. Estas relaciones son cruciales para el desarrollo integral de los estudiantes. El vínculo del docente con el currículo es clave, pues constituye la base para proporcionar aprendizajes relevantes y de calidad. Esta relación va más allá de comprender qué enseñar, cómo y por qué; implica también una reflexión autónoma sobre las

USC DE COMPOSTELA

metodologías y evaluaciones a utilizar, siempre buscando el beneficio de los estudiantes. Sin embargo, esta interacción se ve a menudo afectada por directrices externas de entidades dominantes, restringiendo la libertad del docente y comprometiendo su capacidad de aplicar un enfoque ético en la enseñanza. En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), se destaca un currículo que prioriza el aprendizaje centrado en el estudiante, promoviendo su desarrollo integral a través de metodologías flexibles y evaluaciones formativas, según informes de la (PUCE, 2021b). La historia revela que la educación es un espejo de la sociedad y de sus evoluciones. Al diseñar un currículo, es esencial tener en cuenta las transformaciones actuales, tanto en el ámbito social como tecnológico. Como bien señala Sleeter (2018, p. 2), "el currículo enseña una manera de mirar el mundo", subrayando la importancia de su impacto en la percepción. Resulta crucial que los docentes estén equipados para adaptar y actualizar el currículo, fomentando un enfoque humano e inclusivo que resuene con las necesidades y características de la sociedad contemporánea.

En el panorama educativo contemporáneo, el papel del docente se extiende más allá de las fronteras del aula para abrazar un rol activo dentro de la comunidad educativa. Martínez Navarro (2010), destaca que un centro educativo constituye una comunidad vibrante, caracterizada por un ambiente enriquecido por el diálogo, la participación activa y la resolución constructiva de conflictos. En este entorno, el educador, al colaborar con directivos y otros integrantes de la comunidad, adopta un compromiso con las responsabilidades colectivas y contribuye a la consecución de metas compartidas. En instituciones como la PUCE Ibarra, se subraya la misión del docente como la "delicada tarea de contribuir a la formación integral" (PUCE, 2021, p. 10), como una tarea que trasciende la simple transmisión de conocimientos para incluir la promoción de valores fundamentales como la responsabilidad, la transparencia y la excelencia académica, los cuales orientan su práctica docente y su relación con toda la comunidad educativa.

Las relaciones auténticas del docente, basadas en actitudes positivas, tienen repercusiones significativas en diversos ámbitos de la educación. A partir de esta premisa, es posible concluir que en el ámbito personal una actitud positiva y auténtica del docente fortalece su autoconciencia y autenticidad, lo que resulta esencial para su bienestar y desarrollo profesional. Al cultivar relaciones genuinas, el educador no solo se conecta más profundamente con su vocación, sino que también establece un ejemplo vital para sus estudiantes. Esta autenticidad personal es un reflejo de integridad y compromiso, pilares que construyen la confianza y la conexión en el aula.

La relación entre el docente y la institución educativa es sustantiva para alinear los objetivos pedagógicos con los valores institucionales como responsabilidad, transparencia y excelencia. Esta interacción no solo refuerza el clima educativo, sino que también asegura que las prácticas docentes contribuyan efectivamente a una visión educativa colectiva, promoviendo una comunidad educativa unida y orientada hacia los mismos principios y metas.

La interacción genuina entre un educador y el currículo es clave en el contexto de las competencias actitudinales docentes, ya que esta relación va más allá de la simple implementación de un plan de estudios para convertirse en una conversación activa entre el profesor, el saber y sus alumnos. Esta dinámica exige que el educador no solo entienda y maneje los contenidos del currículo, sino que también los integre de manera personalizada y creativa, atendiendo a las características únicas y situaciones particulares de cada estudiante.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Una conexión verdadera con el currículo requiere de una actitud de constante reflexión y evaluación por parte del docente, quien debe ponderar la pertinencia y efectividad de los contenidos y métodos de enseñanza. Ello implica una participación proactiva en la actualización y mejora del currículo, aportando desde su experiencia y visión propia.

El papel del docente es el de un facilitador entre el currículo y el alumnado, procurando que el aprendizaje sea relevante y estimulante, fomentando habilidades analíticas, de resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento. Esto se logra mediante el desarrollo de competencias actitudinales específicas, como la capacidad de empatizar con las necesidades y perspectivas de los estudiantes, la habilidad para adaptarse a cambios y la disposición para incorporar innovaciones pedagógicas y tecnológicas que potencien la educación.

2.3.6 Evaluación de las competencias actitudinales docentes en la educación superior

La evaluación de los docentes en la educación superior es un proceso fundamental para garantizar la calidad del aprendizaje y la formación de los futuros profesionales. Sin embargo, este proceso no puede limitarse a la medición de conocimientos o habilidades técnicas, sino que debe incluir la valoración de las competencias actitudinales que los docentes demuestran en el aula. Estas competencias, relacionadas con la ética, la comunicación, la empatía y la capacidad de generar ambientes de aprendizaje efectivos, influyen directamente en la percepción que los estudiantes tienen sobre la enseñanza y en su propio desarrollo académico y personal.

En este sentido, Reyes et al. (2020) subrayan la urgente necesidad de que las universidades mejoren sus métodos evaluativos para responder a las exigencias del siglo XXI, enfatizando que la enseñanza no debe medirse exclusivamente en términos de resultados académicos, sino también en función de la relación pedagógica que se establece con los estudiantes. La evaluación de las competencias actitudinales docentes cobra especial relevancia dentro de este marco, ya que permite comprender cómo la interacción docente-estudiante impacta en la motivación, el co

mpromiso y la experiencia de aprendizaje de los universitarios.

En el contexto de la Maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra , la reflexión sobre las competencias actitudinales docentes ha tomado un papel relevante, particularmente desde la percepción de los estudiantes universitarios. López (2016) señala que la evaluación de competencias es un proceso complejo que requiere enfoques integrados y reflexivos, lo que implica valorar no solo la enseñanza de contenidos, sino también las actitudes, valores y comportamientos que los docentes proyectan en el aula.

Fuentes (2018) destaca la importancia de definir con precisión conceptos como efectividad y eficacia en la evaluación educativa, asegurando que el análisis de las competencias actitudinales no se reduzca a mediciones superficiales, sino que contribuya a una mejora continua fundamentada en la calidad y la transparencia. Así, el estudio de las competencias actitudinales docentes autopercibidas por los estudiantes universitarios , eje central de esta investigación, se convierte en un factor clave para comprender cómo se construye la identidad docente y su impacto en la formación de los estudiantes.

Finalmente, la evaluación de competencias actitudinales en la educación superior enfrenta desafíos metodológicos. Gómez-Del-Pulgar y Rodríguez-Mantilla (2020) enfatizan que la percepción de los estudiantes sobre sus docentes es una combinación entre experiencias previas y sensaciones actuales, lo que refuerza la necesidad de analizar estas competencias desde una

perspectiva que reconozca el papel de las relaciones interpersonales en el proceso educativo. Como señala Dubó (2017), la enseñanza no se reduce a una simple transmisión de conocimientos, sino que implica la construcción de ambientes de aprendizaje donde las actitudes y valores del docente juegan un papel esencial en la experiencia del estudiante.

Por lo tanto, comprender cómo los estudiantes autoperciben las competencias actitudinales de sus docentes en el contexto de la educación superior es un aspecto clave para la mejora de los procesos formativos y para la consolidación de un modelo de enseñanza centrado en la formación integral del ser humano.

2.4 COMPETENCIAS DOCENTES

2.4.1 La competencia como marco

La educación debería estructurarse alrededor de cuatro pilares fundamentales del conocimiento que, a lo largo de la vida, se manifiestan como esenciales para cada individuo: aprender a conocer, implicando la adquisición de herramientas para la comprensión; aprender a hacer, que permite influir en nuestro entorno; aprender a vivir juntos, con el fin de participar y cooperar con otras en diversas actividades humanas; y finalmente, aprender a ser, un proceso intrínseco que integra elementos de los tres anteriores. Estas cuatro dimensiones del conocimiento, aunque distintas, están intrínsecamente relacionadas, presentando múltiples intersecciones y puntos de convergencia (Delors, 1996).

En el siglo XXI, la educación se enfrenta a un escenario complejo y en constante transformación, marcado por avances tecnológicos, cambios en las metodologías de enseñanza y nuevas demandas sociales. En este contexto, las instituciones educativas deben demostrar su eficacia y capacidad de adaptación para responder a los desafíos del aprendizaje en un mundo globalizado, promoviendo modelos innovadores que integren tanto el desarrollo cognitivo como el fortalecimiento de competencias actitudinales en los docentes y estudiantes. Los paradigmas educativos requieren una transformación, dado que el mundo ha cambiado. Es esencial que los perfiles docentes se alineen con las demandas de esta sociedad en constante evolución y con las incertidumbres que conlleva. Las competencias que los educadores deben cultivar en sus estudiantes necesitan ser holísticas y fundamentarse en enfoques que respondan a los desafíos actuales. En este contexto, es vital que la educación fomente un pensamiento global y crítico, capaz de integrar diversas perspectivas culturales, sociales y científicas para la resolución de problemas en un mundo interconectado. Vilanou et al. (2006) sostienen que, para alcanzar aprendizajes que sean pertinentes y reflejen esta realidad, el currículo educativo debe ser diseñado con una perspectiva global y orientarse hacia:

> La necesidad de comprenderse y comprender a los demás; la construcción de un currículo que atienda no solo el desarrollo de capacidades positivas, sino al desaprendizaje significativo de capacidades inversas, centradas en la práctica de la crítica y de la duda; la superación de los sesgos de los alumnos; la neutralidad como no-parcialidad y universalidad en y de la educación; el respeto en la enseñanza; la enseñanza para descubrimiento de la parcialidad y el sesgo, y su superación dialéctica; la inducción a la complejidad; lo que comunica, une y eleva socialmente; la evolución grupal e individual a través de la didáctica. Y sobre todo, la necesidad de invertir en nuevos temas radicales, [emergentes] y transversales a las áreas curriculares convencionales, como: Educación para el autoconocimiento, el control y la reducción del ego; educación para la complejidad de la conciencia, mediante el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> conocimiento [imparcial], tolerante y abierto; educación para la duda, la autocrítica y la rectificación; educación para la no dependencia; educación para la convergencia, la cooperación no parcial y la universalidad, desde los *ismos* limitados hacia la humanidad y la universalidad, educación para un lenguaje universal, como inversión para la unidad comunicativa, vía lenguaje de manera no excluyente; educación para la muerte, desde los puntos de vista preventivo y paliativo, como clave de una más realista y conciente orientación de la vida, base para vivir mejor y con mayor plenitud, otorgando la importancia debida a las cosas que la tienen, porque superando multitud de aprendizajes cuestionables y de cúmulos de miedos y de mitos gratuitos en torno a la muerte, no solo se vive mejor, sino que se aprovecha mejor el tiempo, a la vez que se reorienta la conciencia. (p. 230)

En el contexto contemporáneo de la educación superior, emerge con singular relevancia la concepción de una formación basada en competencias. Esta perspectiva implica una articulación meticulosa de elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales en la formación de las nuevas generaciones de profesionales en diversos campos disciplinarios. La necesidad de una formación epistemológica se entiende, entonces, como un proceso complejo que trasciende los conocimientos específicos y necesarios en un campo disciplinario determinado. Esta formación debe entenderse como un proceso articulado e interdisciplinario que favorece el desarrollo de formas de pensamiento multifacéticas. Estas incluyen, pero no se limitan a, habilidades analíticas, sintéticas y críticas; todas ellas son esenciales en el desarrollo del razonamiento lógico y la comprensión profunda. Además, la formación epistemológica fomenta procedimientos que son fundamentales para el ejercicio profesional competente. Esto se puede apreciar en la aplicación constante de la vigilancia epistemológica, un proceso de monitoreo y reflexión sobre los métodos y prácticas en la búsqueda del conocimiento. En resumen, la formación basada en competencias en la educación superior es un enfoque holístico y multifacético que integra la cognición, los procedimientos, valores y las actitudes. Su aplicación consciente y crítica no solo capacita a los futuros profesionales en sus campos específicos, sino que también cultiva habilidades de pensamiento y valores que son esenciales en nuestro mundo complejo y diverso (Farías, 2009).

En los últimos años, la universidad ecuatoriana se ha visto ante el imperativo de formar personas aptas para tomar decisiones precisas, promover el bienestar colectivo, investigar tendencias actuales y contribuir al progreso social, entre otras capacidades. Se aleja, por tanto, de un sistema anterior donde prevalecían la memorización y repetición de conceptos, la simple acreditación de contenidos, una metodología tradicional donde solo el docente detentaba el conocimiento y una dinámica donde el estudiante tenía un papel secundario. Este enfoque tradicional también se caracterizó por aulas aisladas y una sociedad con expectativas limitadas.

La incorporación y desarrollo gradual de competencias básicas requiere, sin duda, una renovación en los métodos de enseñanza y un reajuste en las perspectivas de evaluación de los aprendizajes (Miralles et al., 2012). Esta orientación hacia las competencias ha habilitado al estudiante para demostrar y aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos reales (Kennedy, 2007), una característica distintiva de esta modalidad educativa. Se reconoce al estudiante como competencia cuando logra una amalgama efectiva de conocimientos, prácticas y actitudes.

USC UNIVERSIDADE

Esta síntesis ofrece una primera aproximación al concepto de competencia, resaltando tres dimensiones clave: los atributos personales, como la capacidad e idoneidad; los procesos

involucrados, que incluyen habilidades y destrezas; y el resultado final, que se refleja en la consecución de objetivos específicos (López, 2016).

Tabla 9. Perspectivas conceptuales sobre la noción de competencia

PERSPECTIVA	DETALLE
Histórica	Llegar, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta destreza, capacidad, permisión.
Etimológica	Ir al encuentro una cosa de otra, responder, estar de acuerdo con, aspirar a algo, ser adecuado.
Semántica	Aptitud, idoneidad, quien conoce cierta ciencia o materia, experto en la cosa que expresa.

Nota. Tomado de López (2016)

La Tabla 9 presenta una síntesis de las principales fuentes conceptuales que fundamentan la noción de competencia, organizadas en tres perspectivas clave: histórica, etimológica y semántica. Perspectiva histórica: destaca el origen del término competencia en la filosofía griega y en textos jurídicos antiguos, vinculándolo con la capacidad y destreza para lograr un propósito. Perspectiva etimológica: remite al significado latino de competir, que implica "ir al encuentro", "aspirar a algo" o "ser adecuado". Esta enfatiza la visión de competencia como un proceso dinámico y relacional. Perspectiva semántica: resalta la acepción moderna del término, asociada a la aptitud, la idoneidad y la especialización en un área del conocimiento (López, 2016).

Iniciarte y González (2020) sostienen que la formación integral del ser humano se "fundamenta en tres dimensiones clave: el saber (conocimiento conceptual), el saber hacer (competencias procedimentales) y el ser (actitudes y valores)" (p. 49). Sin embargo, desde un enfoque más amplio, Delors (1996) plantea que la educación debe basarse en cuatro pilares, incorporando además el saber convivir, que enfatiza la importancia del respeto, la cooperación y la construcción de relaciones armónicas dentro de la sociedad.

De acuerdo con Barreira et al. (2005), las competencias refieren a:

> unidades más o menos amplias de pensamiento, acción y participación asociadas a un contexto laboral que requieren movilización intencional de conocimientos, destrezas y actitudes que se fueron adquiriendo- se adquieren-conforme al propio modo de ser y a través de la experiencia, la formación y la autorreflexión, permitiendo lograr procesos y resultados de un adecuado nivel de calidad en un puesto de trabajo, resolver problemas nuevos que puedan presentarse, situándose siempre en un compromiso con el código ético de la profesión. (p.129)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

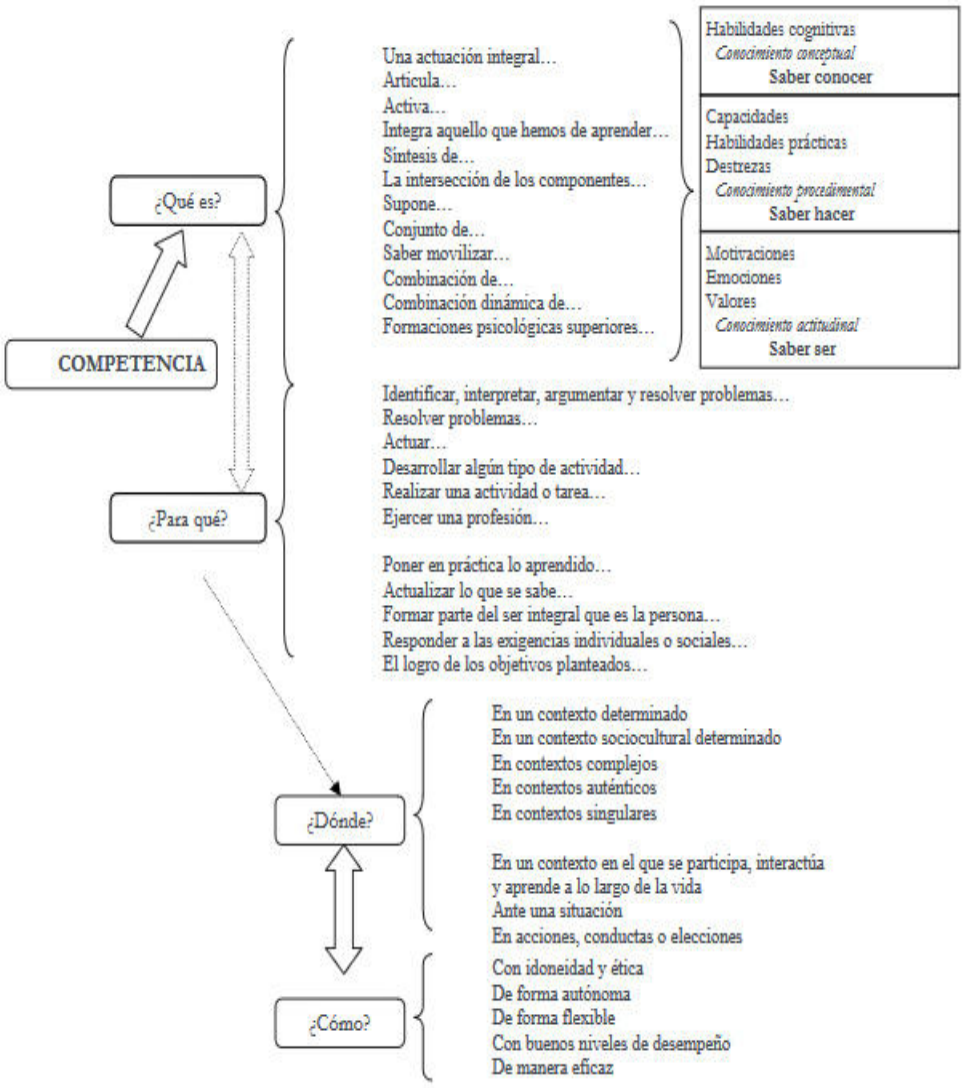
El concepto de competencia puede sintetizarse como: la integración de valores, actitudes y motivaciones, además de los conocimientos, habilidades y destrezas de las que una persona insertada en un determinado contexto dispone para participar e interactuar con el mismo; considerando también que los individuos aprenden de manera permanente y progresiva a lo largo de toda su vida (Ricoy et al., 2010), entonces, "diremos que una persona es competente cuando nos consta que es capaz de hacer algo bien hecho" (Zarzar, 2010, p.1). El término competencia también alude al modo en que una persona o institución utiliza sus posibilidades de decisión para adoptar 'buenas' decisiones, lo que implica que 'tener competencia' es sinónimo de poseer un saber (Aznar et al., 2011). En la competencia existen tres factores constitutivos básicos, en palabras de Badillo, et al. (2014):

> Atributos de las personas (conocimientos, saberes, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, etcétera) • Acciones: ponen en juego o movilizan dichos atributos (desempeño, realización, conducta, ejercicio de actividades, desarrollo, rendimiento, operacionalización y ejecución) • Objetivo: alude al objetivo de la movilización de atributos (exigencias de la producción y el empleo, resultados esperados, tarea función requerida, desempeño satisfactorio, eficiente, eficaz y exitoso. (p. 96)

A partir de las concepciones investigadas es posible concluir que las competencias se componen de cuatro aspectos esenciales: significado, utilidad, contexto y método de aplicación. Esta información se resume en el cuadro comparativo propuesto por López (2016), ilustrado en la figura 5 subsiguiente:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5. Conceptualización de Competencia



Nota. Tomado de López (2016)

Tras un análisis exhaustivo se deduce que la competencia se define como un conjunto de actuaciones integradas que permiten articular, activar, movilizar y desarrollar distintos tipos de saberes: el conceptual (conocer), el procedimental (hacer, en términos de habilidades y destrezas) y el actitudinal (ser, referente a valores y actitudes). Estos saberes, con sus respectivos atributos, capacitan al individuo para tomar decisiones óptimas que no sólo benefician su bienestar personal, sino también el de la comunidad. "El auténtico valor de la competencia se manifiesta en su capacidad para propiciar el avance, la integración y la búsqueda constante de un conocimiento holístico. Este enfoque favorece un aprendizaje continuo en un contexto globalizado" (López, 2016, p. 319).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.4.2 Tipos de competencias

2.4.2.1 Competencias genéricas

Desde la posición de Medina et al. (2010) son: “aquellas que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones, condiciones y situaciones profesionales dado que aportan herramientas intelectuales y procedimentales básicas que necesitan los sujetos para analizar problemas, evaluar estrategias, aplicar conocimiento a casos distintos y aportar soluciones adecuadas” (p. 5). Este tipo de competencias son fundamentales en la vida de los seres humanos porque sustentan las bases de todo conocimiento para pasar luego a lo que será la formación profesional, se refieren a aquello que las personas deben saber y conocer para asumir la educación obligatoria.

Dentro del ámbito de la educación básica y obligatoria, se persigue el desarrollo de competencias esenciales, las cuales representan el conjunto de habilidades y conocimientos mínimos que un individuo debe poseer. Estas competencias facilitan su integración en la sociedad y lo preparan para abordar y resolver los desafíos cotidianos. Específicamente, estas competencias se refieren a las habilidades y conocimientos que los jóvenes adquieren al concluir su formación obligatoria, requieren una estructura fundamental que les capacita para actuar como informados ciudadanos y enfrentar los desafíos inherentes a la adultez, independientemente de su naturaleza.

Las competencias básicas se configuran como una amalgama de conocimientos, procedimientos y actitudes. A lo largo de la vida, la mayoría de las personas las adquieren y fortalecen, sentando así un sólido fundamento para su desarrollo personal y profesional. Con el paso del tiempo, estos saberes acumulados se definirán en un pilar esencial que orienta la toma de decisiones y la resolución efectiva de problemas.

En conclusión, las competencias básicas, tal como lo destacan Medina et al. (2010), no solo representan un conjunto de habilidades y conocimientos fundamentales para la integración social y el abordaje de los desafíos cotidianos, sino que también constituyen la piedra angular sobre la que se edifica el desarrollo profesional y personal del individuo. Estas competencias, adquiridas principalmente durante la educación básica y obligatoria son indispensables para la formación de ciudadanos críticos, informados y capaces de enfrentar las adversidades inherentes a la sociedad contemporánea. La fusión de conocimientos, procedimientos y actitudes que conforman estas competencias se erige, de esta forma, como el pilar esencial que guía el proceso de toma de decisiones y solución de problemas a lo largo de la vida.

2.4.2.2 Competencias específicas

Según Medina et al. (2010), las competencias específicas "corresponden a aquellas que, al ser desarrolladas, otorgan al individuo en formación una cualificación profesional particular. Esto implica el dominio de saberes, prácticas y manejo de tecnologías inherentes a un campo profesional determinado" (p. 5). Estas competencias surgen durante el proceso de especialización de la persona. En muchos casos, esta especialización se alinea con las habilidades y destrezas innatas de la persona. Sin embargo, en otros escenarios, factores externos o circunstancias vitales pueden influir en la elección de una profesión u oficio específico.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El dominio de estas competencias es fundamental en el ámbito laboral y profesional, pues no solo garantiza la capacidad del individuo para desempeñarse de manera óptima en su especialidad, sino que también asegura una comprensión profunda y una aplicación efectiva de conocimientos y habilidades requeridas en dicho campo. Además, al proporcionar las herramientas necesarias para la ejecución eficiente de tareas y responsabilidades, las competencias específicas son el valor agregado que cada profesional aporta a su sector o industria. Es esencial, por tanto, que los sistemas educativos y de formación presten particular atención al desarrollo y fortalecimiento de estas competencias, preparando a los futuros profesionales para enfrentar con éxito los desafíos de un mundo en constante evolución.

2.4.3 Aprendizaje integral desde el plano de las competencias

La formación integral trasciende el mero desarrollo de habilidades orientadas a la excelencia. En su esencia, aborda una concepción holística del ser humano, integrando dimensiones físicas, espirituales, sociales, actitudinales y axiológicas. A continuación, se exploran conceptos centrales alineados con este enfoque holístico.

2.4.3.1 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo se manifiesta cuando la memoria no solo almacena información a largo plazo, sino que también la conecta con los contenidos previamente conocidos o con fragmentos de información afines. Este tipo de aprendizaje no solo optimiza el almacenamiento de información, sino que también promueve su recuperación eficiente.

La teoría del aprendizaje significativo propuesta de Ausubel postula que, para que se dé un aprendizaje efectivo significativo, el estudiante debe estar predispuesto a conectar de manera no arbitraria el nuevo material con su estructura cognitiva preexistente. Esto implica que las nuevas ideas se asocian con elementos ya consolidados en su estructura, ya sean imágenes, símbolos, conceptos o proposiciones. Si a esta predisposición se le suma una tarea de aprendizaje que sea intrínsecamente significativa, se puede afirmar que el aprendizaje logrado reviste características de significatividad. Ausubel y otros (1997) señalan tres tipos de aprendizajes, que pueden darse en forma significativa, éstos son: aprendizaje por representaciones, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de proposiciones.

> En este orden de ideas, se ha planteado que para realizar aprendizajes significativos debemos pasar por cinco dimensiones: establecer percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje, adquirir e integrar el conocimiento, extender y refinar el mismo, para usarlo en forma significativa, y lograr hábitos mentales productivos. En el aprendizaje significativo o trascendente importa más el proceso de descubrimiento de conocimientos y habilidades y la adquisición de nuevas experiencias que el almacenamiento pasivo de grandes cantidades de información y teorías ya elaboradas. Hablando de la formación de competencias, podemos plantear que no hay competencia dada, sino construida. (Tobón et al., 2010, p. 46)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.4.3.2 Aprendizaje procedimental

Los aprendizajes procedimentales, adquiridos a lo largo de nuestra existencia, no se limitan meramente a comportamientos observables, sino que engloban también componentes cognitivos esenciales. En consecuencia, el desarrollo humano se caracteriza por la adquisición de habilidades tanto físicas, como conducir un vehículo o ejecutar un saque en tenis, como intelectuales, como redactar un ensayo crítico o resolver ecuaciones matemáticas.

El conocimiento procedimental abarca desde habilidades simples hasta procesos complejos que requieren una combinación de acciones físicas y actividades mentales, y cuya adquisición suele demandar una práctica extensa y progresiva (Anderson, 1983; Ericsson y Chalmers, 1994; Proctor y Dutta, 1995, citado en Ormrod 2005). Según J. R. Anderson (1983, 1987, citado Ormrod 2005) el aprendizaje procedimental puede comenzar a partir del conocimiento declarativo, es decir, de información sobre cómo realizar una tarea, que con práctica se transforma en una ejecución fluida y automática. No obstante, otros autores como Willingham y Goedert-Eschmann (1999, citado en Ormrod 2005) sostienen que las personas pueden adquirir simultáneamente tanto la información declarativa como las conductas, aunque las primeras se internalizan más rápidamente y las segundas requieren más tiempo y práctica para consolidarse. Esta coexistencia de teorías refleja la complejidad del proceso de adquisición del conocimiento procedimental y la interacción dinámica entre lo conceptual y lo práctico..

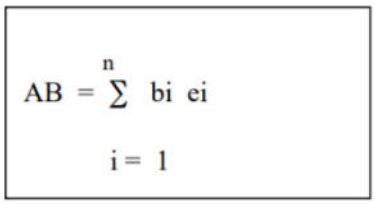
2.4.3.3 Aprendizaje actitudinal

En el proceso formativo humano, si aprendemos a razonar (pensar) y a operar (saber hacer), resulta esencial que también aprendamos a "ser". Esto no sólo implica adquirir habilidades técnicas como conducir, escribir o navegar, sino que radica en desarrollar actitudes intrínsecas como el respeto, la empatía, el servicio y la ayuda. La cuestión subyacente es: ¿cómo se materializa el aprendizaje del "ser"? Rojo (2017) proporciona una reflexión sobre este tema, argumentando que la mera existencia no es suficiente para definirnos como personas en su plenitud. La construcción del yo, en su perspectiva más profunda, demanda valentía, coraje y un compromiso genuino con valores esenciales como el amor, la humildad y la libertad, considerados pilares actitudinales en la concepción de la existencia.

Desde un enfoque más técnico, una actitud se consolida cuando se aprenden asociaciones relativas a un objeto basado en actitudes preexistentes. Fishbein y Ajzen (1980, citado en Reyes 2007) sostienen que el aprendizaje actitudinal está modulado por la fuerza de las creencias individuales. Su Teoría de la Acción Razonada (TAR) presenta un modelo holístico que integra factores generalmente analizados de forma aislada, como actitudes, normas subjetivas, motivación e intención, en relación con la adopción de conductas. En este marco, la cantidad y solidez de las creencias de un individuo determina la positividad de su actitud hacia cualquier objeto o idea. Además, postulan que las conductas no son meramente el resultado de impulsos inconscientes o reflejos automáticos, sino que pueden ser previstas mediante actitudes. En la Teoría de Acción Razonada (TAR) la relación entre conductas y actitudes está expresada en Figura 6 que contiene la siguiente fórmula:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 6. Fórmula de la Teoría de Acción Razonada



Nota. Tomado de Reyes (2007)

En donde AB es la actitud de una persona hacia la realización de una conducta; b es la creencia que al ejecutar la conducta B, esta le llevará a un resultado dado i; e es el aspecto evaluativo de la creencia; n es el número de creencias que una persona tiene acerca de la ejecución de la conducta B.

La dualidad de enfoques, tanto filosófico como psicológico, refleja la multiplicidad de perspectivas desde las cuales se puede abordar el aprendizaje actitudinal. Mientras Rojo (2017) enfatiza la importancia de actitudes fundamentales como la valentía y el amor en la autoconstrucción, Fishbein y Ajzen (1980, citado en Reyes 2007) ofrecen un marco teórico que desentraña las relaciones complejas entre creencias, actitudes y conductas. Esta complejidad subraya la necesidad de una pedagogía bien fundamentada y reflexiva, que no solo forme individuos competentes en términos técnicos, sino que también fomente el desarrollo de actitudes que enriquezcan su vida y contribuyan a una sociedad más empática y consciente. La educación del futuro debe asumir este reto, integrando métodos y teorías que permitan cultivar, en el corazón de los educandos, una actitud crítica, reflexiva y humanista.

El aprendizaje actitudinal representa una dimensión fundamental y compleja en el espectro de la educación y desarrollo humano. No se limita a la mera adquisición de habilidades técnicas o conocimientos concretos; trasciende hacia la construcción profunda de la identidad de la persona, encarnando valores que definen su existencia y relación con el mundo.

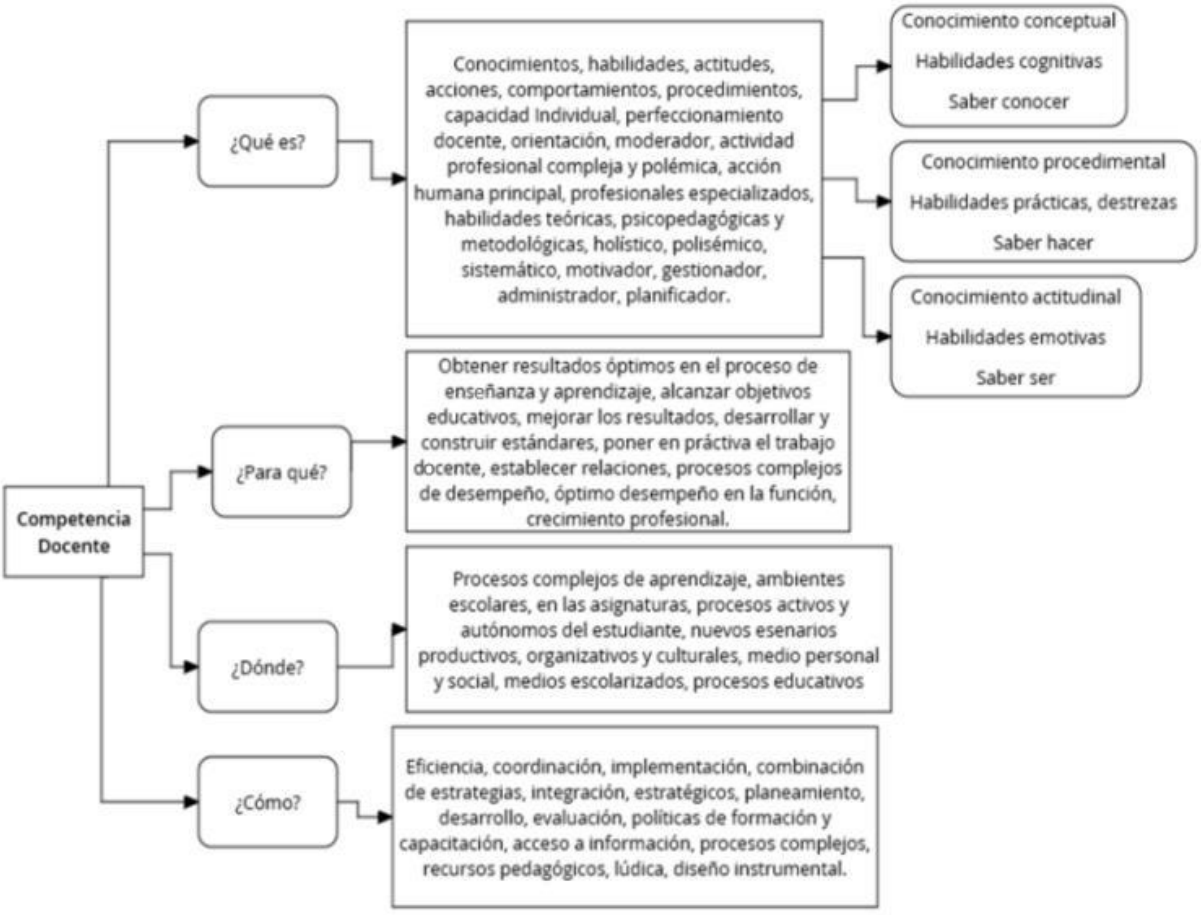
2.4.4 Competencia docente

Para profundizar en el análisis sobre competencia docente es esencial desglosar los elementos fundamentales que la conforman, tal como se ilustra en la Figura 7. Primero, se aborda el significado de la terminología competencia docente en el contexto educativo, preguntándonos ¿qué es lo que se va a enseñar? Este cuestionamiento nos lleva a identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se consideran esenciales para la práctica docente efectiva y que deben ser transmitidos a los estudiantes. En segundo lugar, se examina la utilidad de los aprendizajes, respondiendo a la pregunta ¿para qué se enseña? Este aspecto subraya la importancia de vincular los contenidos educativos con su aplicabilidad práctica en la vida real, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros tanto en su vida personal como profesional. El tercer elemento se centra en el lugar de aplicación de estos aprendizajes, respondiendo a la interrogante ¿dónde se aplicarán estos conocimientos y habilidades? Esto implica considerar los diversos contextos en los que los estudiantes podrán utilizar lo aprendido, desde el ámbito académico hasta su inserción en la sociedad y el mercado laboral. Por último, se aborda la manera o forma en que se desarrollará la enseñanza, contestando a la pregunta ¿cómo se enseñará? Aquí se destaca la metodología docente, las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estrategias pedagógicas, los recursos didácticos y las tecnologías educativas que se emplearán para facilitar el aprendizaje y promover un entorno educativo dinámico y participativo.

Figura 7. Conceptualización de Competencia Docente



Nota. Tomado de Benavides (2019)

La competencia docente se puede conceptualizar como un conjunto de saberes: conocer (conocimiento conceptual), hacer (conocimiento procedimental: habilidades y destrezas) y ser (conocimiento actitudinal: valores y actitudes) con sus diferentes atributos que le permitan al docente poner al servicio de la comunidad educativa un riguroso y ético proceso de aprendizaje-enseñanza en bien de los estudiantes, sus familias y la sociedad.

El desempeño docente en la actualidad exige profesionales altamente comprometidos con la formación integral de sus educandos, personas involucradas con la totalidad de capacidades y valores para lograr un excelente aprendizaje, fundamentada en una relación que le permita identificarse con sus estudiantes y con sus sentimientos, que considere y reconozca la multiplicidad de los procesos educativos y de enseñanza - aprendizaje que se desarrollan en diversos contextos sociales, tomando en cuenta que a quienes está formando son personas integrales.

La competencia docente no solo implica el dominio de conocimientos y metodologías, sino también una autoimagen positiva que refuerce su desempeño profesional. Según Abal Alonso

et al. (2019), la autopercepción de competencia juega un papel crucial en la identidad profesional de los docentes, ya que sentirse seguro respecto a las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la enseñanza influye en la capacidad de adaptación a contextos educativos diversos. En este sentido, la evaluación de la autopercepción de competencias en futuros docentes se convierte en un factor clave para mejorar la formación inicial y garantizar una práctica educativa más eficaz.

Abal Alonso et al. (2018) enfatizan que la formación del profesorado debe integrar la identidad docente y el desarrollo de competencias, permitiendo que los docentes en formación establezcan un puente entre la teoría y la práctica. Este enfoque promueve un aprendizaje reflexivo y contextualizado, en el que los futuros educadores adquieran habilidades para interpretar y resolver problemas en escenarios educativos reales.

Entre los principales retos y desafíos que la educación del Ecuador y de Latinoamérica enfrenta es progresar significativamente en aspectos como calidad y equidad en los procesos educativos. Investigaciones significativas concluyen que el perfil docente óptimo para un buen desempeño debe vincular variadas capacidades relacionadas al ambiente escolar, principalmente al de la enseñanza, de manera específica las didácticas, por consiguiente, el docente debe hacer gala de múltiples y variadas mixturas entre los aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales y axiológicos con la finalidad de desplegar con éxito su tarea educativa.

2.4.5 ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES

La enseñanza debe entenderse como una profesión con vocación, y más aún, como una profesión de valores y actitudes, pues debe existir una clara superposición entre la identidad profesional y la identidad moral, dado que los conocimientos y competencias docentes deben ponerse al servicio de objetivos morales (Buxarrais, 2021). Sin embargo, como reconoce Buxarrais (2021, citado en Bolívar y Pérez-García 2022), lamentablemente, "la formación de los profesores rara vez los prepara para educar en valores, y sin esta competencia clave no será posible una construcción integral del ethos docente" (p. 1). Entonces, es imperativa la necesidad de formar a docentes con un tipo de competencias que les permita el abordaje de esas actitudes y valores que son parte fundamental de la formación y desarrollo humano de las personas.

El docente, actualmente, tiene que, no sólo dominar los contenidos a enseñar, sino también incidir sobre el desarrollo de las capacidades intelectuales, imaginativas, de emprendimiento, investigadoras, críticas, creativas y comunicativas de sus estudiantes. A continuación, se presentan algunos estudios que ofrecen claros ejemplos de esas competencias actitudinales que los docentes deberían poseer en sus perfiles de profesionales con vocación y al servicio de las personas que les permitan contribuir a la formación integral de sus estudiantes.

El docente, en su nuevo rol de facilitador y mediador deberá, según Argudín (2006, citado en Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico Monterrey 2015):

> "Organizar el aprendizaje como una construcción de competencias por parte de los alumnos. Diseñar el desarrollo de los temas con base en actividades realizadas por los alumnos. Diseñar estrategias para plantear la enseñanza y el aprendizaje como investigación. Diseñar actividades dirigidas a la utilización de modelos, simulación de experimentos, y al trabajo en distintos escenarios. Dirigir las actividades de los alumnos, haciendo posible que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> estos adquieran una posición integral para la tarea y se interesen por la misma. Facilitar oportunamente la información que sea necesaria para que los alumnos contrasten la validez de su trabajo. Establecer nuevas formas de organización que favorezcan las interacciones entre el aula, la institución y el medio exterior. Diseñar e introducir nuevas formas de evaluación, basadas en el resultado y desempeño". (p. 14)

Diversos trabajos han aportado su visión a la construcción del perfil de competencias del docente universitario: Cid-Sabucedo et al. (2009) identifican las siguientes competencias docentes: "planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, diseñar la metodología y organizar actividades, diseñar las coreografías didácticas" (pp. 4-7).

Para que el docente pueda demostrar que es capaz de desarrollar competencias en el aula, es decir, que es capaz de lograr que sus alumnos adquieran y demuestren las competencias que se espera de ellos, se debe tomar en cuenta que la competencia tiene requisitos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Zarzar (2010) nombra los siguientes requisitos como integrantes de la parte actitudinal de la mencionada competencia.

> Busca ser profesional en su trabajo como docente, y se preocupa por evaluar su propio desempeño con el fin de mejorarlo. Se preocupa por ayudar a sus alumnos a lograr aprendizajes significativos, es decir, por contribuir con su formación. Se preocupa por construir y mantener las condiciones del aprendizaje significativo. Busca diferenciar las actividades de aprendizaje, con el fin de adaptarlas a las características de sus alumnos. Procura ser justo al momento de adjudicar calificaciones. Se preocupa por la integración de sus grupos. (p. 7)

Por su parte, Torra y Esteban (2012) seleccionan las siguientes competencias: comunicativa, contextual, innovación, interpersonal, metodológica, gestión y coordinación docente y tecnológica.

Torra et al. (2012) asumen: Competencia interpersonal; Competencia metodológica; aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado; Competencia comunicativa; Competencia de planificación y gestión de la docencia; competencia de trabajo en equipo; Competencia de innovación.

En el reporte del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico Monterrey (2015) se plantea que existen diversas clasificaciones de las competencias docentes, como las que propone Frade (2009) y Perrenoud (2007), entre otras. Sin embargo, todas convergen en los ejes centrales de su definición. En Tobón et al. (2010) se presenta una propuesta de las competencias que deben poseer los docentes, teniendo como base para dicha propuesta las experiencias de formación y evaluación de más de 5000 docentes en Latinoamérica, pertenecientes a diferentes niveles educativos. De acuerdo con estos estudios, las competencias esenciales que debe poseer un docente son las siguientes: Trabajo en Equipo, Comunicación, Planeación del proceso educativo, Evaluación del aprendizaje, Mediación del aprendizaje, Gestión curricular, Producción de materiales, Tecnologías de la información y la comunicación, Gestión de la calidad del aprendizaje.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Es importante señalar que las competencias docentes precisan de un mejoramiento continuo. Esto implica revisar continuamente el plan de trabajo, las acciones emprendidas, las necesidades de los estudiantes, la orientación brindada y la mediación de recursos. De esta forma, cada profesor se convierte en un profesional autónomo que construye día a día su idoneidad mediante la búsqueda de la excelencia y el desarrollo de competencias (Tobón et al., 2010).

Por otra parte, las características actitudinales resultan altamente valoradas y parecen ser fundamentales a la hora de clasificar a un profesor como de 'excelencia'. Estas son, según Jerez et al. (2016):

> creativo y persistente, puntual, empático, positivo y optimista, humilde y acepta sus limitaciones, valora el trabajo del estudiante, compromiso y seriedad con su trabajo, responsable y organizado, comprensivo y flexible frente a necesidades de los estudiantes, respetuoso motivador, conoce y se preocupa por sus estudiantes, apoya a estudiantes, genera confianza y confía en sus estudiantes, paciente y atento, justo y consecuente en su actuar, muestra amor, pasión e interés en su trabajo, actúa como modelo a seguir. (p. 496)

Ciertos autores proponen algunas competencias de tipo general y transversal, a la que nos parece oportuno referirnos para contextualizar las competencias actitudinales objeto prioritario de esta investigación (Azcarate et al., 2017; Bravo, 2007; Romero y Arcos, 2007; Villarroel y Bruna, 2017).

> Pedagógicas: Planeación del proceso educativo, Gestión curricular, Diseño de contenidos, Diseño de estrategias de aprendizaje, Diseño instruccional, Evaluación del aprendizaje y competencias, Tutoriales. Tecnológicas: Diseño de ambientes de aprendizaje, Socio comunicativa, Administración y Gestión. Competencias genéricas: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, Capacidad para organizar y planificar el tiempo, Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión. Competencias específicas: Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación), Domina los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especialidad, Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos. (p. 38)

Villarroel y Bruna (2017), aportan un modelo de competencias docentes específicas: habilidades de planificación y organización del curso, habilidades didácticas, habilidades de evaluación. Competencias docentes transversales: manejo del ambiente en la sala de clases, liderazgo y manejo de grupos, cercanía del profesor, ambiente seguro, disposición a comprender al estudiante, accesible para resolver dudas, promueve la autonomía del alumno, reflexión pedagógica e investigación – acción, investigar y reflexionar sobre la efectividad de las metodologías utilizadas, conciencia reflexiva y autocrítica sobre sus propias habilidades docentes, formación continua.

Badillo et al. (2015) realizaron un estudio con el objetivo de caracterizar las competencias docentes. A partir de este análisis, identificaron un conjunto de competencias fundamentales que servirían como base para la elaboración de un perfil de competencias para la enseñanza. Estas competencias incluyen: actualización profesional, formación psicopedagógica, evaluación, planeación, organización y comunicación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

En cuanto a las actitudes que deberían tener más importancia en el perfil del personal que trabaja con estudiantes del nivel secundario de la educación en Galicia-España, Barreira et al.

(2005) destacan las siguientes: responsabilidad, respeto a las normas de convivencia, respeto a la autonomía de las personas, cordialidad en las relaciones, ética profesional, autenticidad y sinceridad, sensibilidad ante la diversidad socio-cultural, comprensión de los sentimienos de uno mismo y de los demás, búsqueda de la estabilidad y el equilibrio personal.

En el estudio de Rivadeneira (2013) se establece un perfil docente basado en competencias actitudinales, así:

> Competencias inter e intrapersonales (saber ser): asume responsablemente el riesgo de sus opciones, asume los cambios crítica y creativamente, desarrolla interés por comprender y profundizar diferentes aspectos de la realidad, vive en coherencia con los valores que propone, desarrolla su conciencia cívica y ecológica, mantiene independencia sin perder apertura. Competencias sociales (saber actuar en convivencia): genera respuestas adecuadas para el bienestar colectivo, desarrolla las capacidades lúdicas de los estudiantes, respeta el pensamiento divergente, analiza e interpreta en equipos interdisciplinarios la realidad compleja, para plantear soluciones, reconoce, practica y divulga la defensa de la salud, los derechos humanos y la paz, practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad, se compromete con los problemas y aspiraciones de la comunidad. (p. 58)

Y, también hace referencia a distintas actitudes positivas que deben considerarse para alcanzar los objetivos educativos que la sociedad actual necesita y exige, toda vez que las demandas son inminentes y globales: proactividad, creatividad, flexibilidad, confianza en sí mismo, resilencia, optimismo, empatía, solidaridad, comprensión (Rivadeneira, 2013).

Iniciarte y González (2009), exponen un repertorio de cualidades indispensables para el mediador educativo, considerando que "él es la pieza clave de todo el sistema educativo" (p. 47) porque las exigencias de las sociedad de hoy, reflejan que para una persona no basta saber su oficio a la perfección, es indispensable, el saber convivir con otros, es decir, el saber estar, a la vez de tener un conocimiento de sí mismo como persona, con autonomía y juicio moral. Estas competencias actitudinales envuelven una serie de acciones significativas, que demandan plena responsabilidad para el desarrollo de personas más humanas y dispuesas a servir a los demás. Para ello, el docente deberá demostrar actitudes para comprender y aceptar distintos puntos de vista para la toma de decisiones, compromiso social y ético, disposición para el trabajo en equipo, habilidad de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, desarrollo de valores tales como: responsabilidad, solidaridad, tolerancia, equidad, empatía, imparcialidad, conciliación.

> Cualidades: competencia pedagógica, madurez y estabilidad emocional, conocimiento de las materias administradas, comprensión de los procesos de aprendizaje, preocupación y respeto hacia las personas, capacidad de adaptación al equipo docente, toma de conciencia de la institución y su marco social, espíritu abierto y dinámico. Presenta rasgos actitudinales: empatía, personalidad equilibrada, alta dosis de paciencia, compañerismo, buen humor, constancia, prudencia, pptimismo, responsabilidad, dinamismo, integralidad, creatividad, flexibilidad, objetividad, orientación, persona que cree en la gente, actitud favorable hacia la indagación teórica y empírica. (Iniciarte y González, 2009, p. 48)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Moreno (2011) nos muestra una sinopsis de las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI:

> Cultura: sensibilidad ante las costumbres, celebraciones y otras manifestaciones creativas - tradicionales y novedosas – tanto de carácter universal como las circunscritas al territorio donde esté ubicado el centro escolar. Saberes: dominio de los conocimientos específicos tanto en la materia o materias a desempeñar profesionalmente como del cuerpo de conocimientos elaborado por la comunidad científica para el tratamiento metodológico de los contenidos. Recursos didácticos: capacidad para transformar los saberes en objetos de aprendizaje. Trabajo en colaboración: generosidad para promover e inmiscuirse en el trabajo conjunto en el aula con los alumnos, en el centro con el profesorado y el claustro, en los posibles programas de investigación e innovación educativas, en el diseño y concreción de actividades educativas con las familias y cuantos puedan ser partícipes de la formación y educación de la ciudadanía desde la infancia. Conciencia social: disposición para facilitar la identificación del centro escolar como parte activa del territorio educativo, amplio y diverso, en el que aquél está inmerso, implicándose e implicando recíprocamente a familias, municipios, barrios, distritos, asociaciones de vecinos, organizaciones sociales… en la formación individual y colectiva del alumnado. Asumir las responsabilidades que profesionalmente le correspondan, a la vez que los demás han de reconocer y asumir las suyas. Capacidad efectiva: habilidad para impulsar relaciones que faciliten la convivencia en armonía, respetuosa y solidaria dentro y fuera del aula, generador de la confianza mutua entre alumnos y profesorado, con el propósito de que el trabajo común en las aulas y fuera de ellas sea gustoso, formativo y enriquecedor para sí mismos y para la comunidad. (p. 23)

Zabalza Beraza (2006) identifica las siguientes competencias: Gestores del proceso de aprendizaje del alumno. Docencia centrada en el aprendizaje y en el estudiante. Selección y preparación de los contenidos disciplinares. Manejo de las nuevas tecnologías. Diseño de la metodología, recursos y organización de actividades. Comunicación y relación con los alumnos. Evaluación.

Francisco de Asís (2007) expone que las competencias técnicas que tienen carácter específico, están vinculadas con determinado proceso y sector productivo y se requieren para el desempeño satisfactorio en diferentes empleos. Competencias transversales, se consideran como competencias técnicas, pero son comunes a varias unidades de competencia. Competencia clave porque no solo constituye un apoyo imprescindible para el desempeño del empleo, sino también para la propia educación y la formación. En general, para desenvolverse con éxito en la vida.

Aznar et al. (2011), señalan que en la guía docente de Psicopedagogía adaptada al EEES, elaborada en 2006 por las Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades Andaluzas, se consideran las siguientes competencias actitudinales en el nivel específico del ser:

> Mantener un sistema de valores personales proclives al progreso, el desarrollo y el aprendizaje de las personas y las comunidades. Poseer una ética profesional caracterizada por el respeto a la confidencialidad de la información, la veracidad, la trasparencia y la justicia. Poner en práctica habilidades interpersonales de empatía, capacidad de escucha activa, comuniación fluida y colaboración permanente. Crear

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> y manetener una relación adecuada y posibilitadora durante el proceso de orientación, asesoría y ayuda. Desarrollar una conducta caracterizada por el equilibrio personal, sensatez, la autonomía y el juicio crítico en la capacidad de toma de decisiones. Respetar otras opiniones con asertividad personal y control de la situación. Mostrar una actitud de motivación hacia nuevos retos y capacidad de adaptación a experiencis innovadoras en el ámbito psicopedagógico. Mantener una actitud de apertura y colaboración con instituciones nacional e internacionales de orientación educativa y profesional. Comprometerse con los colectivos más desfavorecidos y contribuir en el ámbito de sus responsabilidades, a mejorar la cohesión social y a desarrollar una actitud inclusiva. Respetar y valorar la diversidad cultural y étnica como un elemento de enriquecimiento humano. (p. 77)

Peña (2011) en su estudio de competencias del docente actual, en contexto ecuatoriano, cita las siguientes competencias que denomina emocionales relacionadas con el *ser* del docente:

> Iniciativa: motivación de logro y adaptabilidad. Infuencia: capacidad para liderar equipos de estudiantes y conciencia política. Empatía: confianza en uno mismo y capacidad de alentar el desarrollo de los discentes. Capacidad de escuchar y de comunicarse verbalmente. Adaptabilidad: capacidad de dar una respuesta creativa antes los contratiempos y los obstáculos. Capacidad de controlarse a sí mismo: confianza, motivación para trabajar en la consecución de determinados objetivos, sensación de querer abrir un camino y sentirse orgulloso de los logros conseguidos. Eficacia grupal e interpersonal: cooperación, capacidad de trabajar en equipo y habilidad para negociar las disputas. Eficacia dentro de la organización: predisposición a participar activamente y potencial de liderazgo. Independencia: cada persona aporta una contribución única al desempeño de su trabajo. Interdependencia: cada individuo depende en cierta medida de los demás. Jerarquización: las capacidades de la inteligencia emocional se refuerzan mutuamente. Necesidad pero no suficiencia: poseer las capacidades no garantiza que se acaben desarrollando. Conciencia emocional: reconcer las propias emociones y afectos. Valoración adecuada de uno mismo: conocer las propias fortalezas y debilidades. Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos de nosotros mismos y sobre nuestras capacidades. Autoregulación: control de nuestros estados, impulsos y recursos internos. Autocontrol: capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. Confiabilidad: fidelidad al criterio de sinceridad e integridad. Integridad: asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal. Innovación: sentirse cómodo y abierto antes las nuevas ideas, enfoques e información. Influencia: utilizar tácticas de persuasión eficaces que lleven a la armonía del grupo. Comunicación: emitir mensajes claros y convincentes. Catalización del cambio: iniciar o dirigir los cambios. Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos. Colaboración y cooperación: ser capaz de trabajar con los demás en la construcción de una meta común. (pp. 58-60)

Ávalos et al. (2020) identifican seis dominios conceptuales en el ámbito personal de un docente: comunicación, valores, relaciones interpersonales, apertura de pensamiento, conciencia de sí mismo, e intelecto y razonamiento.

Una de las principales conclusiones de estos estudios es que la formación actual de los docentes muchas veces carece de un enfoque suficiente en la educación en valores y actitudes, lo que limita la capacidad de los profesores para fomentar un desarrollo humano integral en sus

estudiantes. Los estudios también destacan la evolución del rol del docente hacia uno más centrado en el estudiante, donde el docente actúa como facilitador y mediador del aprendizaje. Esta perspectiva requiere que los docentes posean competencias actitudinales avanzadas, incluyendo la capacidad de diseñar y organizar el aprendizaje en torno a la construcción de competencias por parte de los alumnos, fomentar un entorno de aprendizaje basado en la investigación, y adaptar las actividades educativas a las necesidades y contextos de los estudiantes. Otro hallazgo importante se refiere al valor de las competencias actitudinales en la clasificación de un profesor como "excelente". Características como la creatividad, empatía, compromiso, responsabilidad y flexibilidad, entre otras, son altamente valoradas y consideradas fundamentales para el éxito educativo. Se destaca, de esta forma, la importancia de fomentar estas competencias actitudinales en la formación docente, para que los educadores no solo enseñen con conocimiento, sino también con corazón.

2.5. COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES

2.5.1 Las actitudes como marco

En el orden gnoseológico el término actitud fue usado por primera vez por el filósofo inglés Herbert Spencer en 1862 en su obra "Principios", al postular que en la mente del individuo existían patrones disposicionales que influían en su percepción de las situaciones. El término actitud ha sido ampliamente utilizado, analizado y debatido por la Sociología y la Psicología Social, hasta el punto que esta última se ha considerado como la disciplina que tiene por objeto de estudio las actitudes (Ortega, 1986). Desde el campo de la sociología, según Casals, fueron los sociólogos W. Thomas y F. Znaniecki quienes, en los años 20 del pasado siglo introdujeron la actitud por primera vez con fines investigativos, para analizar y comprender la función que ejerce en el comportamiento humano y explicar algunos fenómenos sociales (Vallejo, 2011).

Las actitudes han sido objeto de estudio durante años debido a su impacto en la conducta humana. Diversas investigaciones han demostrado que estas no solo influyen en las respuestas individuales ante diferentes estímulos sean personas, grupos, objetos o situaciones sociales, sino que también pueden ser moldeadas a través de procesos educativos. Desde la perspectiva de la Pedagogía Conceptual de De Zubiría et al. (2018), la relación entre formación integral y actitudes es ineludible, pues el desarrollo humano trasciende la simple adquisición de conocimientos y se entrelaza con el fortalecimiento de cualidades afectivas, motivacionales y sociales. Si bien normalmente se ha privilegiado el estudio del aprendizaje desde una óptica cognitiva, el campo de la motivación, los intereses y las actitudes cuenta con un vasto cuerpo de literatura. En este sentido, De Zubiría Samper (2018) resalta la importancia de las competencias afectivas y su papel en la construcción de individuos autónomos y socialmente comprometidos. Ignorar estos aspectos supondría una visión reduccionista de la educación, ya que la transformación del individuo no solo se da en el plano intelectual, sino también en el emocional y social. Por tanto, es fundamental equilibrar la enseñanza de habilidades cognitivas con el desarrollo de actitudes y valores que permitan una integración armónica del individuo en su entorno. Este enfoque holístico, promovido por la Pedagogía Conceptual, plantea un modelo educativo donde el conocimiento, la emoción y la interacción social convergen para formar personas con mayor sentido de propósito y bienestar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

El estudio de las actitudes no ha recibido la atención que merece dentro del ámbito científico, a pesar de su importancia en la formación de la conducta humana. Si bien existen

investigaciones al respecto, una parte de los estudios sobre las actitudes carece del rigor científico que cabe exigir, lo que ha limitado su desarrollo como un campo de estudio sólido y sistemático. Ello a pesar de que las actitudes se relacionan íntimamente con la conducta de las personas, influyendo en sus respuestas ante distintos estímulos y en su proceso de toma de decisiones. Desde el punto de vista de Ortega (1986) existen algunos factores, tipo anclas, que explican, no justitican, tal falta de atención: la educación anclada a modelos filosóficos, los aprendizajes como anclas de instrucciones, la dificultad anclada a la evaluación, cierta ancla de resistencia por parte del profesorado para asumir la formación de este componente. Esto ha llevado a considerar que el componente actitudinal en la formación de las personas le corresponde, solamente, a las familias y a la sociedad, sin asumir la escuela mayores responsabilidades sobre la formación en actitudes.

Pieaget manifestó que no existe conocimiento sin afectividad, como tampoco afectividad sin conocimiento y que la inteligencia dispone los medios, pero es la afectividad la que propone los fines. A continuación, exponemos algunas cuestiones clave en torno a las actitudes.

2.5.1.1 ¿Qué son las actitudes?

Las actitudes tienen un carácter multidimensional, pues integran diversos componentes a través de los cuales se puede analizar la conducta: el cognitivo, el afectivo o evaluativo y el conductual o conativo. Muchos autores están de acuerdo con esta composición, pero no tanto en los pesos de tal conformación, pues pareciera que muchos le otorgan al componente afectivo de la actitud un carácter de esencial (Ortega, 1986).

La actitud es una "disposición de ánimo que tiene un ser humano ante su medio ambiente" (Rubio et al., 2001, citado en Vera y Mazadiego, 2010, p. 55). Las actitudes son tendencias o disposiciones adquiridas que predisponen a percibir de un modo determinado a personas, objetos, sucesos o situaciones diversas y actuar constantemente frente a ello. Las actitudes implican juicios evaluativos. Entonces, cuanto más valor se refleje, más consistente será la actitud (Maggi et al., 2004). Parales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez (2007) sostienen que desde una perspectiva genético-estructural, las actitudes son elementos primarios en la formación de las representaciones sociales y fundamentales para la estructuración de conocimiento social.

Las actitudes son aquellas predisposiciones, aprendidas y relativamente fijas, que orientan la conducta que, previsiblemente, se manifestará ante una situación u objeto determinado; la actitud es, pues, una predisposición conductual, que no consideramos innata, sino como algo que la persona adquiere y que admite modificaciones. Es multidimensional ya que está compuesta por tres componentes a través de los cuales se puede analizar la conducta: "el cognitivo, el afectivo y el conductual o comportamental" (Martínez Navarro, 2010, p. 352). Las actitudes se obtuvieron a partir de valores culturales y pueden constituir el núcleo del sistema representacional.

Las actitudes son predisposiciones del obrar; se muestran en el individuo dispuesto y preparado para, abierto de manera permanente a, habituado voluntariamente, interesado en (Noro, 2011). Allport (1935, citado en Escalante et al., 2012) define la actitud como un estado mental, nervioso y neutral de disposición para responder, organizado por la experiencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona.

La actitud es la disposición o predisposición aprendida de una persona para actuar de una determinada manera ante un fenómeno, persona o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones (Bravo, 2013). Las actitudes son hábitos internos, en su mayor parte inconscientes, e indican las tendencias reales que la conducta manifiesta mejor que las expresiones verbalizadas que llamamos opiniones. Entonces, si se trata de predecir el comportamiento de un individuo es más importante conocer sus actitudes que conocer sus imágenes mentales, sus ideas o sus opiniones.

Las actitudes pueden entenderse como la disposición evaluativa de una persona hacia un objeto, acción o evento (Fishbein, 1967, citado en Reyes 2007). Según la Teoría de Acción Razonada, Fishbein y Ajzen (1980, citado en Reyes 2007, p. 68) señalan que "la actitud representa el sentimiento favorable o desfavorable que una persona desarrolla hacia un objeto de estímulo". Desde esta perspectiva, se destaca la relación entre actitud y comportamiento, ya que, como afirman Novo-Corti et al. (2011, p. 6), "las actitudes son las que subyacen al comportamiento y, por lo tanto, a las acciones acometidas por los individuos".

Otros expertos expresan que la actitud es una predisposición para acercarse (valorar positivamente) o evitar (valorar negativamente) cierta clase de objetos y las opiniones son expresiones verbales de disposiciones subyacentes, por tanto, ya que las opiniones se definen como expresiones concretas de las actitudes, probablemente sea más apropiado indagar las funciones de las actitudes en sí (Cabrera y Donovan, 2017).

Sin lugar a duda las actitudes están en la cotidianidad de todas las personas y no, únicamente, asociadas al campo de la educación. En palabras de Llorent y Alamo (2019, citado en Falla et al., 2022, p. 253), "las actitudes representan los pensamientos, sentimientos e incluso ideas preconcebidas o expectativas que conducen a comportamientos o reacciones de una determinada manera, son educables y por lo tanto susceptibles de cambios". Las creencias son la base de las actitudes. Las actitudes se pueden referir a objetos y situaciones. Las actitudes son predisposiciones para actuar a partir de la experiencia. Son predisposiciones que necesitan de estímulos socio–culturales. El núcleo de estas predisposiciones lo constituyen los valores que orientan el comportamiento y son la fuerza motivacional. Las actitudes pueden entenderse como la inclinación positiva, negativa o neutral de una persona por un objeto o idea. Las actitudes constituyen un sistema relativamente estable de percepciones y evaluaciones, de sentimientos y emociones, de tendencias a la acción, organizado en relación a una situación significativa o con un objeto propuesto. Engloban elementos perceptivos, interpretativos, valorativos y una disposición a la acción interior o exterior.

En conclusión, la educación no puede disociarse de la formación de actitudes ni de la incorporación de contenidos actitudinales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se trata de un complemento secundario a los contenidos conceptuales y procedimentales, sino de un componente esencial que configura la identidad y la acción de la persona. La existencia misma de la escuela y su función educativa dependen de la consolidación de una constelación de actitudes que orienten el desarrollo integral de la persona y su capacidad de toma de decisiones. En este sentido, resulta fundamental reflexionar sobre el estado actual de la educación en relación con la formación de actitudes: ¿qué está ocurriendo en este ámbito y cuáles son sus implicaciones para la práctica pedagógica?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.5.1.2 ¿Cuándo y cómo se forman las actitudes?

De la perspectiva que expone Prieto (2011) sobre las actitudes, destacamos las siguientes ideas: Las actitudes se forman a partir de diversas fuentes y procesos. En primer lugar, surgen a través de experiencias y vivencias, algunas de manera consciente y otras de forma inconsciente. También se desarrolla a partir del conocimiento, cuando el individuo organiza, interpreta y clasifica la información recibida del entorno, lo que le permite ampliar su comprensión y mejorar su toma de decisiones. Asimismo, la interiorización de actitudes grupales contribuye a la construcción de la identidad personal y social. Otro factor clave es la expresión de valores, ya que, al reafirmarlos, cada persona consolida y mantiene la actitud adquirida. La función adaptativa también desempeña un papel fundamental, pues implica el uso de las actitudes para maximizar la satisfacción y el bienestar. Además, la repetición de experiencias directas con determinados estímulos refuerza las actitudes, al igual que la influencia cotidiana y el aprendizaje social, que se da a través de la interacción con otros, la observación del comportamiento y la comparación social.

Otros aportes muy importantes para comprender la formación de las actitudes proceden de la Teoría de la Acción Razonada (TAR) de Fishbein y Ajzen (1967, citado en Reyes 2007, pp. 69-70). Esta teoría encierra fundamentos como:

- La conducta humana trata de la relación entre creencias, actitudes, intenciones y comportamiento, los cuales se encuentran relacionados con la toma de decisiones a nivel conductual.
- Asevera que es posible predecir las conductas desde las actitudes, las intenciones conductuales y las creencias en relación a la influencia social y a la predisposición del sujeto hacia esta última.
- Afirma que la intención de una persona para llevar a cabo o no una conducta es la determinante inmediata de una acción.
- No aprueba que la conducta social es controlada por motivos inconscientes o deseos irresistibles, conductas caprichosas e irreflexivas

Según la misma TAR y tomando en cuenta que una actitud es la posición de una persona sobre la dimensión bipolar evaluativa o afectiva con respecto de un objeto, acción o evento y que representa el sentimiento favorable o desfavorable hacia algún objeto estímulo, su adquisición es automática, a través del aprendizaje de las asociaciones de un objeto con otros objetos y uniendo los atributos a unas características de los objetos.

Martínez Navarro (2010) plantea la modificación de las actitudes en términos particularmente significativos, argumentando que este proceso es esencial para reemplazar aquellas actitudes indeseables por otras socialmente deseables. Según el autor, dicha transformación requiere varios elementos fundamentales: contar con referentes positivos que orienten el cambio; proporcionar una nueva dirección a la vida de las personas a través de contenidos estructurantes como valores, principios, normas e ideales; ofrecer un horizonte claro que funcione como guía para el desarrollo personal; establecer una meta moral deseable que oriente la toma de decisiones; facilitar la internalización de estas actitudes en la identidad del sujeto moral mediante el acompañamiento de la comunidad; y, finalmente, generar un compromiso vital que garantice la sostenibilidad de dichas actitudes a lo largo del tiempo.

USC UNIVERSIDAD SANTIAGO

La formación y modificación de actitudes son procesos dinámicos e interactivos que implican una combinación de factores personales, sociales y cognitivos. La comprensión

profunda de estos procesos es fundamental para fomentar actitudes positivas y adaptativas que contribuyan al desarrollo personal y al bienestar social.

2.5.1.3 Funciones de las actitudes

Las actitudes poseen distintos cometidos, como afirma Prieto (2011):

- *Función cognitiva*: su propósito es permitir el conocimiento del entorno, facilitando la interpretación y comprensión de la realidad. Además, contribuye a la predicción de la conducta de los demás, ya que el conocimiento de sus actitudes permite anticipar sus comportamientos y prever sus respuestas en diversas situaciones.
- *Función adaptativa*: establece la relación de las personas con su medio social. Los individuos tienden a desempeñar actitudes óptimas hacia aquellos comportamientos que son aprobados socialmente, mientras muestras conductas negativas ante las que son rechazadas por la sociedad.
- *Función de expresividad de los valores*: por medio de las actitudes los individuos expresamos nuestros valores. Qué valores posea una actitud, dependerá de los valores que tengamos, así en la transmisión de las actitudes es fundamental el aprendizaje de los valores, aunque otras veces, el ideal se encuentra a la inversa, para educarse en un valor debemos antes formar y conocer las actitudes relacionadas con este valor.
- *Función de exhibición de su autoconcepto*: es evidente que cada uno de nosotros valoramos positivamente aquellas conductas cuando estas nos refuerzan ante nosotros o ante los otros. Por ello, las actitudes pueden preservarnos y prevenirnos de problemas de ansiedad, estrés, depresión, baja autoestima. (p. 5)

2.5.1.4 Componentes de las actitudes

El *componente cognitivo* incluye el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, conocimientos y expectativas del objeto de la actitud. El *componente afectivo* está compuesto por aquellos procesos que avalan o desdicen las bases de nuestras creencias expresados en sentimientos, afectos. El *componente conductual* muestra las evidencias de actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud, además, alberga las intenciones de conducta y no solo a las conductas como tal.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 8. Componentes de la actitud



Nota. Elaboración propia.

A pesar del rigor conceptual y metodológico con el que diversos autores han definido las actitudes, estas han sido objeto de observación y debate durante años debido a ciertas ambigüedades en su delimitación teórica ya las dificultades para medirlas con precisión. La evaluación de las actitudes sigue siendo un desafío, ya que no siempre es posible cuantificarlas con exactitud. No obstante, como señala Ortega (1986), la investigación sobre las actitudes en el ámbito educativo es imperativa, ya que constituye una dimensión fundamental del proceso formativo. Renunciar a su estudio significaría ignorar un componente esencial en la construcción del individuo, lo que dificultaría la formación de un hombre educado en su sentido más integral.

A modo de síntesis cabe destacar que las actitudes son adquiridas. Implican una alta carga afectiva y emocional que refleja nuestros deseos, voluntad y sentimientos. La mayoría de las definiciones se centran en la naturaleza evaluativa de las actitudes, considerándolas juicios o valoraciones que traspasan la mera descripción del objeto y que implican respuestas de aceptación o rechazo hacia el mismo. Las actitudes apuntan hacia algo o alguien, es decir, representan entidades en términos evaluativos de ese algo o alguien. Las actitudes son valoradas como estructuras de dimensión múltiple, pues incluyen un amplio espectro de respuestas de índole afectivo, cognitivo y conductual. Las actitudes son experiencias subjetivas (internas) no pueden ser analizadas directamente, sino a través de sus respuestas observables. La significación social de las actitudes puede ser determinada en los planos individual, interpersonal y social. Las actitudes se expresan por medio de lenguajes cargados de elementos evaluativos, como un acto social que tiene significado en un momento y contexto determinado. Constituyen aprendizajes estables y educables. Están íntimamente ligadas con la conducta, pero no son la conducta misma.

2.5.1.5 Relaciones y diferencias entre actitudes y valores

Según Rokeach (1973, citado en Grimaldo 2002) existen algunos factores que diferencian los valores de las actitudes; sin embargo, otros investigadores afirman que los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

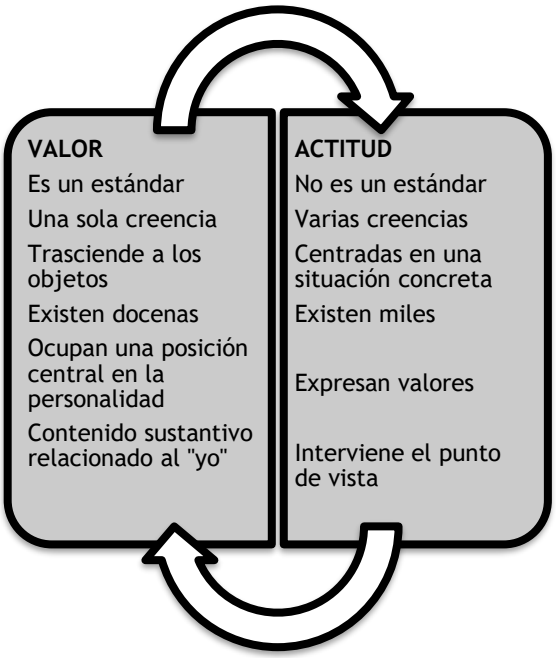
constructos tienen mucho parecido y no distinguen diferencia alguna. Desde la perspectiva competencial que avala la educación superior en Ecuador, se coincide con el autor referido frente a las diferencias marcadas que se hacen evidentes, a continuación.

Un valor está siempre referido a una sola creencia, mientras que una actitud está referida a una organización de varias creencias que están centrados en un objeto o situación dada. Un valor transciende a los objetos y situaciones mientras que una actitud se centra en un objeto o situación concreta. Un valor es un estándar, una actitud no. Valores hay docenas, actitudes hay miles. Esto es debido a que nos manejamos con menos creencias, que con situaciones u objetos.

Los valores ocupan una posición central más importante que las actitudes dentro de la personalidad y del sistema cognitivo. Las actitudes expresan valores. El valor es un concepto más dinámico que las actitudes, teniendo una más inmediata conexión con la motivación. Si una actitud tiene un componente motivacional, es debido a que la situación u objeto conectado a la actitud es percibida positiva o negativamente de acuerdo con un valor.

El contenido sustantivo de un valor está directamente relacionado con su función en la construcción y protección de la identidad de la persona, su adaptación a la sociedad y su proceso de autoconocimiento y actualización de la realidad. Por otro lado, el contenido de las actitudes cumple funciones similares. Desde nuestra perspectiva, la relación entre valores y actitudes es de causa y efecto: los valores influyen en la formación de las actitudes mediante las valencias positivas o negativas que asignan a determinados objetos y situaciones.

Figura 9. Diferencias entre Valores y Actitudes



Nota. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Noro (2011) expone algunos constructos indispensables que se pueden tomar en cuenta como trascendentales en valores y actitudes. Entre los fundamentales da cuenta de que definen al ser radical y profundo, como la responsabilidad, la iniciativa, el respeto, la estima por sí mismo y por los otros, la justicia, la libertad, la sinceridad; y, son valores y actitudes derivadas: la coherencia, la consistencia en el obrar, la adaptabilidad, el ejercicio de la propia voluntad, la capacidad de superar situaciones conflictivas, el espíritu de lucha, la creación de climas favorables. Las actitudes ayudan a satisfacer la necesidad básica de conocimiento y control, organizando la información obtenida en términos positivos y negativos (De León, 2018).

2.5.1.6 Ubicación de las actitudes

Las actitudes se ubican en un nivel intermedio entre los valores y las conductas, funcionando como un puente entre ambos. Mientras que los valores representan principios abstractos que orientan el comportamiento, las actitudes son disposiciones aprendidas que influyen en la manera en que las personas responden a objetos, situaciones o individuos específicos (Cusihuamán, 2010). En este sentido, las actitudes derivan de los valores y orientan la conducta, dotándola de dirección, significado y motivación.

No obstante, es fundamental diferenciar las actitudes de las conductas. A diferencia del comportamiento observable, que implica una manifestación externa y tangible, las actitudes pueden entenderse como una predisposición psicológica y afectiva hacia ciertos estímulos. Como señala Rokeach (1973, citado en Grimaldo 2002), los valores tienen un carácter más trascendental y estable en comparación con las actitudes, que son más específicos y susceptibles de cambio en función de la experiencia y el contexto.

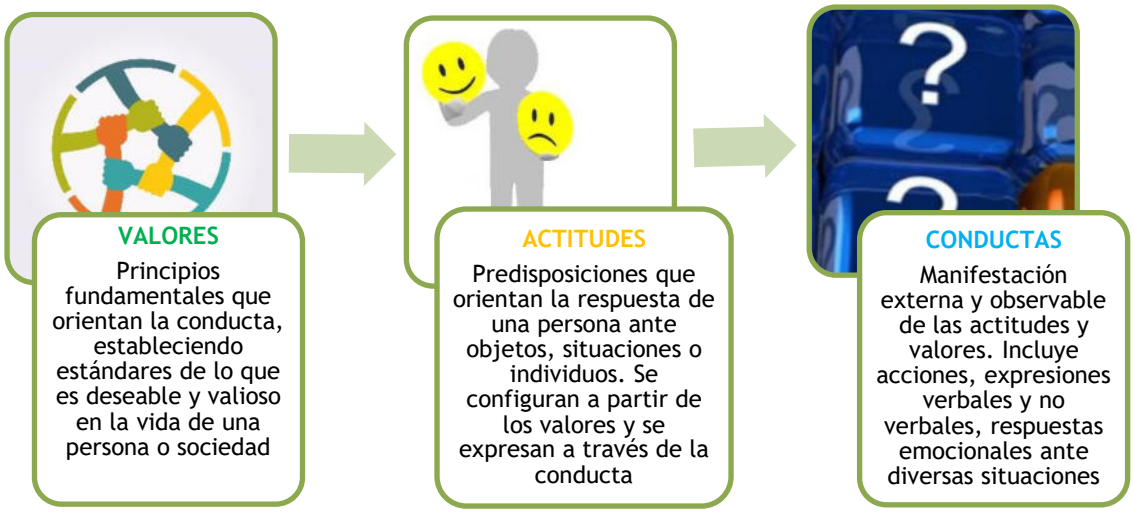
La educación desempeña un papel clave en la formación de actitudes, ya que una escuela neutra o carente de valores explícitos no puede aspirar a generar actitudes positivas ni a orientar el desarrollo de conductas significativas. Una institución educativa que no refleja valores en su discurso ni en sus prácticas corre el riesgo de convertirse en un espacio donde los valores y actitudes emergen de manera azarosa, sin un marco de referencia claro (Tabera et al., 2015).

Además de la influencia escolar, las actitudes pueden originarse en diversos entornos, como la familia, los grupos de pares y las experiencias laborales previas. La cultura, las costumbres y el lenguaje también ejercen una fuerte influencia sobre la formación de actitudes (Cusihuamán, 2010). En el ámbito educativo, Cusihuamán observa que la actitud de los docentes ante los problemas de aprendizaje suele ser indiferente y desfavorable, lo que sugiere la necesidad de una capacitación continua sobre la importancia de las actitudes en la enseñanza.

Por su parte, Vera y Mazadiego (2010) advierten que, en muchas ocasiones, docentes con una trayectoria profesional destacada manifiestan actitudes negativas hacia sus estudiantes, lo que puede “bloquear de manera inmediata cualquier posibilidad de aprendizaje eficaz, como parte de un proceso de común entendimiento y empatía” (p. 55). En contraste, Fernández (1987, citado en Cuajicalco 2011) sostiene que "el profesor, con su actitud y comportamiento, puede provocar una mejora sustancial en la capacidad intelectual de sus alumnos" (p. 34). Esto concuerda con la afirmación de Tabera et al. (2015) respecto a que las actitudes y comportamientos docentes impactan directamente en el clima de aprendizaje, influyendo en la motivación o desmotivación del estudiantado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 10. Ubicación de las actitudes



Nota. Elaboración propia.

Es importante precisar que las actitudes no pueden equipararse directamente con el comportamiento, sino que funcionan como una predisposición interna que influye en la conducta sin ser, en sí mismas, una manifestación conductual. Si bien algunos enfoques consideran que las actitudes pueden expresarse a través de patrones estables de comportamiento, es fundamental distinguirlas del concepto de conducta, entendido como una manifestación externa y observable. En la Figura 10, se diferencian claramente valores, actitudes y conductas, lo que sugiere la necesidad de precisar la ubicación conceptual de cada uno de estos elementos dentro del marco teórico propuesto.

2.5.2 Definición de competencias actitudinales docentes-CAD

Para comprender el concepto de competencias actitudinales docentes (CAD), es fundamental precisar primero los significados de los términos que lo componen: competencia, actitud y docente. Cada uno de estos aporta un matiz específico al concepto global, por lo que su análisis individual permitirá una mejor comprensión de su interrelación y aplicabilidad en el ámbito educativo.

2.5.2.1 Revisión de los términos: competencia, actitud y docente

El término competencia tiene su historia y se remonta a varios años atrás, cuando en el área laboral ya se insertaban constructos relacionados a competencia profesional para el desarrollo de capacidades referentes a la producción de servicios y productos y es entendida como“ la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a tareas diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala y Arnau, 2008).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La competencia en el ámbito de la educación ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas que se enfrentará a lo largo de la vida. La competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala y Arnau, 2008). Ser competente es saber hacer bien el deber. Al deber se le articulan –además del saber– el querer y el poder. Pues es fundamental un saber y el dominio de los contenidos que se transmiten y de las técnicas para articular este contenido con las características de los alumnos y el contexto; pero este saber pierde su significado si no está relacionado con una voluntad política, con un querer que determina la intencionalidad del gesto educativo. Este gesto no se ejerce en su sentido real de praxis, de trabajo, si no cuenta con libertad, en tanto que poder que direcciona el proceso (Azerêdo y Romero, 2014).

La actitud se entiende como una predisposición que orienta la respuesta de una persona ante objetos, situaciones o individuos. En el contexto educativo, las actitudes docentes juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que influyen en la interacción con los estudiantes, en la implementación de estrategias pedagógicas y en la construcción del ambiente de aula. Las competencias actitudinales docentes surgen de la integración entre valores, experiencia y formación, configurándose como un componente clave en la práctica educativa.

Dado que las actitudes pueden favorecer o dificultar el desempeño docente, resulta pertinente cuestionar si es posible modificar una actitud negativa y, en caso afirmativo, qué estrategias podrían emplearse para lograrlo. En este sentido, es crucial identificar los factores que influyen en la configuración de las actitudes docentes y reconocer cuáles de ellas pueden considerarse epifanías, es decir, momentos clave que generan una transformación en la disposición del docente. Comprender estos factores permitirá diseñar estrategias de intervención orientadas a fortalecer las competencias actitudinales y mejorar el impacto de la enseñanza (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

Se ha revisado previamente la terminología de competencia y actitud. A continuación, se procederá a precisar el término docente, no con la intención de diferenciarlo de otras definiciones presentes en la literatura especializada, sino para establecer una conceptualización acorde con el enfoque de esta investigación y su aplicación en el ámbito educativo.:

> es el distintivo que hace referencia a aquel que enseña o que es relativo a la enseñanza y a la educación. La palabra proviene del término latino *docens*, que, a su vez, deriva de *docēre* (enseñar). En el lenguaje cotidiano, el concepto es usado de manera polisémica; es decir, como sinónimo de pedagogo, instructor, educador, enseñante, maestro, orientador, tutor, mentor, guía, mediador, entre otras. (Ramírez y Saavedra, 2017, p. 81)

Por tanto, conviene estimar al docente como el mensajero del mensaje, un modelo con clara voluntad de contagiar, comunicar vivencias, porque para educar a las personas en sus conductas, sus actitudes, y lo que exige todo el proceso, se tiene que ser primero para luego hacer que sean los demás, pues se enseña lo que se vive, no lo que se dice.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La educación no puede tener como objetivo el predominio de destrezas técnicas frente a la formación humanística. Para ello, los docentes son medulares haciendo sus funciones, que se las ha venido subrayando a lo largo de la investigación, pues depende de ellos que tantas mejoras propuestas para la educación se lleven a cabo, como personas plenamente identificadas con la labor del desarrollo humano, capaces de brindar confianza y seguridad.

2.5.2.2 Definiciones de Competencias Actitudinales

Entre las definiciones que sobre el término Competencia Actitudinal (CA) nos aportan diversos autores, podemos destacar a Rivadeneira (2013). Para esta autora las competencias actitudinales son características que poseen las personas para que su comportamiento y desempeño sea especialmente satisfactorio en el entorno social, familiar, laboral, educativo, profesional y demás. Las competencias actitudinales constituyen manifestaciones de nuestra salud emocional y nuestra habilidad para interactuar con los demás y llevar a cabo nuestras tareas. No solo incrementan la productividad, sino que brindan mayor satisfacción personal y profesional. Las CA son disposiciones de la voluntad que dirigen el comportamiento hacia la superación personal y el bien común.

Para Barrios et al. (2009) las competencias actitudinales reflejan la integración de diversos contenidos afectivo-motivacionales dentro del desempeño profesional. Se caracterizan por su papel en la construcción de la identidad personal y el desarrollo de la conciencia, a través del control emocional y actitudinal en la ejecución de una actividad. En este sentido, Farías (2009, pp. 61-62) señala que esta interacción es constante, dado que "el saber transforma el hacer y el hacer al saber, y parafraseando a Lewin, no hay nada más práctico que una buena teoría". Esto implica que la formación profesional y disciplinaria no debe reducirse a una instrucción meramente tecnocrática, sino que debe estar transversalmente orientada por actitudes y valores fundamentales para el ejercicio de la profesión y el desarrollo de la disciplina.

Actitudes y formas de enfrentar los problemas son críticas en el desempeño de un puesto de trabajo: compromiso, adaptación al cambio, honestidad, proactividad, trabajo efectivo en equipo deberían ocupar un lugar privilegiado en los planes de estudio y no solo como logros transversales, en coherencia a la alta valoración que en este estudio le dieron a las CA Monge y Etxebarria (2017).

Las CA son la integración armónica de las personas (Arbeláez et al., 2009). Son intrínsecas al sujeto, asociadas con las relaciones sociales y donde se ponen de manifiesto los valores y actitudes de la persona (Gómez-Del-Pulgar y Rodríguez-Mantilla, 2020). Estas competencias son las que delimitan el conocimiento actitudinal de los sujetos. Delimitan si han construido adecuadamente las actitudes, los valores y las normas, referidas al saber y al hacer. Este tipo de aprendizaje es el más difícil de ayudar a instaurar en los sujetos (De la Fuente et al., 2005).

Tabera et al. (2015) asumen que si los estudiantes perciben que el profesor tiene una actitud que refleja interés por ellos, probablemente, presten más atención a las clases y aprendan más, por el contrario, “en diversas ocasiones se ha observado a catedráticos que cuentan con una formación y experiencia profesional sobresaliente pero que tienen actitudes negativas ante los alumnos, que bloquean de manera inmediata cualquier posibilidad de aprendizaje eficaz” (Vera y Mazadiego, 2010, p. 55).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Las competencias actitudinales docentes tienen relación directa con el saber ser y con el saber actuar del docente y son características que logran hacer de su comportamiento un

indicador, especialmente, satisfactorio en los ámbitos personal y profesional (Rivadeneira, 2013). A pesar de que en el ámbito educativo las competencias actitudinales son tomadas en cuenta como transversales, difícilmente, se observan directamente asociadas a la consecución de las competencias como tal. Monge Benito y Etxebarria (2017) aclaran que estas "son fundamentales para el desempeño profesional y que todas ellas son consideradas críticas" (p. 107) para un desenvolvimiento eficaz, se citan aquellas competencias actitudinales mejor valoradas dentro de su estudio: compromiso, capacidad para adaptarse al cambio, honestidad, proactividad y capacidad para trabajar de manera efectiva en equipo, lo que les hizo concluir que este tipo de competencias deberían estar incluidas de manera más directa dentro de los planes de estudios universitarios.

Inclusive, con respecto a la dificultad creciente de empresas de distintos ramos en seleccionar profesionales adecuados al perfil que requieren sus negocios, se muestra claramente que esta brecha se ha ido ampliando, especialmente cuando en las búsquedas de pasantes o nuevos profesionales se otorgan a las competencias actitudinales igual peso que a ciertos aspectos de su formación técnica (Paucar, 2016). Por su parte Concha y López (2015) señalan que existen problemas relacionados con actitudes, más que con valores. Se deduce falta de correlación entre el concepto del cuidado y la percepción del desempeño profesional. La dimensión afectiva del cuidado debería ser desarrollada en la enseñanza profesional, con el fin de humanizar el desempeño profesional y forjar personas responsables y comprometidas con el cuidado

Ahora bien, según el estudio de Viamontes et al. (2013) todos los subsistemas y componentes del modelo de formación de actitudes profesionales pedagógicas para el proceso formativo en la Educación Superior apuntan a la formación de tres actitudes profesionales: la interdisciplinaria, la colaborativa y la de visión personal profesional; especialmente importantes para el ejercicio del profesor en función de la formación actitudinal de los estudiantes a partir del vínculo dialéctico entre el desarrollo real y el desarrollo potencial.

Las competencias actitudinales docentes desempeñan un papel fundamental en la calidad del proceso educativo, ya que inciden directamente en la interacción con los estudiantes, la dinámica del aula y el impacto del aprendizaje. Una de las competencias esenciales es la comunicación efectiva, que permite al docente expresarse con claridad, establecer diálogos constructivos y responder de manera asertiva a las inquietudes y necesidades de los estudiantes, colegas y familias. La empatía también resulta crucial, ya que posibilita comprender las emociones, dificultades y realidades del estudiantado, generando un ambiente de confianza y apoyo mutuo que favorece el aprendizaje.

La flexibilidad es otra competencia indispensable, dado que la enseñanza requiere adaptabilidad a distintos contextos, metodologías y necesidades individuales, lo que exige apertura al cambio y capacidad para ajustar las estrategias pedagógicas según las circunstancias. La paciencia, por su parte, permite al docente gestionar con equilibrio y tolerancia la diversidad de ritmos de aprendizaje, evitando respuestas impulsivas y propiciando un acompañamiento respetuoso y motivador.

Además, la pasión por la enseñanza se convierte en un motor que impulsa el compromiso docente y fortalece la motivación de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más significativo y enriquecedor. Estas competencias no solo enriquecen la práctica educativa, sino que también contribuyen a la formación integral del estudiante, consolidando valores, hábitos y actitudes esenciales para su desarrollo personal y académico. La articulación de estas

competencias actitudinales en el trabajo docente no es un elemento complementario, sino un componente esencial para garantizar una educación humanizada y efectiva.

2.5.2.3 Aportes recientes sobre las Competencias Actitudinales Docentes (CAD)

Para esta revisión sistemática especializada en el estado del arte se marcaron dos preguntas de investigación, con el objetivo de obtener datos más recientes de estudios publicados alrededor de las CAD y que han sido divulgados en las bases WoS, Scopus y Scholar Académico durante los últimos diez años. Este periodo ampliado se lo utilizó dada la escasa información que existe sobre el tema en los 5 años anteriores. Los resultados de la búsqueda se sintetizan en la Tabla 10.

Tabla 10. Aportes recientes sobre Competencias Actitudinales Docentes

IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS ACTITUDINALES EN EL PERFIL DE UN DOCENTE				
N.	**APORTES**	**AUTORES**	**REVISTA**	**f**
1	El docente, no puede ser mero transmisor de conocimiento y dominar una disciplina, debe crear entornos de aprendizaje activo, basado en problemas; contextos que potencien el interés, la capacidad autónoma, inventiva y creativa de los discentes, lo que implica un desarrollo de sus habilidades, actitudes, destrezas y aptitudes.	(Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022)	Revista Mexicana de Investigación Educativa R2	1
2	La dimensión actitudinal ha sido relevante para la formación humanística y actualmente es requerida por la sociedad contemporánea y, en consecuencia, por el mercado de trabajo. La dimensión actitudinal es importante para la movilización de conocimientos y habilidades.	(Silva et al., 2020)	Estudios Pedagógicos R1	1
3	La actitud del profesor Influye en variables como el interés, la satisfacción y el comportamiento disciplinado en clase	(Granero-Gallegos et al., 2014)	Revista Internacional de la Medicina y Ciencia de la Actividad Física y del Deporte R12	1
4	El estilo actitudinal pedagógico genera experiencias positivas en los alumnos; la explicación rigurosa de lo que se está aprendiendo, el trabajo de colaboración y/o cooperación como medio para lograr un logro grupal; la transferencia de aprendizaje; y la aplicación de la evaluación formativa.	(Pérez-Pueyo et al., 2021)	International Journal of Environmental Research and Public Health R9	1
5	La actitud docente debe trascender el simple hecho de implementar ciertas estrategias en el aula, debe propiciar la reflexión, desarrollar la autonomía.	(Ramírez Botia y Saavedra Bautista, 2017)	Educación y Territorio R11	1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6	Las actitudes del docente influyen sobre el rendimiento del alumnado, su capacidad de éxito o de que se hunda académicamente debido al efecto de sus expectativas.	(Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2018)	Educación XX1 R5	1
7	Los cuatro pilares de la educación según la UNESCO propician competencias sapienciales, procedimentales y actitudinales, imperativas para la formación continua y para toda la vida que desarrolle al ser para que trascienda el ámbito educativo. Los perfiles del docente deben responder a la construcción de una personalidad que sea capaz de enfrentarse a las dificultades con buena actitud.	(Belykh, 2019)	Revista Iberoamericana de Educación Superior R4	1
8	La calidad de la enseñanza dependerá de la medida en que se percibe la necesidad de que el profesorado se comprometa a desarrollar su labor sobre la base de nuevos roles: actitudes, habilidades, conocimientos, valores.	(Espinoza-Freire et al., 2017)	Olimpia R13	1
9	La formación de futuros profesionales, en este caso en docencia, requiere del dominio de competencias investigativas actitudinales, las cuales implican una relación estrecha entre la teoría y la práctica, el desarrollo de herramientas cognoscitivas, procedimentales (técnicas, métodos) y actitudinales que conlleven a la observación, comprensión, análisis y reflexión crítica de la realidad, buscar soluciones frente a adversidades, saber actuar con serenidad y acorde a las circunstancias, aprender de las experiencias y crecer como individuo. Un docente con una actitud positiva debe manifestar entusiasmo de manera que se transmita a los estudiantes esa pasión por aprender y descubrir	(Fontanilla Lucena y Mercado Durán, 2019)	EDUCERE R14	1
10	Actitud positiva hacia el uso de tecnología de vanguardia, a la luz del vertiginoso avance de las tecnologías de la información y de la comunicación. Las TIC se configuran como tecnologías que, acompañadas de efectivas estrategias didácticas, potencian un aprendizaje flexible, propician autonomía en el estudiante, lo llevan a asumir la responsabilidad de su proceso, además de permitir romper barreras de espacio y de tiempo, desapareciendo fronteras.	(Chacón, 2019)	MÉRITO R16	1
COMPETENCIAS ACTITUDINALES Y/O ACTITUDES DOCENTES MÁS VALORADAS				
N.	**INDICADORES**	**AUTORES**	**REVISTA**	**f**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1	Actitud analítica, de reflexión, de pensamiento crítico, habilidades de búsqueda y capacidad de selección, capaces de trabajar en colaboración e interacción social, responsabilidad y compromiso, actitudes comunicativas y de civismo.	(Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022)	Revista Mexicana de Investigación Educativa R2	1
2	Búsqueda activa de nuevos aprendizajes	(Silva et al., 2020)	Estudios Pedagógicos R1	1
3	Facilitador, mediador, inspirador, autorreflexivo, sensible, solidario.	(Ramírez Botia y Saavedra Bautista, 2017)	Educación y Territorio R11	1
4	Saber escuchar las opiniones de los demás, actitud abierta al cuestionamiento de las cosas y un sentido vivo para preguntarse por todo, actitud positiva hacia la novedad e interés por ampliar las experiencias, mostrar que los argumentos se apoyan en hechos, productor de ideas.[7] Innovador tecnológico, tolerante, respetuoso.	(Rivadeneira Rodríguez, 2015)	EDUTEC R10	1
5	Organización secuencial hacia las actitudes, evaluar en sus estudiantes la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propias acciones y aprendizaje.	(Hortigüela Alcalá et al., 2015)	Cultura, Ciencia y Deporte R7	1
6	Actitud crítica para actuar en consecuencia de las injusticias y desigualdades sociales. Sólida formación en valores empleando metodologías socioafectivas basadas en el diálogo reflexivo. Comprometido, agentes de transformación social	(Martínez-Scott et al., 2022)	Educação e Pesquisa R8	1
7	Trabajo en equipo, facilitador de los procesos cooperativos.	(Aparicio-Herguedas et al., 2021)	Cultura, Ciencia y Deporte R7	1
8	Atención a la diversidad, como parte de su formación integral docente, para mejorar la atención educativa prestada al alumnado.	(Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2018)	Educación XX1 R5	1
9	Estimular la innovación en sentido crítico y para la creatividad. Creativo, independiente, con buenas interrelaciones personales.	(Hernández Ramos y Martínez Abad, 2021)	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado R6	1
10	Resiliencia, inteligencia emocional Enseñar habilidades para la vida, Fijar límites claros y firmes, enriquecer los límites prosociales, brindar oportunidades de participación significativa, establecer y	(Belykh, 2019)	Revista Iberoamericana de Educación Superior R4	1

[7] En aquellos artículos que se han encontrado tanto competencias actitudinales como actitudes se han escrito primero las competencias y en un renglón diferente las actitudes.

	transmitir expectativas elevadas, brindar afecto y apoyo.			
11	Colaborar para la superación de paradigmas que obstaculicen a la independencia y a la libertad en los ámbitos del ser, del poder y del saber.	(Cuño Bonito y Lima Jardilino, 2019)	Revista Historia de la Educación Latinoamericana R3	1
12	Responsabilidad, flexibilidad, preocupación, compasión, cooperativismo, creatividad, dedicación, decisión, empatía y ser cautivador Establecer relaciones liberadoras con sus estudiantes	(Espinoza-Freire et al., 2017)	Olimpia R13	1
13	Madurez y seguridad emocional, autoestima, equilibrio emocional, empatía imaginación, responsabilidad. Promueve responsabilidad, promueve la ética, vinculación con la comunidad,	(Fontanilla Lucena y Mercado Durán, 2019)	EDUCERE R14	1
14	Empatía investigativa Asumir como suyo el proceso de la comprensión del otro.	(Peñaloza de Lara, 2018)	Plus Economía R15	1
15	Incorporar el uso de las TIC en aras de fortalecer los aprendizajes	(Chacón, 2019)	MÉRITO R16	1

Nota. Elaboración propia a partir de diversas fuentes citadas en esta tabla.

2.5.2.4 Fundamentación de las Competencias Actitudinales Docentes

En este apartado, procederemos a una definición exhaustiva de las Competencias Actitudinales Docentes, trascendiendo la concepción tradicional que las limita a meras habilidades interpersonales o emocionales. Nuestro enfoque se centra en reconocer estas competencias como componentes cruciales que van más allá de la simple interacción social, para convertirse en catalizadores de un ecosistema educativo que sea no solo acogedor y estimulante, sino también profundamente enriquecedor y propicio para el aprendizaje. La relevancia de integrar estas competencias en la práctica docente reside en su poder para transformar la dinámica del aula, promoviendo una cultura de respeto, apertura y colaboración que trasciende el conocimiento académico para fomentar el desarrollo integral de la persona. Este axioma, se presenta como un aporte significativo de la investigación bibliográfica de este trabajo académico, destaca la imperiosa necesidad de que los docentes adopten un papel más consciente y reflexivo en su quehacer pedagógico. Al hacerlo, no solo se contribuye al crecimiento intelectual de los estudiantes, sino que también se fomenta su desarrollo emocional y social, preparándolos no solo para enfrentar desafíos académicos, sino también para desenvolverse con éxito en los diversos contextos de la vida.

Balbo (2010, citado en Fontanilla y Mercado 2019) expresa:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Las competencias actitudinales valoraran el impacto de las soluciones planteadas, asumen responsabilidad ante las soluciones trazadas, y permiten convocar a otros con más experiencias cuando a los problemas los superen los conocimientos. Es un proceso que se realiza básicamente con la interacción con otras personas, se inicia con el aprendizaje previo de normas y reglas. Incentiva el desarrollo del pensamiento reflexivo, metódico, creativo, la capacidad para resolver problemas, el espíritu crítico y autocrítico. Estimula y promueve el interés de conocer la realidad, utiliza el conocimiento para seleccionar la información relevante. (p. 88)

Rivadeneira (2013) presenta un abanico de competencias actitudinales positivas del docente que contribuyen al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos y al logro de un ambiente de empatía:

> Lograr la participación activa, en todo momento, fomentar el trabajo colaborativo y la visión integradora de los integrantes (equipo), motivar al desarrollo de cada uno, propender y facilitar autoevaluación y coevaluación de habilidades y destrezas tanto individuales como grupales, cimentar el diálogo y la confianza, tener presente la retroalimentación y en especial tratar de fomentar desde diferentes disciplinas del conocimiento, una cultura de valores positivos que unifique los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes. (p. 3)

Las competencias actitudinales como la ética, el respeto, la comunicación, la empatía, las relaciones interpersonales, la motivación, el trabajo en equipo, la inclusión, la justicia, la creatividad, el pensamiento crítico, la solidaridad ayudan en gran medida a la formación del saber ser de los estudiantes, por lo tanto, el docente debe cuidar al máximo su comportamiento, en el aula y fuera de ella, ya que él debe constituirse en un referente, modo prhonesis[8], que inspire esas actitudes en los otros con su saber ser, saber actuar, querer ser y querer hacer bien su trabajo, pues "las actitudes y los niveles de motivación de los profesores se transmiten a los estudiantes" (Klassen et al., 2013, p. 34) porque "conscientemente, enseñamos lo que sabemos; inconscientemente, enseñamos quiénes somos" Hamachek (1999, citado en Korthagen 2010, p. 99).

Entonces, con base en los estudios citados, los autores referidos y un proceso de reflexión riguroso y exhaustivo sobre las Competencias Actitudinales Docentes, se presenta la siguiente definición como aporte teórico en este campo.

Las competencias actitudinales docentes constituyen un conjunto de predisposiciones afirmativas y estables que configuran la práctica pedagógica y orientan la respuesta del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, no se reducen únicamente a habilidades de interacción superficial, sino que integran un conjunto de "cualidades esenciales" (Korthagen, 2010, p. 94) que predisponen al docente a modelar valores y principios en el aula, asegurando así un entorno de aprendizaje significativo y humanizado. Estas competencias, fundamentadas en la integración de valores, conocimientos y experiencias, impulsan la construcción de ambientes educativos enriquecedores, promoviendo en los estudiantes una

[8] Según Aristóteles es una acción concreta en una situación específica, centra su atención en ciertos indicios de la situación específica, se basa en las experiencias propias de cada uno, es perceptual porque forma nuestra percepción acerca de situaciones específicas (Korthagen, 2010).

actitud resiliente y un compromiso permanente con el aprendizaje y la resolución de problemas en su vida cotidiana.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

3 METODOLOGÍA

RESUMEN DEL CAPÍTULO

Este capítulo se enfoca en describir el diseño metodológico implementado para evaluar la autopercepción de los docentes en relación con las competencias actitudinales docentes, así como la contribución que atribuyen a su formación de posgrado. La metodología adoptada permitió no solo explorar estas percepciones de manera cuantitativa, sino también identificar patrones significativos que enriquecen el análisis del impacto formativo. A continuación, se detallan las estrategias analíticas empleadas.

A través de un enfoque meticuloso, se examinó la autopercepción competencial y la contribución percibida de la maestría en el desarrollo de competencias actitudinales docentes clave. Se implementó un análisis descriptivo exhaustivo, utilizando gráficos de proporciones para variables cualitativas, histogramas para cuantitativas y tablas de frecuencias para todas las variables individualmente. Además, se seleccionaron variables clave para realizar análisis bivariados mediante tablas de contingencia, complementados con figuras explicativas. Se desglosaron las respuestas de los docentes, proporcionando una visión cuantitativa de su desarrollo profesional y la influencia de su formación académica. Este análisis profundo nos permitió identificar tendencias, percepciones y áreas de mejora, contribuyendo significativamente a nuestra comprensión de la eficacia de la formación del posgrado en la mejora de competencias específicas referidas a la autopercepción de competencias actitudinales docentes.

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación se ha optado por la implementación de un enfoque metodológico de carácter cuantitativo. La selección de un enfoque metodológico cuantitativo en esta investigación se fundamenta en su idoneidad para recopilar y analizar datos susceptibles de medición y cuantificación, lo cual resulta esencial para responder de manera rigurosa a las preguntas planteadas (Hernández et al., 2014). El enfoque cuantitativo garantiza objetividad y precisión al permitir mediciones exactas que pueden generalizarse a una población más amplia. Este enfoque metodológico es particularmente útil para el análisis sistemático de variables educativas como las competencias actitudinales, al facilitar la identificación. de patrones y la obtención de conclusiones generalizables. Además, la implementación de escalas autoevaluativas cuantificables es especialmente adecuada para evaluar la autopercepción de los participantes, permitiendo comparaciones directas y la identificación de competencias con mayor nivel de adquisición. (McMillan y Schumacher, 2005). La posibilidad de aplicar herramientas estadísticas avanzadas proporciona una evaluación rigurosa del impacto de estas competencias en el perfil de egreso, fortaleciendo las conclusiones del estudio y asegurando su validez y aplicabilidad en el campo educativo. Este enfoque, respaldado por las ventajas mencionadas, resulta indispensable para alcanzar los objetivos propuestos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El Tipo de Diseño es el Ex Post Facto basado en Método de Encuesta. Este diseño de investigación es ideal para estudiar situaciones o fenómenos que ya han ocurrido sin la intervención del investigador. En este caso, se analizarán las competencias actitudinales que los maestrantes ya han adquirido a lo largo de su formación en la maestría de Innovación en Educación de la PUCE Ibarra. En el Método de Encuesta se diseñó y aplicó una encuesta estructurada con escalas Likert y preguntas cerradas para recoger datos de los estudiantes de la maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra. A continuación, se presentan algunas recomendaciones metodológicas para el Método de Encuesta.

La metodología cuantitativa, implementada mediante un diseño ex post facto, ha resultado fundamental para abordar los objetivos planteados en esta investigación. Este enfoque ha facilitado un análisis detallado y riguroso de los datos, además de proporcionar la posibilidad de realizar generalizaciones más amplias y sustentadas, lo que refuerza la validez y aplicabilidad de los hallazgos. Asimismo, este tipo de diseño ha permitido examinar las variables en un contexto natural, sin manipularlas intencionalmente, lo cual es especialmente adecuado para investigaciones educativas. La estructura metodológica adoptada ha asegurado una base sólida para la interpretación objetiva de los resultados, respetando el rigor científico necesario en estudios de esta naturaleza.

3.1.1 Población y muestra

La población estuvo conformada por todos los graduados de la Maestría en Innovación en Educación de la PUCE Ibarra, desde su inicio hasta el período comprendido entre octubre de 2022 y febrero de 2023, momento en el cual se realizó la encuesta. Los datos obtenidos continúan siendo representativos y pertinentes para el análisis planteado, ya que reflejan adecuadamente las características del grupo estudiado y permiten sostener conclusiones válidas en relación con los objetivos de investigación, como se observa en la Tabla 11:

Tabla 11. Estratificación de la población

COHORTE	PERIODO ACADÉMICO	MATRÍCULADOS	GRADUADOS	RETIRADOS	RESPONDIENTES
1	NOV. 2017-MAR. 2018	28	27	1	27
2	ABR.-AGO. 2018	52	52	0	43
3	OCT. 2018-FEB. 2019	35	33	2	30
4	ABR.-AGO. 2019	19	19	0	19
5	OCT. 2019-FEB. 2020	48	48	0	38
6	MAY-SEP. 2020	21	21	0	21
7	OCT. 2020-FEB. 2021	31	31	0	31
8	ABR.-AGO. 2021	49	49	0	28
9	SEP. 2021-ENE. 2022	34	34	0	24
10	ABR.-AGO. 2022	27	27	0	26
11	OCT. 2022-FEB. 2023	18	18	0	18
	TOTALES	362	359	3	305

Nota. Datos proporcionados por la Secretaría de Posgrados de la PUCE Ibarra (comunicación personal, junio de 2023).

USC DE COMPOSTELA

La maestría en Innovación en Educación inició en el año 2017 y ha sido ofertada cada semestre. Durante todos los periodos académicos, desde 2017 se ha tenido estudiantes matriculados en este posgrado, excepto en el periodo abril-agosto 2023. Los estudiantes pertenecientes a la cohorte 11 realizaron la prueba piloto, razón por la cual no fueron tomados en cuenta para la población final.

En la Tabla 12 se muestran las comparativas referentes a las respuestas obtenidas por cada cohorte y a la fiabilidad que el estudio alcanzó en cuanto al número de respondientes.

Tabla 12. Comparación entre graduados y respondientes

COHORTE	PERIODO ACADÉMICO	GRADUADOS	RESPONDIENTES	COMPARATIVA
1	NOV. 2017-MAR. 2018	27	27	100,00
2	ABR-AGO 2018	52	43	82,69
3	OCT. 2018-FEB. 2019	33	30	90,91
4	ABR-AGO 2019	19	19	100,00
5	OCT. 2019-FEB. 2020	48	38	79,17
6	MAY-SEP. 2020	21	21	100,00
7	OCT. 2020-FEB. 2021	31	31	100,00
8	ABR-AGO 2021	49	28	57,14
9	SEP. 2021-ENE 2022	34	24	70,59
10	ABR-AGO 2022	27	26	96,30
	TOTALES	341	287	84,16

Nota. Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Secretaría de Posgrados de la PUCE Ibarra (comunicación personal, junio de 2023) y los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario C_CAD.

3.2 Objetivos De Investigación (OI)

Los objetivos de investigación centrados en las competencias actitudinales de los estudiantes de la maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ibarra se aborda desde tres ángulos principales: 1) Análisis de Competencias Actitudinales adquiridas para explorar qué competencias actitudinales desarrollan los estudiantes durante su formación. 2) Identificación de niveles de adquisición para así determinar cuáles competencias tienen mayor o menor desarrollo según la percepción de los estudiantes y 3) Evaluación de la implicación de competencias en el Perfil de Egreso para investigar cómo estas competencias influyen en el perfil de egreso y contribuyen a una formación integral. Cada objetivo se acompaña de criterios específicos y preguntas de investigación que buscan profundizar en la variabilidad, diferencias y la significancia estadística de las competencias actitudinales en el contexto profesional y académico de los egresados.

3.2.1 Objetivo de investigación 1

Analizar las competencias actitudinales adquiridas por los futuros magísteres ecuatorianos a lo largo de su proceso formativo en el máster de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador Ibarra.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Con relación a este objetivo de investigación surgen las preguntas de investigación (PI) descritas a continuación con base a los criterios (C) nombrados.

3.2.1.1 Criterio 1:

Variabilidad entre competencias presentes y competencias adquiridas.

3.2.1.2 Pregunta de investigación 1:

¿Existe alguna variabilidad en la autopercepción de competencias actitudinales con respecto a las competencias actitudinales adquiridas por los docentes a lo largo del programa de maestría?

3.2.1.3 Criterio 2:

Diferencias en la autopercepción de competencias actitudinales por variables sociodemográficas.

3.2.1.4 Pregunta de investigación 2:

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de competencias actitudinales entre géneros, edades o antecedentes académicos de los estudiantes?

3.2.2 Objetivo de investigación 2

Identificar cuáles son las competencias actitudinales docentes con mayor nivel de adquisición, según la autopercepción de los estudiantes de la maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra durante sus estudios.

Con relación a este objetivo de investigación surgen las interrogantes (PI) descritas a continuación con respecto a los criterios (C) nombrados.

3.2.2.1 Criterio 1:

Competencias actitudinales con mayores y menores evaluaciones

3.2.2.2 Pregunta de investigación 1

¿Cuáles son las competencias actitudinales con mayores y menores evaluaciones en el Cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes C-CAD?

3.2.2.3 Criterio 2

Diferencias entre las competencias autopercibidas con respecto a su nivel de adquisición

3.2.2.4 Pregunta de investigación 2

¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre las competencias actitudinales con respecto a su nivel de adquisición?

3.2.3 Objetivo de investigación 3

Evaluar la implicación de las competencias actitudinales en el perfil de egreso de los maestrantes de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra y la relación con su formación integral.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Con relación a este objetivo de investigación surgen las interrogantes (PI) descritas a continuación con respecto a los criterios (C) nombrados.

3.2.3.1 Criterio 1

Competencias adquiridas en relación con los elementos del perfil de egreso de la PUCE.

3.2.3.2 Pregunta de investigación 1

¿Cómo se relacionan estadísticamente las competencias actitudinales adquiridas con los elementos del perfil de egreso: Humanista y con Proyecto Vital; Motivado a ser más; Crítico y Analítico, Comprometido social, política y ambientalmente; Comunicador Asertivo; ¿Creativo, Innovador y Emprendedor?

3.2.3.3 Criterio 2

Diferencias entre las competencias autopercibidas con respecto a su nivel de adquisición

3.2.3.4 Pregunta de investigación 2

¿Cómo se relacionan estadísticamente las competencias actitudinales con otros elementos del perfil de egreso de la maestría?

3.3 Estructura De La Metodología

La investigación se estructuró, secuencialmente, en cuatro fases:

3.3.1 Fase Inicial: Búsqueda bibliográfica

En este primer momento se realizó la búsqueda bibliográfica especializada tanto en bibliotecas físicas como virtuales referentes al tema de estudio y de otros asociados, lo que permitió conceptualizar el objeto de estudio, centrado en el ámbito de las competencias actitudinales docentes, así como indagar acerca del tipo de estudios que se han desarrollado sobre dicha temática.

3.3.1.1 Búsqueda e identificación de bibliografía

Se realizó la revisión bibliográfica documental de los estudios realizados en el campo de las Competencias Actitudinales Docentes, actitudes del profesor, actitud, ética docente, moral del profesor y afines, en libros, capítulos de libros, tesis doctorales, reportes especializados, informes, entre otros, que alimenten a la elaboración de un marco teórico específico, sencillo y actualizado para Competencias Actitudinales Docentes, mismo que contribuirá para futuras investigaciones en el campo de la formación profesional y desarrollo humano integral de los docentes, más considerando que en la actualidad no existe uno asociado, estrictamente, a este campo.

Pregunta de investigación para el marco teórico:

RQ1: ¿Cuáles son los libros que se han publicado y que estudian las competencias actitudinales docentes y cómo influyen en la formación integral de las personas?

En el caso de búsqueda bibliográfica para el estado del arte, se utilizó el método para revisión sistemática de la literatura aplicado a la Ingeniería y a la Educación de Torres-Carrión et al. (2018) adaptado del método de Kitchenham y Bacca, mismo que lleva al investigador de

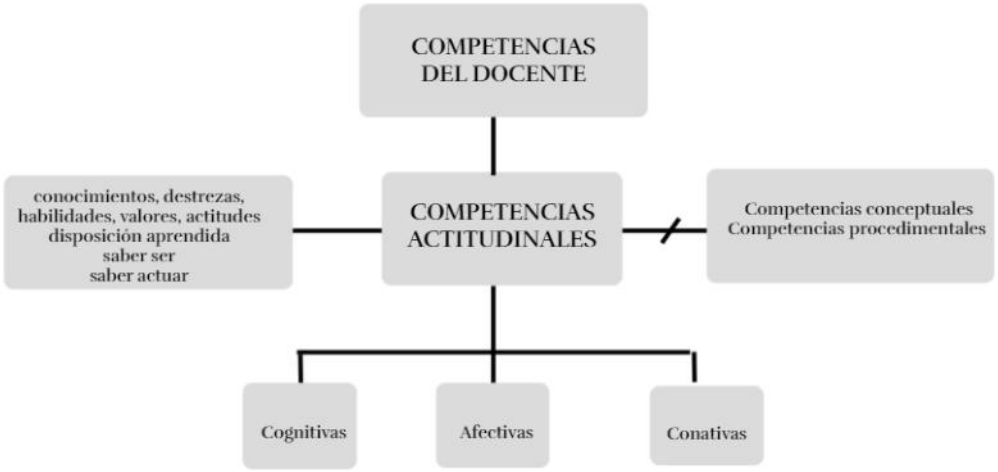
"Mi" a "El" estado actual del problema; para ello se realizó la revisión sistemática de los estudios realizados en el campo de las Competencias Actitudinales Docentes a través de la búsqueda de artículos científicos en las bases de datos: WoS, Scopus y Google Scholar en el campo amplio de la educación, en un lapso de 10 años atrás. El método permite un proceso riguroso para obtener resultados basados en el problema de investigación, preguntas de investigación, criterios de inclusión/exclusión, el análisis correspondiente y se complementa con elementos de pensamiento conceptual. Además, se tomaron en cuenta los parámetros de la Declaración PRISMA para la publicación de revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). El método consta de tres fases: planificación, realización de la revisión y notificación de la revisión.

Preguntas de investigación para el estado del arte

RQ1: ¿Por qué son importantes las competencias actitudinales en el perfil de un docente?

RQ2: ¿Cuáles son las competencias actitudinales y/o actitudes docentes más valoradas?

Figura 11. Mentefacto conceptual de competencias actitudinales para la sistematización



Nota. Elaboración propia.

Tabla 13. Script de búsqueda para cada base de datos

BASE DE DATOS	CÓDIGO DE BÚSQUEDA
SCOPUS	TÍTULO-ABS-CLAVE (actitud AND del AND docente) Y PUBYEAR > 2012 Y SUBJAREA (arts OR busi OR deci OR econ OR psyc OR soci)
	ALL (competencia actitudinal del docente) Y SUBJAREA (ARTS OR BUSI OR DECI OR ECON OR PSYC OR SOCI)
WOS	TI= (saber ser OR destreza, habilidades, valores, actitudes OR disposición aprendida AND formación integral docente) AND year>2012

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

GOOGLE ACADÉMICO	Parallel filters: (year>2012) allintitle: competencias actitudinales actitud OR docente
	Parallel filters: (year>2012) allintitle: competencias cognitivas OR afectivas OR conativas del docente actitud OR docente
	Parallel filters: (year>2012) allintitle: saber ser del docente actitud OR docente
	Parallel filters: (year>2012) allintitle: actuar del docente actitud OR docente

Nota. Elaboración propia.

Definición de criterios de inclusión y exclusión

Criterios generales

- Estudios sobre competencias actitudinales del docente
- Estudios que se hayan publicado durante los últimos diez años (2012–2022)

Criterios específicos

Los estudios deben cumplir con una o más de las siguientes especificaciones:

- Estudios que involucren actitudes que el docente debe poseer para gestionar mejor su formación y práctica.
- Trabajos que muestren los componentes cognitivo, afectivo y conativo de las actitudes.
- Estudios que validen la importancia sobre la formación integral del docente con énfasis en los ámbitos del saber ser y del saber actuar.
- Se tomarán en cuenta, solo, los documentos que aporten al campo específico de las actitudes del docente y/o competencias actitudinales del docente, no a los que refieran a competencias del docente en campos de la didáctica.

3.3.2 Fase preparatoria: Diseño del Cuestionario C-CAD

En esta fase del estudio, se desarrolló y validó el instrumento denominado Cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes (C_CAD), diseñado específicamente para recoger las percepciones de los participantes en torno a las competencias actitudinales, que constituyen el eje central del análisis. La creación de este instrumento responde a un vacío identificado en la literatura, donde se destaca que: "La docencia universitaria es un fenómeno central para comprender los procesos de educación superior y aunque los aspectos humanos, actitudinales o de personalidad del docente suelen aparecer en occidente. como características centrales de un buen docente, no se dispone de instrumentos con los que evaluar estos atributos personales de los académicos" (Ávalos et al., 2020, p. 45). De este modo, la creación del C-CAD representa un aporte significativo al campo de la evaluación docente, al ofrecer una herramienta que permita analizar estos aspectos tradicionalmente considerados subjetivos.

Los factores se han delimitado de acuerdo con el postulado de que "los docentes son garantes del buen desarrollo de las competencias del alumnado y, por tanto, deberán certificar su consecución" (Mujika et al., 2017). ¿Hasta qué punto se ha trasladado la formación en competencias actitudinales docentes?, ¿qué demostración de esas competencias actitudinales docente existe después de haber cursado el máster universitario?, ¿los maestrantes son

competentes actitudinales en el sentido estricto de la palabra?, ¿cómo autoperciben los alumnos esa formación competencial actitudinal en el hecho educativo? Estos son algunos de los interrogantes sobre los que se pretenden indagar y a los que se quiere dar respuesta.

Según Bozu y Canto (2009), las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad y se han de aprender en la acción, tomando en cuenta que la competencia se ejerce en una situación, es la manera de intervenir en una situación por lo que, el puesto de trabajo no es quien define la calificación, sino el individuo activo en una situación. En esta perspectiva se debe dejar constancia de que el Programa de Maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra es ofertado a profesionales de la educación, para todos sus niveles; es decir: inicial, básica, bachillerato y superior. Son docentes que ejercen estas funciones en escuelas, colegios y universidades de la zona norte del Ecuador. También se debe aclarar que un gran número de ellos no son profesionales graduados de carreras de Educación, sino que más bien actúan como profesores provenientes de una formación en otras áreas del conocimiento, de ahí también la importancia de indagar, a través del C_CAD sus actitudes como docentes.

3.3.2.1 Metodología de la fase

Se ha considerado dentro de la metodología de esta fase y, para la construcción del cuestionario, a la propuesta realizada por Hennerson et al. (1978, citado en Traver y García 2007, p. 3) que se resume en dos pasos básicos: "1) Enumerar características o manifestaciones relacionadas con la actitud y 2) Asignar niveles de importancia relativa a las diversas características analizadas con la pretensión de identificar los ítems más adecuados con aquellas características que resulten más importantes".

El Cuestionario para medir Competencias Actitudinales Docentes C_CAD consta de 64 ítems, los mismos están agrupados en 4 ámbitos, 6 características principales del perfil de egreso de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra-PUCE Ibarra y en 8 dimensiones, todos relacionados a las 16 competencias actitudinales docentes percibidas por los maestrantes de la PUCE Ibarra (ver Anexo C).

Para la identificación de las dimensiones del objeto a investigar se recurrió a las tres vías complementarias que Guil Bozal (2006) manifiesta como fidedignas: "1) trabajos anteriores, 2) nuestro propio trabajo y, 3) el criterio de los expertos" (p. 84).

El cuestionario es de tipo autoinforme, modalidad virtual porque cada maestrante tendrá la posibilidad de rellenarlo con sus respuestas en forma virtual. Se utilizó una escala valorativa tipo Likert de cuatro alternativas, tipo par, por cuanto no se persiguen respuestas ubicadas en un nivel de indecisión. Los ítems utilizados siguen un formato cerrado: poseen respuestas estructuradas, siendo 3 el puntaje más alto "Mucho"; 2 "Bastante"; 1 "Poco"; y, 0 "Nada", (Elejabarrieta e Iñiguez, 2000).

El cuestionario es el resultado de la desagregación de 16 competencias actitudinales docentes, cada una con su dimensión, perfil y ámbito que las identifican. Cada competencia cuenta con 4 ítems que indagan específicamente sobre la consecución de dicha competencia por parte de los maestrantes que estudian en el programa de maestría en Innovación en Educación.

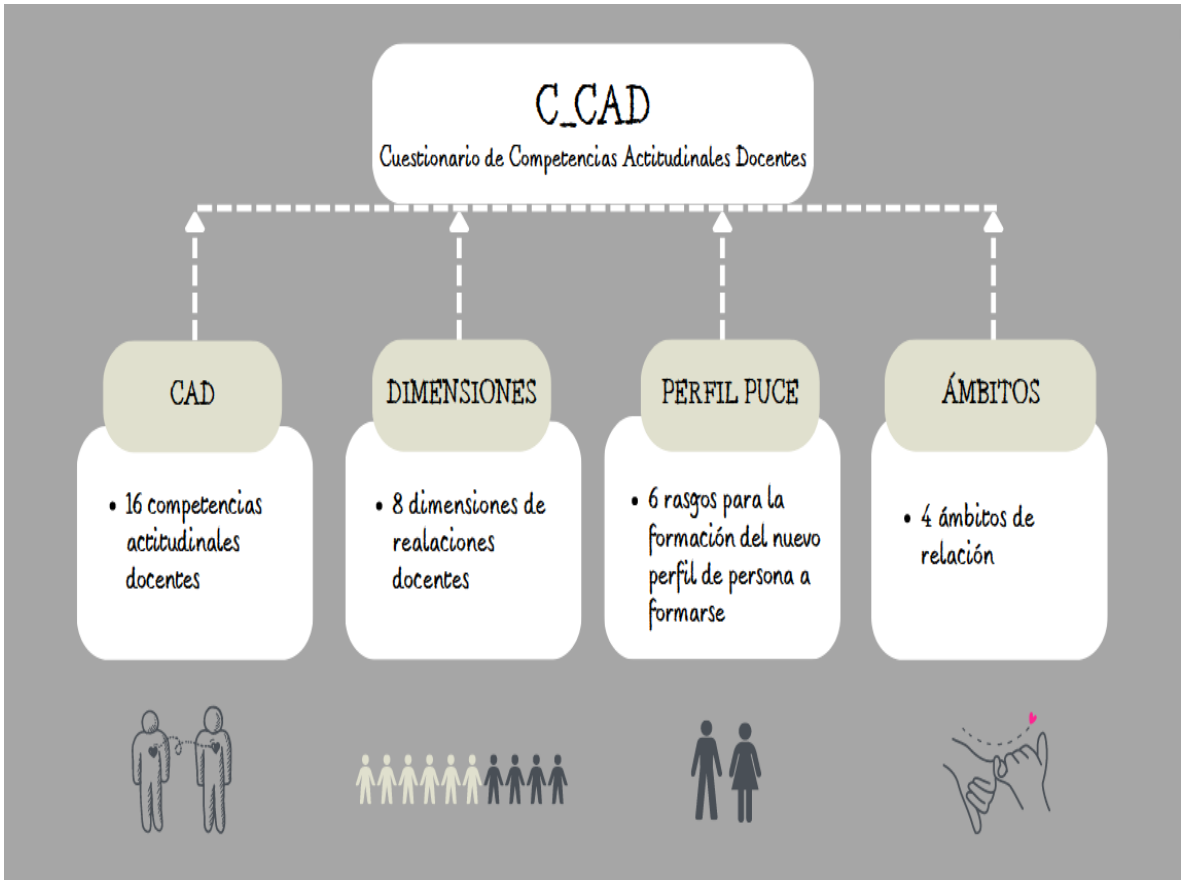
Asimismo, se ha considerado prudente evaluar las competencias actitudinales en un nivel de experto, tomando en cuenta que los sujetos observados son profesionales de la educación con un nivel de estudios superior.

USC DE SANTIAGO

Las competencias actitudinales docentes se construyeron con base a un análisis riguroso basado en el análisis documental especializado en áreas como: actitudes, ética, moral, y relaciones que el docente debe evidenciar en su nuevo rol de acompañante, mentor, guía y referente de vida; asimismo, se tomó en cuenta el criterio de expertos en este campo y la experiencia y trayectoria de la investigadora.

Para la configuración del cuestionario se tuvo como base la estructura de fases adaptada por Muñoz y González (2011) que consiste en definir los objetivos, decidir la información necesaria, revisar la información existente sobre la materia y el área, decidir tabulaciones necesarias y programas para el análisis, determianar la población, diseñar el cuestionario. Posteriormente, se cumplieron el resto de fases: encuesta piloto, enmiendas al cuestionario, encuesta principal, editar y codificar, decidir tabulaciones finales, tabular y analizar, redactar el informe.

Figura 12. Composición del C_CAD



Nota. Elaboración propia.

3.3.2.2 Criterios para la elaboración del C_CAD

Los criterios fueron elaborados considerando los aportes de varias investigaciones mencionados en todo el capítulo de marco teórico, experiencias y aportes personales de la investigadora; no obstante, se hace mayor énfasis en los estudios realizados por Martínez

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Navarro (2010), Perfil de Egreso de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2021) por considerarlos fundamentales para construir el andamiaje del cuestionario.

Se podrán apreciar las competencias actitudinales docentes construidas con el procedimiento que consta en la parte respectiva de esta investigación, las relaciones que debe tener un profesor, el perfil de salida de la PUCE Ibarra, los ámbitos de las relaciones y los ítems que componen el cuestionario con sus respectivos referentes.

El primer criterio tomado en cuenta es la ***dimensión relacional*** del docente con ocho grupos: consigo mismo, con la familia, con el equipo, con los estudiantes, con el contexto, con las tecnologías de la comunicación, con la institución docente y con el currículo, todo ello esto considerando que en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador su visión y misión parten de un constructo relacional y su fin último es la formación y el desarrollo humano integral de las personas.

El segundo criterio que permitió la elaboración del cuestionario tiene relación directa con la formación del ***perfil de salida de la PUCE Ibarra***, pues todas las actividades, experiencias, vivencias, investigación, gestión, vinculación, formación, entre otros, tributan a la consecución de este perfil de persona. Se consideran, por tanto, los seis rasgos fundamentales para la formación de los estudiantes: humanista y con proyecto vital; motivado a ser más; crítico y analítico; comprometido social, política y ambientalmente; creativo, innovador y emprendedor y comunicador asertivo.

Y, finalmente, se consideraron interpusieron algunos ***ámbitos*** en los cuales se desenvuelven los criterios de dimensión relacional y perfil de salida de la PUCE: persona, grupo, innovación y normas. La lógica utilizada se basa, precisamente, en las interrelaciones que deben existir entre unos y otros. En el ámbito "persona" están incluidas dos dimensiones de relación: consigo mismo y con los padres y tutores; y con el rasgo del perfil de egreso: humanista y con proyecto vital. En el ámbito "grupo" están incluidas dos dimensiones de relación: con el equipo y con los estudiantes; con dos rasgos del perfil de egreso: motivado a ser más y crítico y analítico. En el ámbito "innovación" están incluidas dos dimensiones de relación: con el contexto ético-político y con las TIC; y con dos rasgos del perfil de egreso: comprometido social, política y ambientalmente y comunicador asertivo. Finalmente, en el ámbito "normas" están incluidas dos dimensiones de relación: con la institución docente y con el currículo; y con un rasgo del perfil de egreso: creativo, innovador y emprendedor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 14. Lógica de construcción del Cuestionario C-CAD

LÓGICA DE CONSTRUCCIÓN					C-CAD	
NC	Competencias Actitudinales Docentes	Dimensión relacional	Perfil de Salida PUCE	**Ámbito**	NI	Ítems
1	Establecer relaciones intrapersonales correctas para demostrar dominio propio y autoconocimiento con base a una rigurosa escala de valores	Relación conmigo mismo	Humanista y con proyecto vital	**PERSONA**	1	Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona
					2	Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal
					3	Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas
					4	Desarrollo de mi pensamiento crítico
2	Ponderar un proyecto de vida que sirva como referente de crecimiento personal				5	Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente
					6	Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad
					7	Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad
					8	Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional
3	Apreciar las relaciones interpersonales con las familias para el mejoramiento del proceso educativo	Relación con padres y tutores			9	Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa
					10	Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje
					11	Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico
					12	Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos
4	Aportar con relaciones saludables y oportunas para el desarrollo de un clima familiar efectivo				13	Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares
					14	Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos.
					15	Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos
					16	Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional

LÓGICA DE CONSTRUCCIÓN					C-CAD	
NC	Competencias Actitudinales Docentes	Dimensión relacional	Perfil de Salida PUCE	**Ámbito**	NI	Ítems
5	Estimar el buen humor en las actividades cotidianas con respeto y buen gusto para la creación de ambientes favorables	Relación con el equipo	Motivado a ser más	**GRUPO**	17	Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente
					18	Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa
					19	Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe
					20	Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo
6	Valorar el trabajo en equipo como un aspecto fundamental para la consecución de resultados exitosos				21	Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo
					22	Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos
					23	Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente
					24	Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes
7	Crear relaciones interpersonales sostenibles y diversas con los estudiantes que permitan realizar un acompañamiento eficaz en su formación integral	Relación con los estudiantes	Crítico y analítico		25	Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia
					26	Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros
					27	Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia
					28	Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes
8	Demostrar rigor personal y profesional en cada una de sus actuaciones para seguridad del aprendizaje significativo de los estudiantes				29	Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales
					30	Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva
					31	Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes
					32	Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje

LÓGICA DE CONSTRUCCIÓN					C-CAD	
NC	Competencias Actitudinales Docentes	Dimensión relacional	Perfil de Salida PUCE	**Ámbito**	NI	Ítems
9	Tomar conciencia sobre las responsabilidades éticas y las repercusiones sociales que implican incorporar un modelo educativo innovador	Relación con el contexto ético-político	Comprometido social, política y ambientalmente	**INNOVACIÓN**	33	Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional
					34	Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental
					35	Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales
					36	Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria
10	Mostrar sensibilidad ante hechos del contexto ético-político para innovarlo				37	Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente
					38	Contribuir a la construcción espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente
					39	Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario
					40	Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa
11	Adaptar a la tecnología en forma ética al proceso educativo para obtener mejores resultados de aprendizaje	Relación con las TIC	Comunicador asertivo		41	Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula
					42	Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología
					43	Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión
					44	Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje
12	Reconstruir los procesos comunicativos con intervención de la tecnología educativa para asegurar el éxito de las relaciones interpersonales en una época de incertidumbre				45	Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC
					46	Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC
					47	Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes
					48	Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes

LÓGICA DE CONSTRUCCIÓN					C-CAD	
NC	Competencias Actitudinales Docentes	Dimensión relacional	Perfil de Salida PUCE	**Ámbito**	NI	Ítems
13	Integrar las normativas para facilitar el normal desempeño de funciones	Relación con la institución docente	Creativo, innovador y emprendedor	NORMAS	49	Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas
					50	Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional
					51	Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo
					52	Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa
14	Considerar todas las dinámicas institucionales con una actitud positiva para sumar a la misión y visión del centro educativo				53	Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales
					54	Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente
					55	Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales
					56	Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo
15	Gestionar aprendizajes significativos, éticos y morales para la formación y desarrollo de las personas	Relación con el currículo			57	Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula
					58	Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional
					59	Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación
					60	Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes
16	Implementar proyectos innovadores y oportunos a las necesidades y retos de la nueva sociedad para su mejora continua				61	Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales
					62	Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes
					63	Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia
					64	Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes

Nota. Elaboración propia.

3.3.2.3 Procedimiento de validación del C_CAD

El proceso de validación del cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes, diseñado para evaluar la autopercepción de estas competencias en estudiantes universitarios de la maestría en Innovación de Educación de la PUCE Ibarra, se llevó a cabo siguiendo una metodología rigurosa y sistemática. Este apartado amplía los detalles relacionados con la descripción del instrumento, la selección y contacto con los expertos y los resultados del proceso de validación, los cuales sustentan la introducción de la fase final de validación (Pérez-Escoda et al. (2010).

El cuestionario consta de 64 ítems agrupados en ocho dimensiones de relación, cuatro ámbitos y 6 rasgos que componen el perfil de egreso de la PUCE Ibarra. Cada ítem fue formulado con base en un marco teórico sólido que incluye referencias de autores claves en competencias actitudinales docentes y teorías relacionadas con la formación docente. Se utilizó una escala Likert de cuatro puntos (3=Mucho, 2=Bastante, 1=Poco, 0=Nada) para captar la autopercepción de los participantes.

La selección de los expertos se realizó mediante un proceso exhaustivo, considerando tres aspectos principales: formación académica, experiencia profesional y publicaciones científicas. Por ello se incluyen expertos con títulos de doctores en educación, innovación educativa, pedagogía y psicología educativa. Asimismo, los expertos seleccionados cuentan con al menos 10 años de experiencia docente universitaria o en investigación educativa. Finalmente se verificó que los expertos hayan publicado artículos o capítulos de libros relacionados con el área de conocimiento de educación.

El contacto con los expertos se realizó mediante correos electrónicos formales. En el correo inicial, se presentó un resumen del proyecto, los objetivos del cuestionario y se solicitó su colaboración para la validación del instrumento. Además, se adjuntó el cuestionario junto con una guía detallada para evaluar cada ítem en baremos de: univocidad, pertinencia e importancia.

Los 5 expertos que participaron en la validación del C_CAD fueron doctores, profesores e investigadores de reconocida trayectoria: dos pertenecen a universidades ecuatorianas, la Universidad Técnica Particular de Loja y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo de los Tscáchilas; una profesora es de la Universidad de Santiago de Compostela, España; un profesor de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica; y una profesora de la Fundación Chile, Chile. Todos ellos expertos en campos clave como la educación, la innovación educativa, la psicología y la pedagogía, quienes otorgaron al instrumento una calificación sobresaliente de 4,82 sobre 5. Este puntaje refleja un nivel de excelencia que subraya la fiabilidad y la pertinencia del cuestionario para evaluar las competencias actitudinales en el ámbito docente. La Tabla 16, detallada en el informe de validación, revela un consenso notablemente alto entre los expertos en relación con los distintos ítems, evidenciando la coherencia y la precisión del C_CAD. El proceso de validación consistió en la revisión individual por parte de los expertos, la entrega de sus comentarios y observaciones.

El Índice de Validez de Contenido (IVC) se calculó utilizando una escala del 1 al 5, donde 1 representaba la valoración más baja y 5 la más alta en los baremos de univocidad, pertinencia e importancia. Este enfoque permitió obtener una medida precisa del grado de acuerdo entre los expertos sobre la calidad de los ítems del cuestionario. El resultado global fue de **4,82** , lo que indica un nivel de validez muy alto, cercano al valor máximo de la escala. Este puntaje respalda la pertinencia del instrumento para evaluar las competencias actitudinales docentes, ya que refleja una alta concordancia entre los expertos en términos de claridad, relevancia y adecuación

de los ítems. La obtención de este valor consolida la validez conceptual del cuestionario, justifica su inclusión en la investigación y garantiza su potencial para generar resultados confiables y útiles en el contexto educativo.

Con los ajustes realizados y la confirmación de la validez de contenido por parte de los expertos, se procedió a la siguiente fase del proceso: la validación estadística del cuestionario. Esta etapa se enfocó en aplicar el instrumento a una muestra piloto con el propósito de analizar su confiabilidad y consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El resultado de esta prueba fue de 0,939, lo que indica una excelente consistencia entre los ítems que conforman el cuestionario. Este procedimiento forma parte fundamental de la rigurosidad metodológica, ya que permite asegurar que el instrumento mida de manera precisa y coherente las competencias actitudinales docentes que se pretenden estudiar.

Asimismo, el alto valor obtenido en el coeficiente alfa de Cronbach confirma que el cuestionario diseñado posee un nivel óptimo de fiabilidad, superando ampliamente el umbral mínimo aceptado en investigaciones del ámbito educativo. Este resultado otorga solidez técnica al instrumento y respalda su pertinencia para ser aplicado en el contexto académico propuesto. De esta manera, se garantiza que los datos recopilados a través del cuestionario contribuirán con validez y confianza al análisis e interpretación de los objetivos de investigación, fortaleciendo así la calidad del estudio en su conjunto.

El documento enviado a los expertos se incluye a continuación en este texto, en lugar de adjuntarlo, por considerar que es fundamental para la explicación detallada de esta fase de validación por parte de los expertos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INSTRUMENTO PARA VALIDAR EL CUESTIONARIO: COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES (C_CAD)

Tesis doctoral:

Análisis de Competencias Actitudinales Docentes autopercibidas por estudiantes universitarios ecuatorianos en la maestría en Innovación en Educación: entresijos e implicaciones

Doctoranda:

Armida Mariela Montenegro Cevallos

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra

Dirigida por:

Eduardo Fuentes-Abeledo y Pablo Muñoz Carril

Universidad de Santiago de Compostela-España.

Objetivos de la investigación:

OG: Estudiar la autopercepción de competencias actitudinales adquiridas por los alumnos del cuarto nivel de educación superior ecuatoriano a lo largo de la maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra, mediante la aplicación de un único instrumento previamente avalado, para la difusión de los pros, contras e implicaciones en su formación integral.

OE1: Realizar un análisis de las competencias actitudinales adquiridas por los futuros magísteres ecuatorianos a lo largo de su proceso formativo en el máster de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador Ibarra.

OE2: Construir y validar un referente de competencias actitudinales concretado en un instrumento que pueda ser útil, tanto para investigar en torno al desarrollo de las competencias en la formación del profesorado de educación ecuatoriano, como para propiciar la reflexión sobre la importancia de las competencias actitudinales en el desarrollo de la función docente.

OE3: Evaluar la implicación de la competencia actitudinal en el perfil de egreso de los maestrantes de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra y la relación con su formación integral.

Con base a la información arriba indicada, le solicito contestar las siguientes preguntas.

1. ¿Considera que las indicaciones generales para responder el cuestionario están expresadas en forma correcta?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sí ☐

No ☐

Propuesta de mejora:

A) Indicaciones generales:

1) El cuestionario consta de 4 ámbitos: persona, grupo, innovación y normas. Cada ámbito tiene 16 ítems relacionados a dos niveles: *autopercepción competencial* y *aportación formativa de la maestría*. Con ello, se analizará en qué medida usted se siente competente (nivel de autopercepción competencial) y en qué medida esta maestría (nivel de aportación formativa de la maestría) le aportó en cada uno de los aspectos que contiene este cuestionario referido a las Competencias Actitudinales Docentes.
2) Por favor, marque su respuesta en la opción de valoración que crea conveniente. Usted tiene 4 opciones: nada, poco, bastante y mucho para los dos niveles. Deberá responder, tanto en el nivel de autopercepción competencial, como en el nivel de aportación formativa de la maestría. Ejemplo: Supongamos que en el ítem 1: **"Respetar la dignidad humana como valor inalienable de mi persona"** usted considera que se siente muy competente para respetarse como persona, entonces debería marcar en la opción MUCHO dentro de la columna "Nivel de autopercepción competencial". Asimismo, en la columna de "Nivel de formación de la maestría" debería marcar, bajo su punto de vista, si la maestría que ha cursado ha mejorado su competencia, para este ejemplo, si usted considera que en esta maestría no ha sido formado para ser competente en cuando al ítem 1 **"Respetar la dignidad humana como valor inalienable de mi persona"**, entonces debería escoger la opción NADA. Por tanto, en cada uno de los ítems, siempre, quedarán marcadas dos respuestas con base a sus autopercepciones.

2. ¿Considera que la adecuación del lenguaje es apropiada al nivel de estudios de los respondientes?

Sí ☐

No ☐

Propuesta de mejora:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. Marque con una equis (X) el tramo del baremo que exprese mejor su juicio con respecto a “univocidad”, “pertinencia” e “importancia” del conjunto de ítems del cuestionario, considerando que 1 es el valor más bajo y 5 el valor más alto.

   Baremo:

   Univocidad: Hace referencia al nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo.

   Pertinencia: Se refiere a la relevancia del contenido del ítem con respecto al objeto de investigación.

   Importancia: Expresa el peso que tiene cada ítem con relación a la pertinencia del mismo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 15. Rúbrica para validar el cuestionario C_CAD

tr	ÍTEMS *ÁMBITO: PERSONA* *(Relación consigo mismo y con padres de familia/tutores)*	UNIVOCIDAD					PERTINENCIA					IMPORTANCIA					PROPUESTA DE MEJORA
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
I1	Respetar la dignidad humana como valor inalienable de mi persona																
I2	Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal																
I3	Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas																
I4	Desarrollar mi pensamiento crítico																
I5	Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecer y mejorar mi trabajo docente																
I6	Adoptar la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad																
I7	Adaptarme a los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad																
I8	Modelar valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional																
I9	Comunicarse con los padres/tutores de forma respetuosa																
I10	Planificar junto con los padres/tutores objetivos de aprendizaje																
I11	Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico																
I12	Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos																
I13	Investigar sobre las relaciones positivas en contextos familiares																
I14	Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos																
I15	Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos																
I16	Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional																

No.	ÍTEMS *ÁMBITO: GRUPO* *(Relación con el equipo docente y estudiantes)*	UNIVOCIDAD					PERTINENCIA					IMPORTANCIA					PROPUESTA DE MEJORA
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
I17	Disfrutar con el equipo de profesores/as, el compromiso de la vocación docente																
I18	Intervenir con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa																
I19	Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe																
I20	Demostrar buena actitud para abordar los conflictos y dificultades del grupo de docentes																
I21	Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo de docentes																
I22	Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo docente y aprender de ellos																
I23	Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente																
I24	Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes																
I25	Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, cultura o etnia																
I26	Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros																
I27	Atender las necesidades estudiantiles con la debida pertinencia																
I28	Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes																
I29	Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales																
I30	Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva																
I31	Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes																
I32	Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje																
No.	ÍTEMS *ÁMBITO: INNOVACIÓN* *(Relación con el contexto ético/político y con las TIC)*	UNIVOCIDAD					PERTINENCIA					IMPORTANCIA					PROPUESTA DE MEJORA
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
I33	Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora personal																

I34	Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental																
I35	Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales																
I36	Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria																
I37	Investigar en equipos multidisciplinarios sobre prácticas solidarias en la profesión docente																
I38	Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente																
I39	Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario																
I40	Desarrollar una actitud positiva hacia la innovación educativa																
I41	Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula																
I42	Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología																
I43	Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de las TIC, en diferentes espacios de difusión																
I44	Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje																
I45	Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC																
I46	Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC																
I47	Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de las habilidades y necesidades de los estudiantes																
I48	Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes																
No.	ÍTEMS *ÁMBITO: NORMAS* *(Relación con la Institución Docente y el Currículo)*	UNIVOCIDAD					PERTINENCIA					IMPORTANCIA					PROPUESTA DE MEJORA
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
I49	Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas																
I50	Reconocer en las autoridades del centro educativo a excelentes aliados para el desarrollo profesional																

I51	Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo																
I52	Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa																
I53	Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales																
I54	Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente																
I55	Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales fraternas																
I56	Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo																
I57	Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula																
I58	Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional																
I59	Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizaje relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente y en las leyes y normativas que regulan la educación																
I60	Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes																
I61	Colaborar en la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales																
I62	Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes																
I63	Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia																
I64	Identificar las tendencias en el entorno para mejorar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes																

Nota. Elaboración propia.

Tabla 16. Porcentajes de la Validación de Expertos

N.	ÍTEMS	Exp1	Exp2	Exp3	Exp4	Exp5	M/Í
1	Respetar la dignidad humana como valor inalienable de mi persona	3,67	4,67	5,00	5,00	5,00	4,67
2	Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
3	Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas	5,00	4,00	5,00	4,33	5,00	4,67
4	Desarrollar mi pensamiento crítico	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
5	Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecer y mejorar mi trabajo docente	5,00	5,00	4,67	5,00	5,00	4,93
6	Adoptar la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad	5,00	4,33	5,00	5,00	5,00	4,87
7	Adaptarme a los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
8	Modelar valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
9	Comunicarse con los padres/tutores de forma respetuosa	5,00	5,00	5,00	5,00	3,66	4,73
10	Planificar junto con los padres/tutores objetivos de aprendizaje	4,67	5,00	5,00	4,33	3,66	4,53
11	Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico	5,00	5,00	4,67	5,00	3,33	4,60
12	Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
13	Investigar sobre las relaciones positivas en contextos familiares	5,00	2,67	4,67	5,00	5,00	4,47
14	Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
15	Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos	5,00	5,00	5,00	5,00	3,66	4,73
16	Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional	3,67	4,00	5,00	5,00	5,00	4,53
17	Disfrutar con el equipo de profesores/as, el compromiso de la vocación docente	4,33	4,33	5,00	5,00	5,00	4,73
18	Intervenir con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
19	Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe	5,00	5,00	5,00	5,00	4,33	4,87
20	Demostrar buena actitud para abordar los conflictos y dificultades del grupo de docentes	4,67	5,00	5,00	5,00	5,00	4,93
21	Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo de docentes	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
22	Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo docente y aprender de ellos	5,00	5,00	4,33	5,00	5,00	4,87
23	Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
24	Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
25	Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, cultura o etnia	5,00	4,67	5,00	5,00	5,00	4,93
26	Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros	5,00	5,00	5,00	5,00	2,33	4,47
27	Atender las necesidades estudiantiles con la debida pertinencia	4,67	5,00	5,00	5,00	5,00	4,93

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 16. Porcentajes de la Validación de Expertos

N.	ÍTEMS	Exp1	Exp2	Exp3	Exp4	Exp5	M/Í
28	Fomentar la confianza colaboración y entre los estudiantes	5,00	4,33	5,00	5,00	5,00	4,87
29	Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
30	Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva	5,00	2,67	4,00	5,00	4,33	4,20
31	Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes	5,00	3,67	4,00	5,00	4,33	4,40
32	Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
33	Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora personal	5,00	3,00	4,67	5,00	5,00	4,53
34	Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental	5,00	5,00	4,33	5,00	5,00	4,87
35	Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales	5,00	5,00	5,00	5,00	4,33	4,87
36	Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
37	Investigar en equipos multidisciplinarios sobre prácticas solidarias en la profesión docente	4,67	3,00	4,67	5,00	5,00	4,47
38	Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
39	Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario	5,00	3,67	4,33	5,00	5,00	4,60
40	Desarrollar una actitud positiva hacia la innovación educativa	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
41	Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
42	Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
43	Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de las TIC, en diferentes espacios de difusión	5,00	5,00	6,00	5,00	5,00	5,20
44	Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje	5,00	5,00	5,00	5,00	4,66	4,93
45	Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC	5,00	5,00	4,33	5,00	5,00	4,87
46	Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,80
47	Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de las habilidades y necesidades de los estudiantes	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
48	Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes	5,00	5,00	4,33	5,00	5,00	4,87
49	Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas	5,00	4,33	5,00	5,00	3,66	4,60
50	Reconocer en las autoridades del centro educativo a excelentes aliados para el desarrollo profesional	4,67	2,67	5,00	5,00	3,66	4,20
51	Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo	5,00	5,00	4,67	5,00	5,00	4,93
52	Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa	5,00	5,00	4,67	5,00	5,00	4,93
53	Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales	5,00	3,00	4,00	5,00	5,00	4,40

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 16. Porcentajes de la Validación de Expertos

N.	ÍTEMS	Exp1	Exp2	Exp3	Exp4	Exp5	M/Í
54	Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
55	Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales fraternas	4,00	2,67	4,67	5,00	5,00	4,27
56	Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo	5,00	5,00	4,33	5,00	5,00	4,87
57	Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
58	Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
59	Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizaje relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente y en las leyes y normativas que regulan la educación	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
60	Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
61	Colaborar en la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales	5,00	5,00	4,33	5,00	5,00	4,87
62	Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
63	Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
64	Identificar las tendencias en el entorno para mejorar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes	5,00	3,67	5,00	5,00	5,00	4,73
	M/EXPERTOS	4,91	4,61	4,84	4,98	4,78	4,82

Nota. Elaboración propia.

Más allá de la evaluación numérica, el proceso de validación se enriqueció significativamente con los comentarios y observaciones proporcionadas por estos expertos. Estas aportaciones se analizaron cuidadosamente y se incorporaron al cuestionario, lo que permitió realizar ajustes en la redacción de los ítems, clarificar las preguntas y asegurar la relevancia de los temas abordados.

La inclusión de las sugerencias de los expertos no solo optimizó la estructura y el contenido del C-CAD, sino que también reforzó su aplicabilidad y validez en contextos educativos diversos. Este enfoque colaborativo garantiza que el cuestionario sea una herramienta robusta y dinámica, capaz de capturar de manera efectiva las dimensiones críticas de las competencias actitudinales docentes. Así, el proceso de validación del C-CAD destaca la importancia de un diálogo constructivo entre investigadores y practicantes en la búsqueda continua de herramientas evaluativas que contribuyan al avance de la práctica pedagógica y al desarrollo profesional docente.

Después del análisis y reflexión sobre todos los aportes y sugerencias dados por los expertos, el cuestionario **C-CAD** en su última versión quedó estructurado tal y como se puede apreciar a través del siguiente enlace: https://bit.ly/C_CAD_Validado

3.3.3 Fase de Concreción: Prueba Piloto

Tras la validación realizada por parte de los expertos y comentadas en el apartado precedente, y a modo de prueba piloto, se aplicó la primera versión del C-CAD a 18 maestrantes (totalidad) de la cohorte 11 del posgrado en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra, el 2 de junio de 2023. El 99% felicitó la elaboración del instrumento. El 1% de ellos comentó que eran demasiadas preguntas. La media del tiempo utilizado por el grupo fue de 21,73 minutos, siendo el menor tiempo 21,50 minutos y el máximo 23,41 minutos. Se realizó la prueba de confiabilidad "Alfa de Cronbach con un resultado elevado de = 0,939". Esta prueba se aplicó en línea, en forma sincrónica, mediante la plataforma zoom. Se puede acceder al enlace de la encuesta aplicada desde la siguiente dirección web: bit.ly/C_CAD_PUCEI_MIE

Figura 13. Logotipo y banner del C_CAD



Nota. Elaboración propia.

3.3.4 Fase analítica

Se realizó un análisis descriptivo de los datos de la encuesta (cuya versión final figura en el Anexo C) que incluyeron gráficos de proporciones, para aquellas variables de naturaleza cualitativa, histogramas para aquellas de naturaleza cuantitativa y tablas de frecuencias absolutas y relativas para todas las variables, consideradas de forma individual. Asimismo, seleccionando las variables más importantes del estudio, se analizaron frecuencias bivariadas en tablas de contingencia con figuras explicativas que contribuyeron a su análisis. Una vez realizados los despliegues de naturaleza descriptiva, univariados y bivariados se relacionaron aquellas variables de tipo sociodemográfico (tales como la edad, el nivel de estudios, el género, entre otras) con una variable respuesta, a seleccionar en concordancia con los objetivos de la investigación. Para ello se utilizó la técnica de regresión logística ordinal. También se realizó un análisis factorial de correspondencias múltiples que permitió visualizar y comentar sobre la formación de grupos, en función de las opiniones dadas en la encuesta. Los resultados derivados de dichos análisis se detallan en el capítulo 4: “RESULTADOS DE LA INVESTIGACION DE CAMPO”.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4 Variables de estudio

Los datos están originalmente conformados por 287 observaciones y 138 variables. Las variables del estudio se encuentran listadas en la Tabla 17. A las variables se las dividió en generales y específicas.

Tabla 17. Variables del estudio

	VARIABLE	ID
0	Marca temporal	MT
1	Dirección de correo electrónico	Email
2	¿Estoy informado y de acuerdo en participar contestando el presente cuestionario	Participa
3	Indique el periodo académico en el que se matriculó a la maestría en Innovación en Educación	PerMat
4	Edad	Edad
5	Años de experiencia docente	Exp
6	Género	Gen
7	Nivel de educación en el cual trabaja	NivelE
8	Sector en el cual trabaja	Sector
9	Formación profesional	FP
10	1. Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona	VC01
11	1. Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona	VM01
12	2. Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal	VC02
13	2. Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal	VM02
14	3. Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas	VC03
15	3. Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas	VM03
16	4. Desarrollo de mi pensamiento crítico	VC04
17	4. Desarrollo de mi pensamiento crítico	VM04
18	5. Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente	VC05
19	5. Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente	VM05
20	6. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad	VC06
21	6. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad	VM06
22	7. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad	VC07
23	7. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad	VM07
24	8. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional	VC08
25	8. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional	VM08
26	9. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa	VC09
27	9. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa	VM09
28	10. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje	VC10
29	10. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje	VM10
30	11. Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico	VC11
31	11. Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico	VM11
32	12. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos	VC12

USC

	VARIABLE	ID
33	12. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos	VM12
34	13. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares	VC13
35	13. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares	VM13
36	14. Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos	VC14
37	14. Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos	VM14
38	15. Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos	VC15
39	15. Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos	VM15
40	16. Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional	VC16
41	16. Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional	VM16
42	17. Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente	VC17
43	17. Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente	VM17
44	18. Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa	VC18
45	18. Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa	VM18
46	19. Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe	VC19
47	19. Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe	VM19
48	20. Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo	VC20
49	20. Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo	VM20
50	21. Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo	VC21
51	21. Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo	VM21
52	22. Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos	VC22
53	22. Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos	VM22
54	23. Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente	VC23
55	23. Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente	VM23
56	24. Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes	VC24
57	24. Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes	VM24
58	25. Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia	VC25
59	25. Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia	VM25
60	26. Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros	VC26
61	26. Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros	VM26
62	27. Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia	VC27
63	27. Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia	VM27
64	28. Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes	VC28
65	28. Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes	VM28
66	29. Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales	VC29

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	VARIABLE	ID
67	29. Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales	VM29
68	30. Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva	VC30
69	30. Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva	VM30
70	31. Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes	VC31
71	31. Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes	VM31
72	32. Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje	VC32
73	32. Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje	VM32
74	33. Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional	VC33
75	33. Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional	VM33
76	34. Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental	VC34
77	34. Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental	VM34
78	35. Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales	VC35
79	35. Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales	VM35
80	36. Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria	VC36
81	36. Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria	VM36
82	37. Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente	VC37
83	37. Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente	VM37
84	38. Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente	VC38
85	38. Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente	VM38
86	39. Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario	VC39
87	39. Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario	VM39
88	40. Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa	VC40
89	40. Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa	VM40
90	41. Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula	VC41
91	41. Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula	VM41
92	42. Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología	VC42
93	42. Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología	VM42
94	43. Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión	VC43
95	43. Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión	VM43
96	44. Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje	VC44
97	44. Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje	VM44
98	45. Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC	VC45

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	VARIABLE	ID
99	45. Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC	VM45
100	46. Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC	VC46
101	46. Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC	VM46
102	47. Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes	VC47
103	47. Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes	VM47
104	48. Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes	VC48
105	48. Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes	VM48
106	49. Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas	VC49
107	49. Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas	VM49
108	50. Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional	VC50
109	50. Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional	VM50
110	51. Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo	VC51
111	51. Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo	VM51
112	52. Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa	VC52
113	52. Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa	VM52
114	53. Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales	VC53
115	53. Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales	VM53
116	54. Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente	VC54
117	54. Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente	VM54
118	55. Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales	VC55
119	55. Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales	VM55
120	56. Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo	VC56
121	56. Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo	VM56
122	57. Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula	VC57
123	57. Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula	VM57
124	58. Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional	VC58
125	58. Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional	VM58

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	VARIABLE	ID
126	59. Proporcionar a los estudiantes contenidos aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación	VC59
127	59. Proporcionar a los estudiantes contenidos aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación	VM59
128	60. Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes	VC60
129	60. Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes	VM60
130	61. Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales	VC61
131	61. Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales	VM61
132	62. Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes	VC62
133	62. Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes	VM62
134	63. Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia	VC63
135	63. Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia	VM63
136	64. Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes	VC64
137	64. Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes[9]	VM64

Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

Un ejemplo de sólo 10 observaciones que conforman los datos puede verse en la Tabla 18 que se presenta, a continuación.

[9] VC: Autopercepción competencial. VM: Aporte de la maestría.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 18. Ejemplo de 10 observaciones

	MT	Email	Participa	PerMat	Edad	Exp	Gen	NivelE	Sector	FP	VC60	VM60	VC61	VM61	VC62	VM62	VC63	VM63	VC64	VM64
0	2023-06-15 14:01:35.055	gepab@hotmail.es	Sí	Cohorte 10: abril-agosto 2022	24	3	Femenino	Técnico y Tecnológico	Privado	CCSS, periodismo, información y derecho	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	3-Mucho	3-Mucho	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante
1	2023-06-15 14:41:16.884	mjtorres@pucesi.edu.ec	Sí	Cohorte 01: noviembre 2017-marzo 2018	34	10	Femenino	Grado	Privado	Educación	3-Mucho	2-Bastante	3-Mucho	2-Bastante	3-Mucho	2-Bastante	3-Mucho	2-Bastante	3-Mucho	2-Bastante
2	2023-06-15 15:17:58.434	lorepat21_7@hotmail.com	Sí	Cohorte 01: noviembre 2017-marzo 2018	33	3	Femenino	Grado	Público	Educación	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante
3	2023-06-15 15:18:14.344	dorisdelop8@gmail.com	Sí	Cohorte 09: septiembre 2021-	52	26	Femenino	Bachillerato	Fiscomisional	Educación	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho

	MT	Email	Participa	PerMat	Edad	Exp	Gen	NivelE	Sector	FP	VC60	VM60	VC61	VM61	VC62	VM62	VC63	VM63	VC64	VM64
				enero 2022																
4	2023-06-15 15:22:47.190	eduardo.galindo@pucesi.edu.ec	Sí	Cohorte 10: abril-agosto 2022	55	10	Masculino	Básica superior	Público	Educación	2-Bastante	3-Mucho	2-Bastante	3-Mucho	2-Bastante	3-Mucho	2-Bastante	3-Mucho	2-Bastante	3-Mucho
5	2023-06-15 19:19:40.787	alejandrochavezvaca@gmail.com	Sí	Cohorte 02: abril-agosto 2018	43	4	Masculino	Bachillerato	Público	Educación	2-Bastante	0-Nada	2-Bastante	0-Nada	2-Bastante	1-Poco	2-Bastante	1-Poco	3-Mucho	2-Bastante
6	2023-06-15 19:26:21.059	dayanarahinojosa@gmail.com	Sí	Cohorte 01: noviembre 2017-marzo 2018	46	12	Femenino	Básica	Público	Educación	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante
7	2023-06-15 19:29:50.281	azucenadejess@hotmail.com	Sí	Cohorte 01: noviembre 2017-marzo 2018	45	10	Femenino	Bachillerato	Público	Educación	2-Bastante	2-Bastante	1-Poco	2-Bastante	1-Poco	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	2-Bastante	3-Mucho
8	2023-06-15	marcatita@yahoo.com	Sí	Cohorte 03:	51	27	Femenino	Básica	Público	Educación	2-Bastante	1-Poco	2-Bastante	1-Poco	2-Bastante	1-Poco	2-Bastante	1-Poco	2-Bastante	1-Poco

	MT	Email	Participa	PerMat	Edad	Exp	Gen	NivelE	Sector	FP	VC60	VM60	VC61	VM61	VC62	VM62	VC63	VM63	VC64	VM64
	19:29:58.129			octubre 2018-febrero 2019																
9	2023-06-15 19:33:43.905	ehcalderon@pucesi.edu.ec	Sí	Cohorte 01: noviembre 2017-marzo 2018	40	17	Femenino	Básica	Público	Educación	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho	3-Mucho

Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

4 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El presente capítulo constituye una etapa crucial en el desarrollo de la investigación, donde se revelan y analizan los resultados obtenidos a través de la indagación sistemática sobre la autopercepción de competencias actitudinales adquiridas por los alumnos del cuarto nivel de educación superior ecuatoriano, a lo largo de su participación en la Maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ibarra. El objetivo general del estudio se ha centrado en desentrañar las percepciones, valoraciones y transformaciones que los estudiantes han experimentado en relación con sus competencias actitudinales durante el transcurso de este programa académico.

Con el propósito de proporcionar una visión integral y significativa, este capítulo se organiza de manera estructurada, presentando y analizando detalladamente los hallazgos resultantes de las diversas herramientas y métodos empleados para recolectar datos. Los resultados aquí expuestos se erigen como el reflejo tangible de la experiencia educativa de los participantes, brindando una perspectiva esclarecedora sobre la efectividad y el impacto del programa de maestría en la formación de competencias actitudinales. Cada revelación, cada dato, se convierte en un pilar fundamental para comprender la dinámica de la autopercepción de competencias, abriendo la puerta hacia la reflexión y la interpretación profunda de los resultados obtenidos.

4.1 RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1

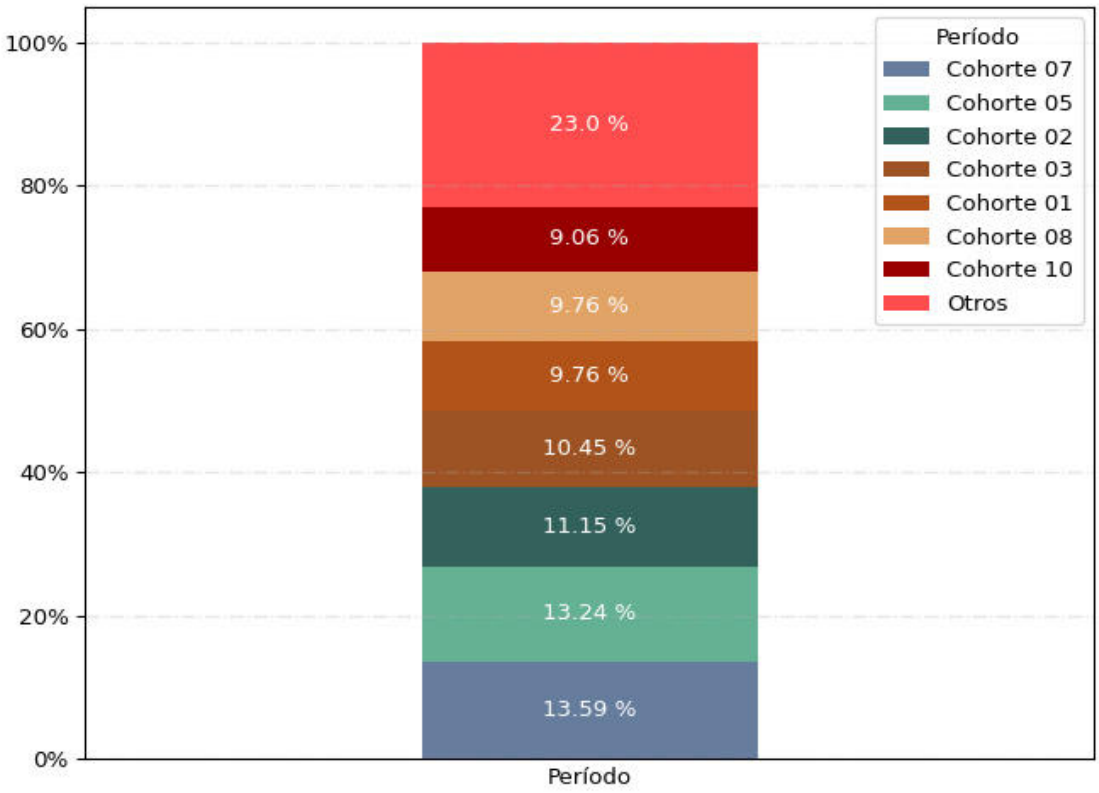
Realizar un análisis de las competencias actitudinales adquiridas por los futuros magísteres ecuatorianos a lo largo de su proceso formativo en el máster de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador Ibarra.

4.1.1 Análisis de las variables generales

4.1.1.1 Periodo académico en el que se matriculó a la maestría en Innovación en Educación de la PUCE Ibarra

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 14. Periodo académico en el que se matriculó a la maestría en Innovación en Educación (Porcentajes)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

En la Figura 14 se puede apreciar que la Cohorte 05 y la Cohorte 07 presentan los porcentajes más altos de matrícula. Esto podría deberse a factores específicos como una mayor promoción del programa, cambios en la oferta académica o una mayor demanda en esos períodos. Considerando el marco temporal, la Cohorte 06 y las siguientes podrían haber sido influenciadas por la pandemia de COVID-19. La matrícula podría haber sido afectada por cambios en la modalidad de enseñanza (por ejemplo, pasando a la enseñanza en línea) o por sospechas económicas. La tendencia general muestra que, a pesar de las fluctuaciones, la matrícula parece ser relativamente constante a lo largo del tiempo.

4.1.1.2 Edad

En la Tabla 19 se aprecia que la mayoría de los individuos (aproximadamente el 58%) tienen entre 36.667 y 45.111 años, con los grupos de [36.667, 40.889) y [40.889, 45.111) siendo los más numerosos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

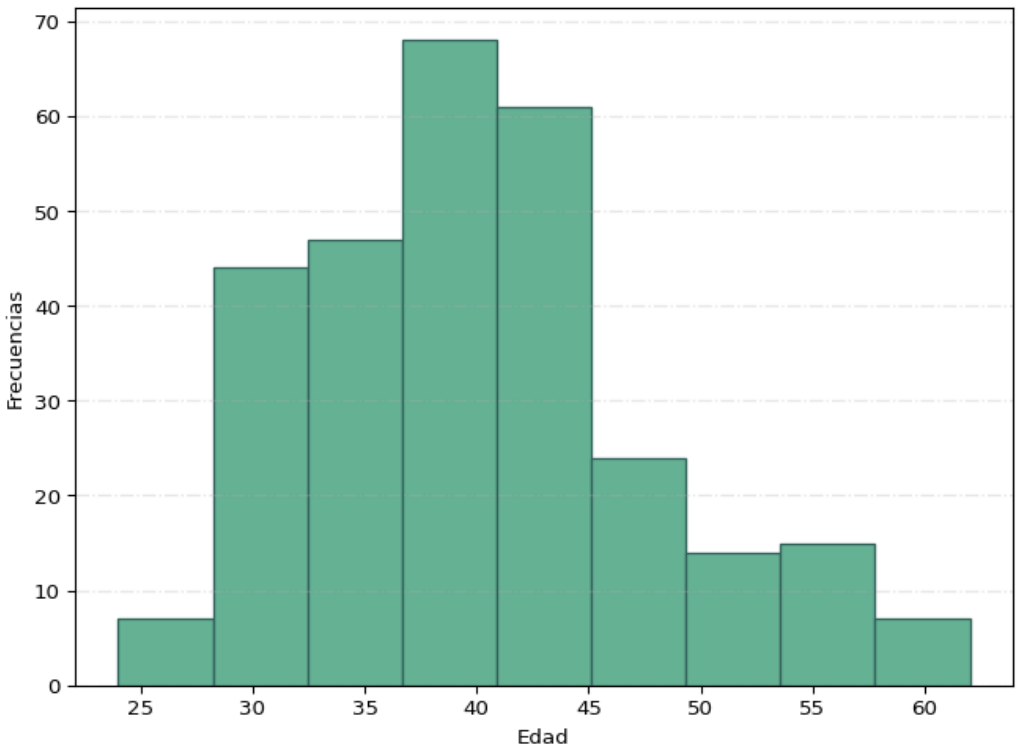
Tabla 19. Edad

COL_0	FS	FR	FSA	FRA	MC
Edad					
[24.0, 28.222)	7	0.02439	7	0.02439	26.11
[28.222, 32.444)	44	0.15331	51	0.17770	30.33
[32.444, 36.667)	47	0.16376	98	0.34146	34.56
[36.667, 40.889)	68	0.23693	166	0.57840	38.78
[40.889, 45.111)	61	0.21254	227	0.79094	43.00
[45.111, 49.333)	24	0.08362	251	0.87456	47.22
[49.333, 53.556)	14	0.04878	265	0.92334	51.44
[53.556, 57.778)	15	0.05226	280	0.97561	55.67
[57.778, 62.038)	7	0.02439	287	1.00000	59.91

Nota. Elaboración propia.

La mayoría de las personas están en el rango de edad de mediados de los 30 a mediados de los 40 años. Pocos individuos son muy jóvenes (menos de 28 años) o más mayores (más de 57 años). Se puede confirmar con estos datos la falta relativa de profesionales jóvenes o recién iniciados en el área de educación.

Figura 15. Edad (Histograma)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la Figura 15 se aprecia que la distribución de las edades parece tener aproximadamente forma de campana. Hay una cantidad creciente de individuos en los grupos de edades más jóvenes, alcanzando su punto máximo en el grupo de 36.667 a 40.889 años, y luego decrece gradualmente en los de mayor edad. Menores de 32 años: Solo alrededor del 18% de los individuos tienen menos de 32 años. Mayores de 49 años: Solo alrededor del 13% de los individuos tienen más de 49 años. Este conjunto representa a una población que tiene una edad mediana centrada alrededor de los 38 a 43 años.

4.1.1.3 Años de experiencia docente

La población docente representada en la Tabla 20 tiene una concentración significativa en el rango de experiencia temprana. Hay una presencia notable de docentes en las etapas iniciales de su carrera, lo que puede ser indicativo de que el campo de la educación es buscado por los profesionales. Por otro lado, hay una cantidad decreciente de docentes con experiencias muy prolongadas, lo que sugiere posibles jubilaciones, cambios de carrera, sueldos, u otros factores que alejan a los docentes más veteranos del campo.

Tabla 20. Años de experiencia docente

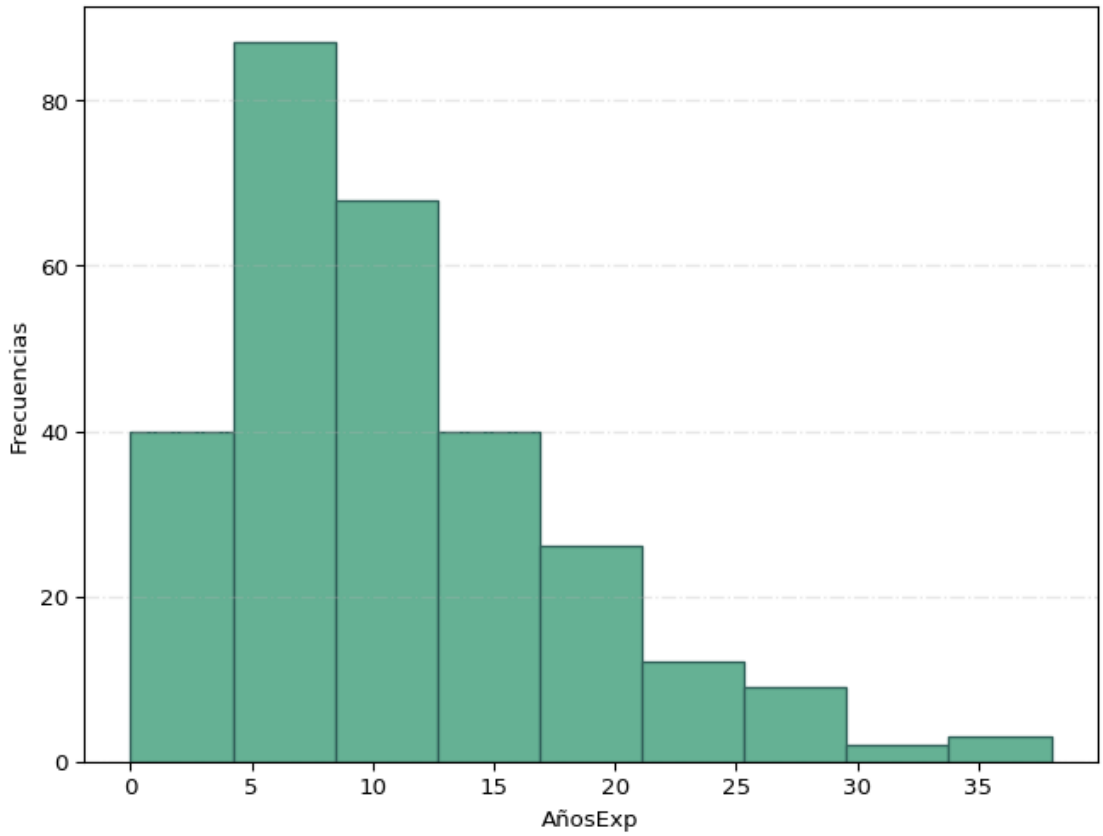
COL_0	FS	FR	FSA	FRA	MC
Exp					
[0.0, 4.222)	40	0.13937	40	0.13937	2.11
[4.222, 8.444)	87	0.30314	127	0.44251	6.33
[8.444, 12.667)	68	0.23693	195	0.67944	10.56
[12.667, 16.889)	40	0.13937	235	0.81882	14.78
[16.889, 21.111)	26	0.09059	261	0.90941	19.00
[21.111, 25.333)	12	0.04181	273	0.95122	23.22
[25.333, 29.556)	9	0.03136	282	0.98258	27.44
[29.556, 33.778)	2	0.00697	284	0.98955	31.67
[33.778, 38.038)	3	0.01045	287	1.00000	35.91

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 16 puede apreciarse que los docentes con experiencia temprana son aproximadamente un 44,25% (sumando los dos primeros intervalos hasta los docentes tienen hasta 8.444 años de experiencia). Esto sugiere que hay una buena cantidad de docentes relativamente nuevos en el campo. Docentes con experiencia Media: La experiencia de entre 8.444 y 16.889 años está presente en un 37,63% de los docentes. Estos docentes tienen una experiencia considerable en el campo. Docentes con experiencia avanzada: Solo alrededor del 18% de los docentes tienen más de 16.889 años de experiencia, y este número disminuyendo peligrosamente a medida que avanzamos hacia los intervalos superiores. La mayoría de los docentes (aproximadamente el 82%) tienen menos de 21.111 años de experiencia, y hay un decrecimiento notable en la cantidad de docentes a medida que la experiencia supera este punto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 16. Años de experiencia docente (Histograma)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.1.4 Género

La Tabla 21 muestra la distribución de género de la muestra y se nos proporciona información sobre la frecuencia (fs), la frecuencia relativa (fr), la frecuencia acumulada (Fsa) y la frecuencia relativa acumulada (Fra).

Femenino: Hay 199 personas de género femenino, lo que representa un 69,34% del total. Masculino: 88 personas de género masculino conforman el 30,66% del total.

Tabla 21. Género

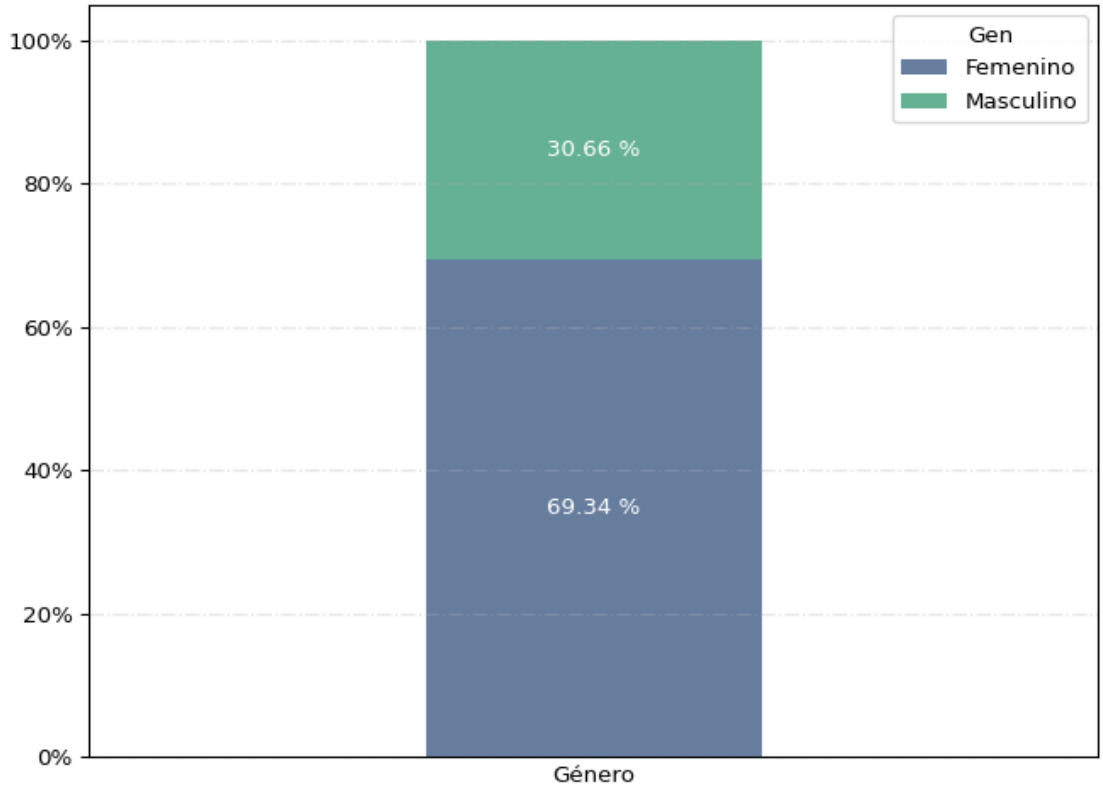
	FS	FR	FSA	FRA
Gen				
Femenino	199	0.69338	199	0.69338
Masculino	88	0.30662	287	1.00000

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 17 se aprecia que el género femenino es dominante en esta población, con casi el 70% de representación. Esto es más del doble que la representación masculina. Hay una clara desigualdad en la distribución de género, con una presencia mucho más significativa de mujeres

que de hombres. Estos datos nos indican que, en este caso, las mujeres están más asociadas a la profesión docente.

Figura 17. Género (Porcentajes)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.1.5 Nivel de educación en el cual trabaja

La Tabla 22 muestra que el nivel de Bachillerato domina claramente, con un poco más del 41% de la población trabajando en ese nivel. Esto indica que hay una alta demanda de educadores en este nivel por ser un nivel muy popular para la enseñanza en nuestro país y además, obligatorio para continuar estudios.

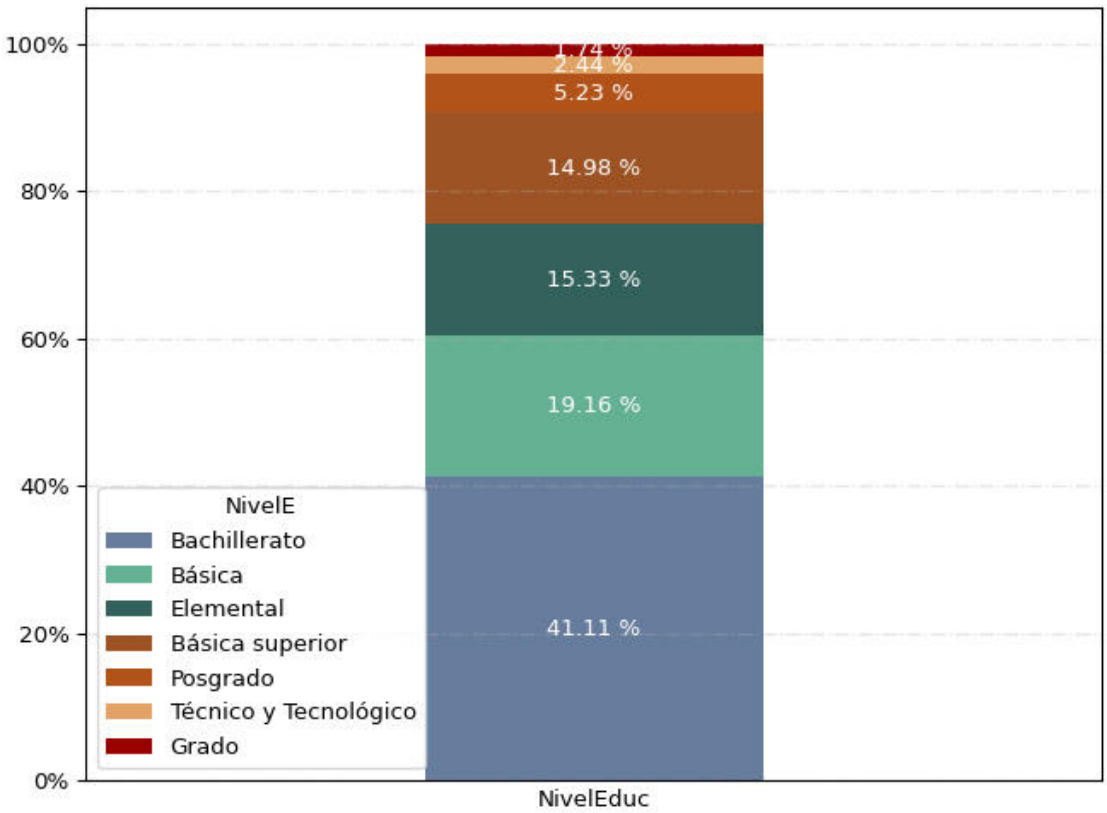
Tabla 22. Nivel de educación en el cual trabaja

Nivel	FS	FR	FSA	FRA
Bachillerato	118	0.41115	118	0.41115
Básica	55	0.19164	173	0.60279
Elemental	44	0.15331	217	0.75610
Básica superior	43	0.14983	260	0.90592
Posgrado	15	0.05226	275	0.95819
Técnico y Tecnológico	7	0.02439	282	0.98258
Grado	5	0.01742	287	1.00000

Nota. Elaboración propia.

De la Figura 18 se desprende que en la Educación Básica y Elemental: Ambos niveles suman casi el 35% de la tercera población, lo que muestra que una parte de los educadores trabaja en niveles más bajos del sistema educativo por ser obligatorios. Posgrado, Técnico y Tecnológico, y Grado tienen una representación significativamente menor, con menos del 10% entre los tres niveles combinados. Esto nos indica que docentes de estos niveles no tienen interés en cursar este tipo de estudios.

Figura 18. Sector de educación en el cual trabaja (Porcentajes)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.1.6 Sector en el cual trabaja

La Tabla 23 y la Figura 19 muestran que el 73,52% de los educadores trabaja en el sector público. Esto indica que las escuelas públicas utilizan a una gran cantidad de educadores debido a la cobertura educativa amplia que existe en este sector, la educación es gratuita y, por lo tanto, tiene mucha demanda en Ecuador. Esto se alinea con la responsabilidad del Estado de garantizar el acceso a la educación para todos. Con sólo el 14,29% de los educadores en el sector privado, esto sugiere que las escuelas privadas tienen un alcance más limitado en comparación con las escuelas públicas. Las tarifas de las escuelas privadas pueden ser un impedimento para muchas familias, limitando su capacidad para emplear a más educadores. En el sector fiscomisional, que se sitúa entre el público y el privado, representa al 12,20%. Estas instituciones suelen recibir algún tipo de subsidio o apoyo del gobierno, pero también pueden cobrar tarifas. La representación de este sector indica un equilibrio en el que, para asegurar el acceso a la educación a pesar de las limitaciones económicas, hay que combinar fuentes de financiación.

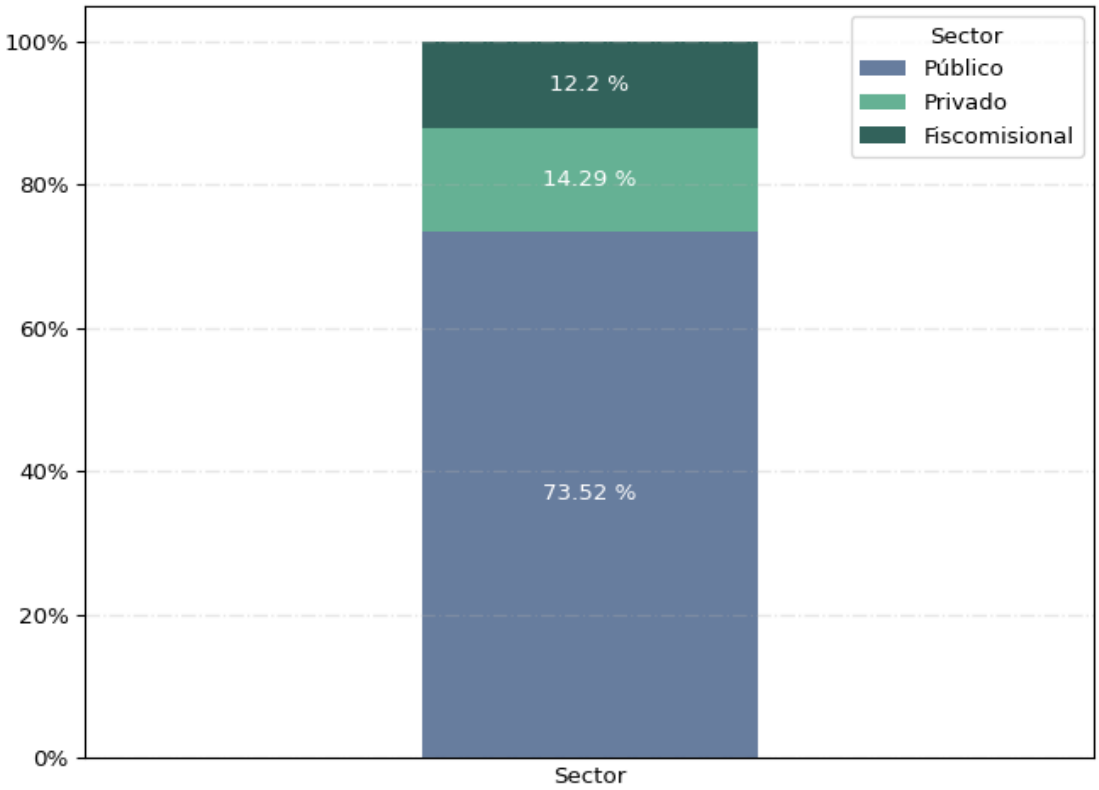
La distribución de docentes entre los sectores refleja las prioridades y las deficiencias económicas de la población.

Tabla 23. Sector en el cual trabaja

	FS	FR	FSA	FRA
Sector				
Público	211	0.73519	211	0.73519
Privado	41	0.14286	252	0.87805
Fiscomisional	35	0.12195	287	1.00000

Nota. Elaboración propia.

Figura 19. Sector en el cual trabaja (Porcentajes)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.1.7 Formación profesional

En la Tabla 24 se nota una notablemente alta representación de personas con formación en Educación, asunto que tiene mucho sentido, pues la población es un grupo de personas que trabajan en educación y que esa área sigue estando en tendencia frente a otras profesiones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

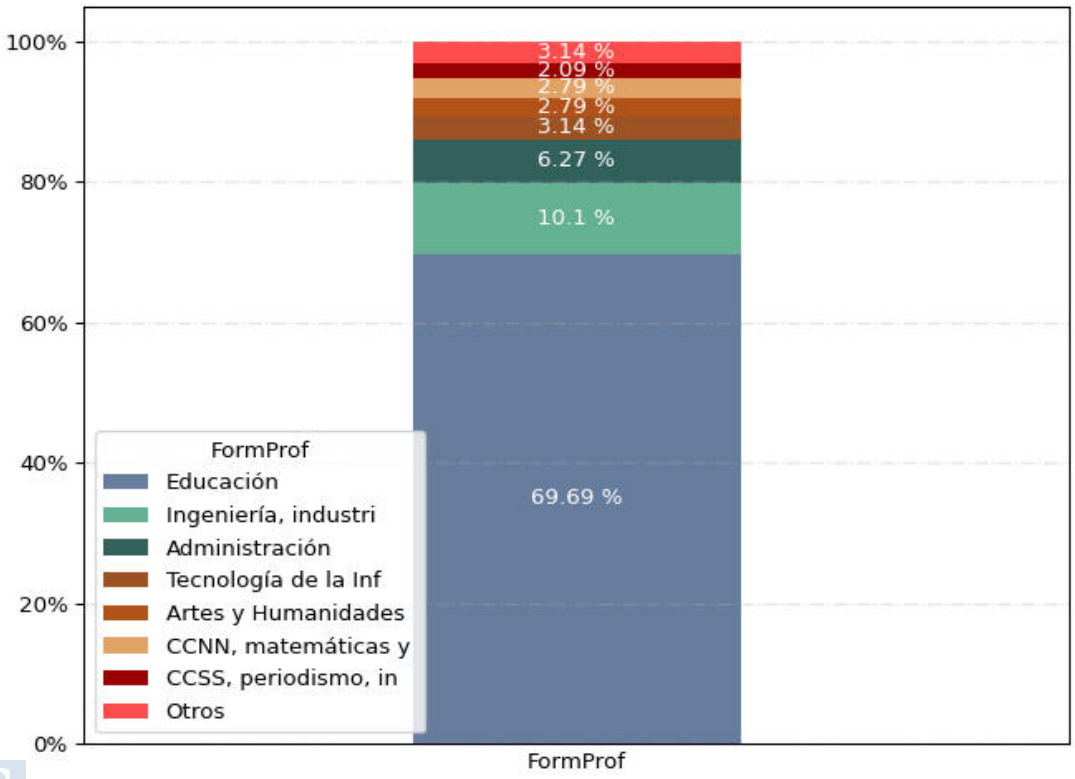
Tabla 24. Formación profesional

FORMACIÓN PROFESIONAL	FS	FR	FSA	FRA
Educación	200	0.69686	200	0.69686
Ingeniería, industria y construcción	29	0.10105	229	0.79791
Administración	18	0.06272	247	0.86063
Tecnología de la Información y Comunicación	9	0.03136	256	0.89199
Artes y Humanidades	8	0.02787	264	0.91986
CCNN, matemáticas y estadística	8	0.02787	272	0.94774
CCSS, periodismo, información y derecho	6	0.02091	278	0.96864
Salud y bienestar	5	0.01742	283	0.98606
Agricultura, silvicultura, pesca, veterinaria	3	0.01045	286	0.99652
Servicios	1	0.00348	287	1.00000

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 20 se observa que Ingeniería y Administración tienen una representación considerable, lo que indica que también, otros profesionales pueden acceder a la educación como fuente de trabajo. Las áreas de Tecnología de la Información y Comunicación, Artes, CCNN, entre otras, tienen una menor representación, esto puede sugerir que asignaturas derivadas de estas áreas tengan menores asignaciones dentro de los currículos de los diferentes niveles educativos ecuatorianos.

Figura 20. Formación profesional (Porcentajes)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

La formación profesional en Educación es claramente predominante en esta muestra. Las otras áreas, aunque representadas, tienen una menor proporción.

4.1.2 Análisis de las variables específicas

El entorno educativo contemporáneo exige que los docentes no solo sean especialistas en sus respectivas disciplinas, sino que también desarrollen un repertorio integral de competencias actitudinales. Estas competencias, esenciales para responder a las dinámicas cambiantes de los estudiantes y las demandas del contexto educativo, son fundamentales para garantizar una enseñanza efectiva y adaptativa. En este marco, el presente análisis se centra en dos niveles que inciden directamente en el desarrollo y la transformación de dichas competencias en los docentes egresados de la Maestría en Innovación en Educación de la PUCE Ibarra.

El estudio examina tres ámbitos principales: Persona, Grupo, Innovación y Normas , cada uno estructurado en 16 preguntas que desglosan las variables asociadas a estas categorías. Este diseño permite abordar la complejidad de las competencias actitudinales desde diferentes perspectivas. El primer nivel, identificado como **VC** (autopercepción competencial), se presenta en las filas y explora cómo los docentes evaluaban sus competencias antes de ingresar a la maestría. El segundo nivel, denominado **VM** (aporte de la maestría), se muestra en las columnas y examina la percepción de las competencias adquiridas como resultado de la formación en la maestría.

Este enfoque metodológico busca captar las transformaciones en competencias como la comunicación, la empatía, la adaptabilidad, y otros aspectos actitudinales clave. Al analizar estas dimensiones antes y después de la formación, se pretende aclarar la percepción de los docentes sobre su desarrollo personal y profesional, así como el impacto específico de la maestría en la potenciación de su desempeño educativo. Este análisis, basado en un instrumento cuidadosamente diseñado, aporta una visión integral del papel de la formación de posgrado en la mejora de las competencias actitudinales en el ámbito docente.

4.1.2.1. Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona

Los resultados de la Tabla 25 ofrecen una visión detallada de cómo los docentes perciben y abrazan la competencia actitudinal referida al respeto por la dignidad humana en su labor educativa.

En el nivel VM (aporte de la maestría), quienes seleccionaron la categoría “Nada” son apenas el 0.70% de los docentes. Si bien esta cifra es relativamente baja, es crucial abordar este pequeño porcentaje de educadores para consultarles las razones por las que opinan que la maestría no les aportó nada sobre esta competencia, que es sin duda un principio fundamental en la enseñanza. En la categoría “Poco”, se observa que un 4,88% de los docentes opinan que la maestría les aportó poco en esta competencia. También sería interesante conocer sus razones. Aunque ambas proporciones son pequeñas, pueden sugerir que hay un grupo reducido de educadores que podrían necesitar orientación adicional sobre cómo incorporar esta competencia en su práctica docente. Por otra parte, el 44.25% de los encuestados opinan que la maestría aporta “Bastante” y el 50,17% que aporta “Mucho” a esta competencia. En el nivel VC (autopercepción competencial) los datos mostrados son muy parecidos al nivel VM. El 0,35% de los encuestados se autoperciben con un nivel de competencia de “Nada” y 3,83% con “Poco” nivel de competencia. Porcentajes mayores de 43.55% para “Bastante” y 52.26% para “Mucho”

USC DE COMPOSTELA

se autoperciben con un nivel de competencia alto en cuanto al respeto de la dignidad humana como valor inalienable de la persona.

Tabla 25. Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona

VM01	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC01										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	1	0.35	5	1.74	4	1.39	1	0.35	11	3.83
2-Bastante	0	0.00	5	1.74	88	30.66	32	11.15	125	43.55
3-Mucho	0	0.00	4	1.39	35	12.20	111	38.68	150	52.26
Total	2	0.70	14	4.88	127	44.25	144	50.17	287	100.00

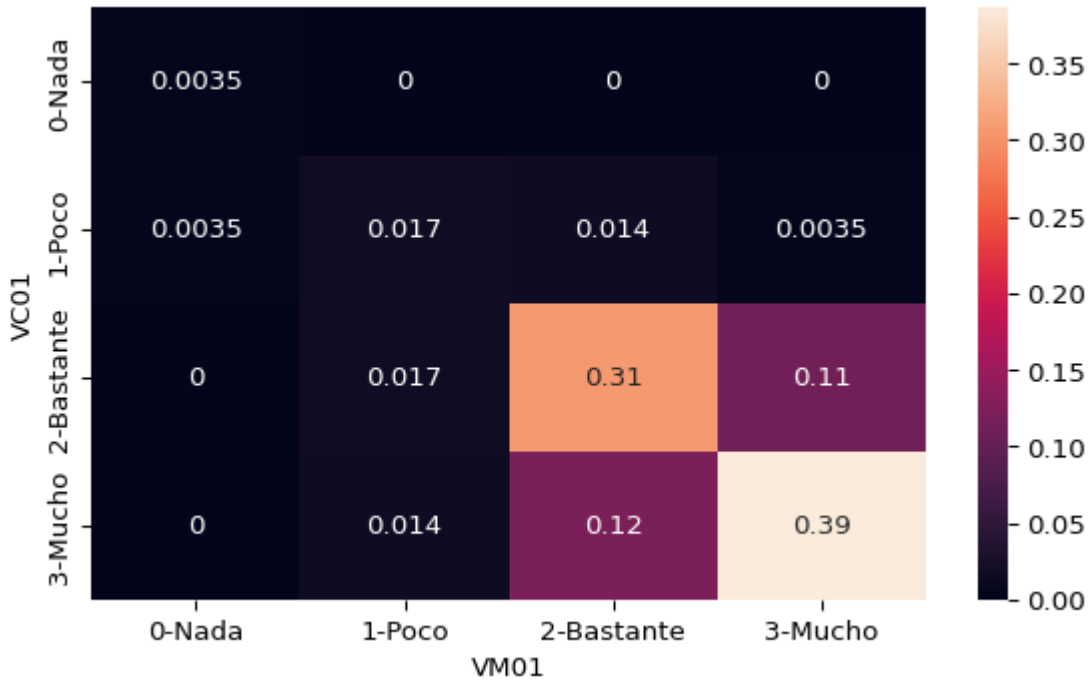
Nota. Elaboración propia.

Observando la Figura 21, se nota que la proporción más alta (0.39, esto es el 39%) corresponde a aquellos encuestados que opinaron contar con esta competencia en el nivel "Mucho" y que el aporte de la maestría fue también "Mucho" en cuanto a esta competencia. Esto sugiere una concordancia en la autopercepción competencial y la percepción del valor de la maestría en esta competencia. Por su parte, una proporción de 0,31 (31%) de los encuestados tienen una autopercepción de "Bastante" y creen que la maestría aporta también "Bastante". Una proporción de 0,11 (11%) de los encuestados opinaron tener "Bastante" en cuanto a esta competencia y que los aportes de la maestría fueron al nivel "Mucho".

Esto sugiere que esta proporción de los encuestados opina que la maestría efectivamente contribuyó a mejorar sus competencias en la incorporación del respeto de la dignidad humana como valor inalienable de la persona. Una proporción de 0,12 (12%) de los encuestados opinaron tener el nivel "Mucho" en cuanto a esta competencia y que los aportes de la maestría fueron al nivel "Bastante". Esto sugiere que esta proporción de los encuestados opina que la maestría no necesariamente contribuyó a mejorar sus competencias en la incorporación del respeto de la dignidad humana como valor inalienable de la persona. Este resultado también podría interpretarse como que esta proporción de los encuestados consideran haber alcanzado el mayor nivel posible en cuanto a esta competencia, en cuyo caso, ya no necesitan refuerzos al respecto. Las categorías "Nada" y "Poco" tienen poca representación en las proporciones cruzadas que contiene la figura. Esto podría indicar un alto nivel general de competencia y valoración del aporte de la maestría entre los encuestados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 21. Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.2 Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal

En la Tabla 26 podemos observar que el nivel de competencia hacia la responsabilidad constante con el desarrollo personal varía entre los docentes.

En el nivel VM (aporte de la maestría), la mayoría de los encuestados (54,36%) tienen una autopercepción competencial de "Mucho", seguida por aquellos que se autoperciben con un nivel de "Bastante" (43,90%). Juntos, estos dos grupos representan un enorme 98.26% del total, lo que sugiere un alto nivel de confianza en su propia competencia para responsabilizarse de su desarrollo personal. Las categorías "Nada" y "Poco" son poco representadas, sumando un 1,74% del total. En el nivel VC (autopercepción competencial) más de la mitad de los encuestados (55.05%) cree que la maestría aporta "Mucho" a su competencia, mientras que un adicional 42.16% cree que aporta "Bastante". Estos datos sugieren que la maestría es vista como un factor muy influyente en el desarrollo personal de los encuestados. Solo un pequeño porcentaje de los encuestados (2,79%) cree que la maestría aporta "Poco" o "Nada" a su nivel de competencia. Esto refuerza la idea de que la maestría es generalmente vista como valiosa en este contexto.

Dado que ambos niveles (autopercepción competencial y aportación de la maestría) tienen altas frecuencias en las categorías de "Bastante" y "Mucho", esto sugiere que las personas tienden a ver una relación positiva entre su propia competencia y el aporte de la maestría a esa competencia. En general, los datos sugieren que el desarrollo personal es una competencia altamente valorada y activamente perseguida por la mayoría de los maestrantes, tanto en términos de autopercepción como de la valoración de la aportación de la maestría

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 26. Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal

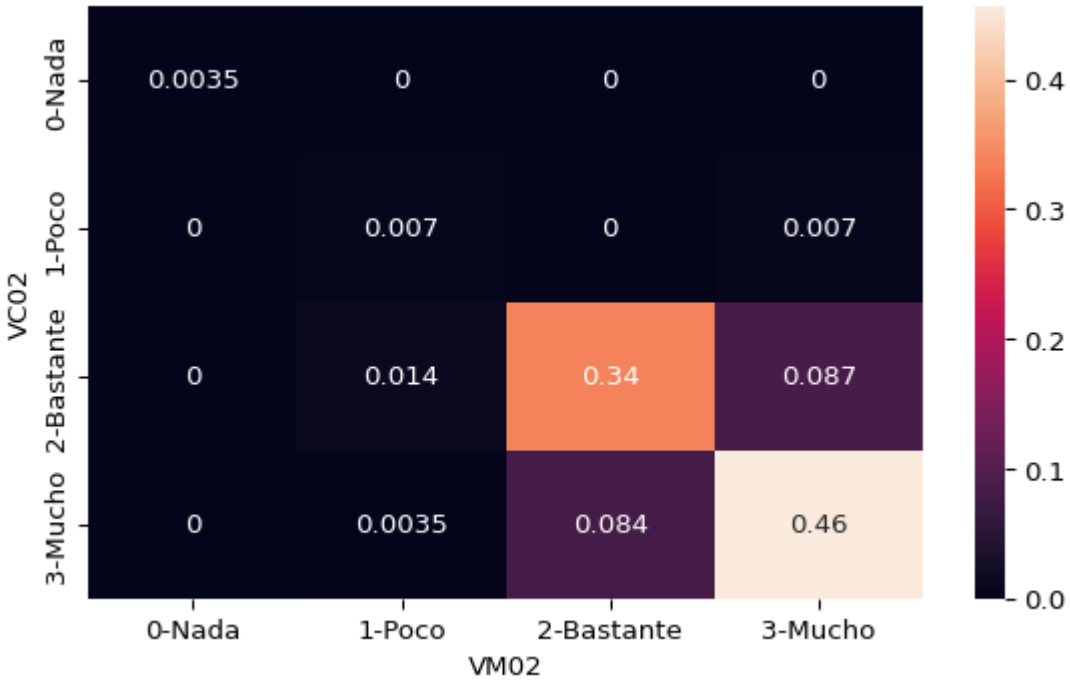
VM02	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC02										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	2	0.70	0	0.00	2	0.70	4	1.39
2-Bastante	0	0.00	4	1.39	97	33.80	25	8.71	126	43.90
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	24	8.36	131	45.64	156	54.36
Total	1	0.35	7	2.44	121	42.16	158	55.05	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 22 se observa que el valor más alto es el cruce entre "Mucho" en autopercepción y "Mucho" en aportación de la maestría (0.46, esto es el 46%), lo cual sugiere una alta concordancia entre estos dos niveles en las categorías más altas. El 34% (0.34) de los encuestados se autoperciben como "Bastante" competentes, pero también consideran que la maestría aporta "Bastante". Esto podría señalar que, aunque se consideran bastante competentes, no atribuyen toda su competencia al aporte de la maestría. Una proporción del 0.087 (8,71%) se ve como "Bastante" competente, pero considera que la maestría ha contribuido "Mucho" a su desarrollo. Esto podría indicar que estas personas sienten que la maestría ha elevado su nivel de competencia de manera más estimable que sus propias habilidades o esfuerzos previos. Por otro lado, una proporción del 0.084 (8,40%) percibe su nivel de competencia como "Mucho", pero evalúa la contribución de la maestría como "Bastante". Este dato sugiere que, para esta fracción de encuestados, la maestría no fue el principal impulsor para alcanzar su elevado nivel de competencia. Las categorías de "Nada" y "Poco" están considerablemente subrepresentadas, esto refuerza la tendencia observada de altas autopercepciones de la maestría.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 22. Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.3 Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas

En la Tabla 27 se observa la distribución porcentual de las respuestas de los docentes según su autopercepción de competencias actitudinales (VC) en relación con la variable "Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas". El 57.14% de los docentes siente que han desarrollado esta competencia "Mucho" durante su maestría. El 41,81% de los docentes considera que ha desarrollado esta competencia "Bastante". Un 1,39% de los docentes percibe haber desarrollado esta competencia "Poco". Únicamente un 0,35% de los docentes cree que no ha desarrollado esta competencia "Nada". Estos resultados indican que la gran mayoría de los docentes percibe haber desarrollado en diversos niveles la competencia "Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas" a través de su maestría.

Al observar los totales de VM, se refleja la distribución porcentual de las respuestas de los docentes según el nivel "Aportación de la Maestría". El 51,92% de los docentes percibe una alta aportación de la maestría ("Mucho") en el desarrollo de la competencia. Un 41,81% de los docentes percibe una aportación "Bastante" en el desarrollo de la competencia. Un 5,23% de los docentes percibe una aportación "Poco". Solo un 1.05% de los docentes percibe que la maestría no ha aportado nada a su desarrollo en esta competencia. La relación entre las variables sugiere que a medida que la percepción de la aportación de la maestría aumenta, también lo hace la autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia "Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas". Este patrón respalda la idea de que la maestría está influyendo positivamente en el desarrollo de esta competencia en la percepción de los docentes.

Tabla 27. Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ella

VM03	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC03										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	1	0.35	2	0.70	1	0.35	4	1.39
2-Bastante	1	0.35	10	3.48	86	29.97	21	7.32	118	41.11
3-Mucho	1	0.35	4	1.39	32	11.15	127	44.25	164	57.14
Total	3	1.05	15	5.23	120	41.81	149	51.92	287	100.00

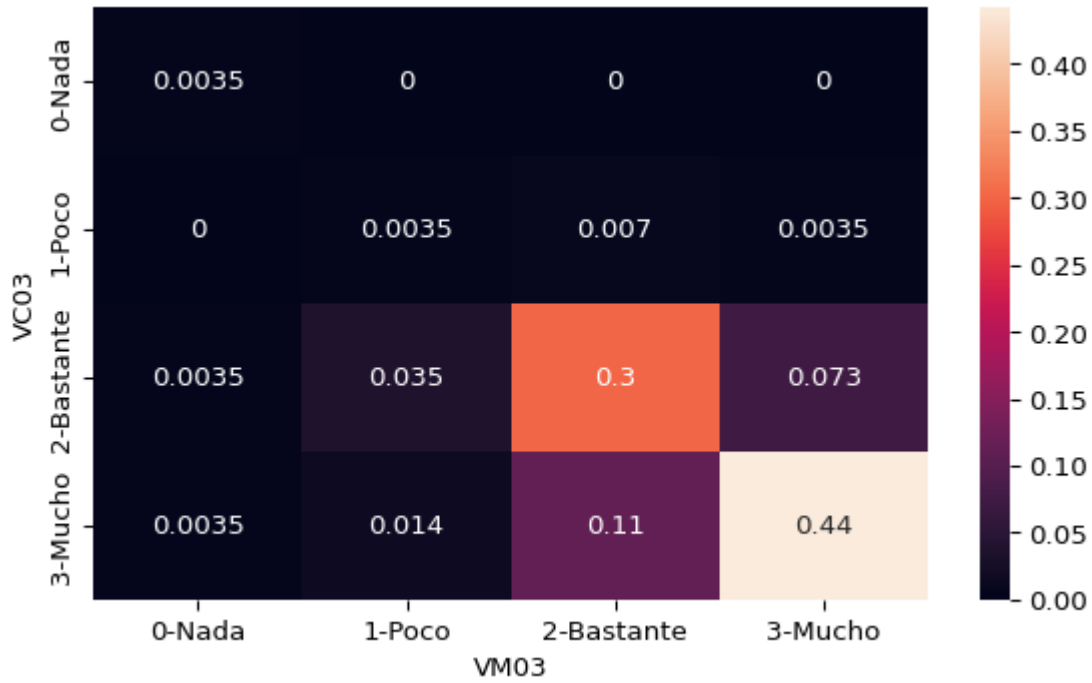
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 23 se nota que, a pesar de ciertas discrepancias en los cruces, en general, los datos sugieren que la maestría ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de esta competencia entre los docentes encuestados. Una fracción del 0.44 (44%) han percibido "Mucho" de aportación de la maestría y autopercepción "Mucho" en el desarrollo de la competencia. Esto sugiere que, la mayoría de estos docentes siente que la maestría ha tenido un impacto considerable en el desarrollo de esta competencia, lo que refuerza la congruencia entre la aportación percibida y el nivel de desarrollo autopercibidas. Otra fracción de 0.3 (30%) informa que se autoperciben "Bastante" competente y que la maestría le aportó en ese mismo indicador. El 0.073 (7.32%) informa sentirse "Bastante" competente y que la maestría les aportó "Mucho".

Este hallazgo destaca que la mayoría de aquellos que han percibido una aportación "Bastante" de la maestría también han reportado un nivel elevado de desarrollo en la competencia. Esta observación respalda la noción de que existe una apreciación entre la percepción de la aportación y la autopercepción competencial. Se observa que el 0.11 (11%) de los encuestados han seleccionada la opción "Mucho", sin embargo, que la maestría les aportó solo "Bastante". Esta discrepancia insinúa que, para este grupo de encuestados, la maestría no ha cumplido completamente con las expectativas de formación que tenían. Por último, en las categorías "Nada" y "Poco", se encuentran observaciones aisladas y escasas en número, lo que indica que muy pocos encuestados han presentado esta percepción en la relación entre la aportación de la maestría y su autopercepción competencial en esta competencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 23. Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.4 Desarrollo de mi pensamiento crítico

En la Tabla 28, con base a la información de los encuestados para el nivel VC (autopercepción competencial) se observa que, el 50,52% de los docentes perciben haber desarrollado "Mucho" su pensamiento crítico a través de la maestría. El 44,60% de los docentes considera haber desarrollado "Bastante" su pensamiento crítico. Un 4,53% de los docentes percibe haber desarrollado "Poco" su pensamiento crítico. Un 0,35% de los docentes siente que no ha desarrollado su pensamiento crítico en absoluto. Estos resultados indican que la mayoría de los docentes perciben haber desarrollado en distintos grados su pensamiento crítico a través de la maestría.

Para el nivel VM (aportación de la maestría) se refleja que el 47,39% de los docentes perciben que la maestría les ha aportado "Mucho" en el desarrollo de su pensamiento crítico. Un 49,48% de los docentes considera que la maestría ha aportado "Bastante". Un 2,79% de los docentes perciben una aportación "Poco". Sólo un 0,35% de los docentes percibe que la maestría no ha aportado nada al desarrollo de su pensamiento crítico. Estos datos resaltan que la percepción de la aportación de la maestría y el nivel de autopercepción competencial en el "Desarrollo de Pensamiento Crítico" están bastante alineados

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 28. Desarrollo de mi pensamiento crítico

VM04	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC04										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	3	1.05	3	1.05	2	0.70	8	2.79
2-Bastante	0	0.00	8	2.79	107	37.28	27	9.41	142	49.48
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	18	6.27	116	40.42	136	47.39
Total	1	0.35	13	4.53	128	44.60	145	50.52	287	100.00

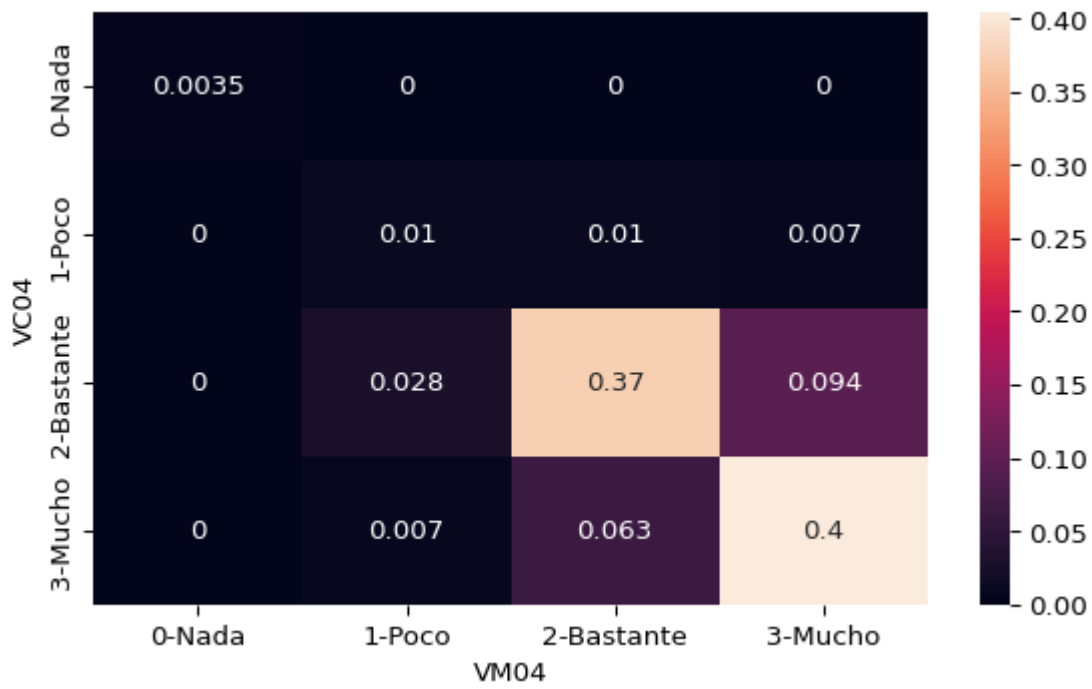
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 24 se puede notar que una proporción del 0.4 (40%) han percibido “Mucho” de aportación de la maestría y también tienen autopercepción “Mucho” en la competencia referida al desarrollo de su pensamiento crítico. La alta coincidencia en este cruce sugiere una relación directa entre la percepción de la aportación de la maestría y la autopercepción del nivel de desarrollo del pensamiento crítico. La maestría ha influido significativamente en el desarrollo de esta competencia para estos docentes, y esta percepción está respaldada por sus propias evaluaciones. Una proporción del 0.37 (37%) han percibido “Bastante” de aportación de la maestría y también tienen autopercepción “Bastante” en el desarrollo de su pensamiento crítico.

Este cruce indica que, para estos docentes, la aportación de la maestría y su autopercepción del desarrollo de esta competencia del pensamiento crítico están estrechamente alineadas. La maestría ha contribuido de manera considerable y coherente a su competencia en esta área. Para una fracción del 0.094 (9.41%) han percibido “Bastante” de la aportación de la maestría, pero tienen autopercepción “Mucho” en el desarrollo de esta competencia. Esto sugiere que, aunque perciben una aportación “Bastante” de la maestría, algunos docentes consideran que han desarrollado aún más su competencia del pensamiento crítico. Es posible que tengan altas expectativas o estándares personales para esta competencia. Finalmente, una fracción del 0.063 (6,30%) han percibido “Mucho” de la aportación de la maestría, pero tienen autopercepción “Bastante” en el desarrollo de esta competencia. Esto podría reflejar que la maestría ha superado sus expectativas en cuanto a la aportación, pero su propia estimación se mantiene en un nivel ligeramente inferior. Los indicadores de poco y nada contienen datos muy pequeños.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 24. Desarrollo de mi pensamiento crítico (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.5 Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente

En la Tabla 29, los totales de VM (aportación de la maestría) revelan que 55.40% de los docentes considera que ha desarrollado "Mucho" esta competencia a través de la maestría. El 40.77% de los docentes percibe haberla desarrollado "Bastante". Un 2,79% de los docentes percibe haberla desarrollado "Poco". Solo un 1.05% de los docentes siente que no ha desarrollado esta habilidad en absoluto. Estos resultados indican que la mayoría de los docentes perciben haber desarrollado en diversos grados la competencia señalada. La información presentada para VC (autopercepción competencial) es muy similar a la de VM (aportación de la maestría).

Tabla 29. Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente

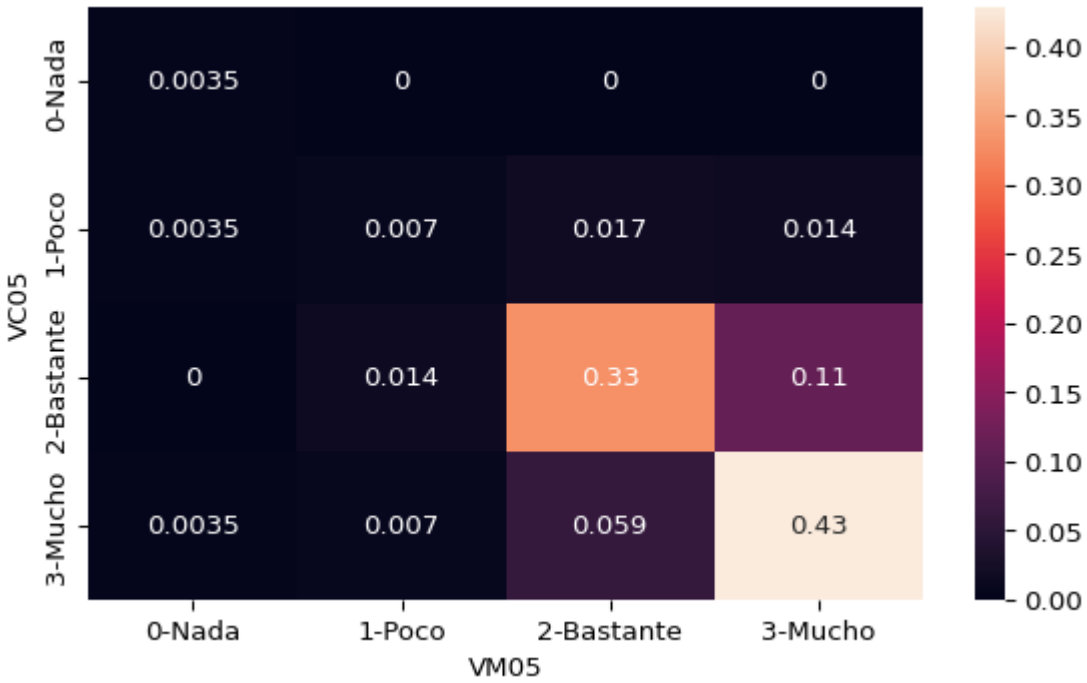
VM05	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC05										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	1	0.35	2	0.70	5	1.74	4	1.39	12	4.18
2-Bastante	0	0.00	4	1.39	95	33.10	32	11.15	131	45.64
3-Mucho	1	0.35	2	0.70	17	5.92	123	42.86	143	49.83
Total	3	1.05	8	2.79	117	40.77	159	55.40	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 25 se notan algunos resultados interesantes. Una proporción del 0.43 (43%) han percibido “Mucho” como la aportación de la maestría y también tienen autopercepción de “Mucho” en el desarrollo de la competencia. Esto resalta que existe una alineación positiva entre la percepción de aportación y la autopercepción competencial. Una proporción del 0.33 (33%) han percibido “Bastante” aportación de la maestría y tienen autopercepción “Bastante” en el desarrollo de la competencia.

Esto sugiere una correspondencia considerable entre la percepción de aportación y la autopercepción competencial. En el cruce “Bastante, Mucho”, una proporción de 0.11 (11%) han percibido “Bastante” como aportación de la maestría, pero tienen autopercepción “Mucho” en el desarrollo de la competencia. Esto indica que, para algunos docentes, la aportación de la maestría supera sus expectativas en el desarrollo de esta competencia. Y una proporción del 0.059 (5,9%) informa que su autopercepción es “Mucho” pero que la maestría les ofreció una formación “Bastante” buena en esta competencia. Esto sugiere que para estos docentes las expectativas de formación no fueron superadas. Las proporciones de “Poco” y “Nada” están por debajo de valores estimables.

Figura 25. Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.6 Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad

De la Tabla 30 destaca que el 56.45% de los docentes reporta haber experimentado un notorio incremento en la competencia de “Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de su propia identidad” gracias a su participación en la maestría. Esta competencia refleja la capacidad de los educadores para identificarse y disfrutar plenamente de su rol

docente, lo que contribuye a su bienestar personal y profesional. De igual manera, un considerable 39.02% declara haber experimentado un desarrollo sólido en esta competencia, clasificándolo como "Bastante". Esta percepción refuerza la idea de que la maestría ha tenido un impacto positivo en el fomento de esta habilidad, que a su vez puede estar enraizada en la teoría de la identidad docente, donde el reconocimiento de la profesión como un aspecto gratificante es fundamental para la motivación y el compromiso.

En contraste, un 3.83% reconoce haber experimentado un progreso más modesto en esta competencia, etiquetándolo como "Poco". Esta cifra puede ser analizada a través de la teoría del desarrollo profesional, donde se reconoce que la construcción de habilidades y competencias lleva tiempo y dedicación, y puede variar según el individuo. Por otro lado, únicamente un 0.70% de los docentes declaran no haber experimentado avance alguno en esta habilidad, marcando el nivel "Nada". Este porcentaje puede ser explorado desde la perspectiva de la teoría de la autoeficacia de Bandura, donde se subraya la importancia de la percepción individual sobre la capacidad de desarrollo de competencias.

En relación con la información de la autopercepción competencial (VC), un escaso 0.35% de los docentes señala que no ha experimentado desarrollo en esta competencia en absoluto. Esto implica que la gran mayoría de los docentes ha experimentado algún grado de desarrollo en este aspecto, lo que es coherente con la idea de que el desarrollo profesional está intrínsecamente ligado a la evolución constante de habilidades y competencias. Por su parte, el 5,23% de los docentes reporta una percepción de "Poco" desarrollo en esta competencia. Aunque representa un porcentaje relativamente bajo, sugiere que algunos docentes pueden haber encontrado desafíos en esta área particular y pueden beneficiar de un mayor apoyo y enriquecimiento de la competencia. Un 36,93% de los docentes percibe una autopercepción "Bastante" desarrollada en esta competencia. Este porcentaje es considerable y refleja un nivel de autoevaluación positiva, lo que puede estar vinculado a la teoría del bienestar psicológico en el contexto de la profesión docente, donde el reconocimiento y la satisfacción en el trabajo son fundamentales. Finalmente, un considerable 57,49% de los docentes percibe un nivel de "Mucho" desarrollo en esta competencia. Esta es la proporción más alta en términos de autopercepción, lo que sugiere que una mayoría considerable de docentes siente que esta competencia es intrínseca a su desarrollo profesional y contribuye en gran medida a su identidad como educadores comprometidos.

Tabla 30. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad

VM06	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC06										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	5	1.74	8	2.79	2	0.70	15	5.23
2-Bastante	0	0.00	5	1.74	80	27.87	21	7.32	106	36.93
3-Mucho	1	0.35	1	0.35	24	8.36	139	48.43	165	57.49
Total	2	0.70	11	3.83	112	39.02	162	56.45	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

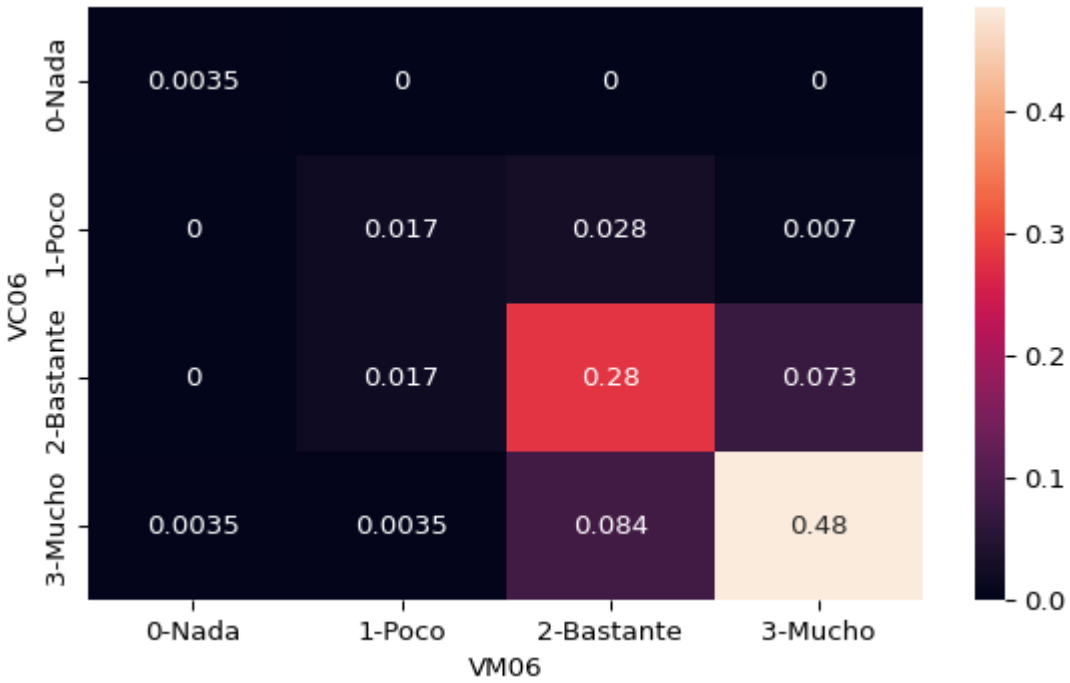
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

En la Figura 26 se notan resultados importantes. Una proporción del 0.48 (esto es el 48% de los encuestados) indica que han percibido "Mucho" de aportación de la maestría y también

autopercepción “Mucho” en el desarrollo de la habilidad. Este cruce destaca una alineación positiva entre la percepción de la aportación y la autopercepción competencial, reforzando la idea de que una aportación sustancial de la maestría está correlacionada con un alto nivel de autopercepción en esta competencia. También se observa que una proporción del 0.28 (28%) han percibido “Bastante” de aportación de la maestría y también autopercepción “Bastante” en el desarrollo de la competencia. Esto sugiere una congruencia entre la percepción de aportación y autopercepción competencial, resaltando que una percepción sólida de aportación se refleja en una autopercepción positiva. Una proporción del 0.073 (7,32%) informa que su autopercepción competencial es “Bastante” y que sienten haber recibido “Mucho” de la maestría.

Esta combinación es estimable, ya que indica que estos docentes no solo se sienten competentes, sino que también consideran que la maestría ha proporcionado un aporte sustancial en su desarrollo, lo que sugiere una congruencia positiva entre su autopercepción y la percepción. de la aportación de la formación avanzada. Sin embargo, una proporción del 0.084 (8,4%) informa que esta competencia la autopercibieron con “Mucho” y que de la maestría recibieron “Bastante”. Esta discrepancia puede indicar una cierta disonancia entre las expectativas y la realidad percibida en relación con la influencia de la formación avanzada en el desarrollo de esta competencia. Este resultado plantea la necesidad de explorar más a fondo los factores que podrían contribuir a esta disyuntiva entre la autopercepción y la percepción de la aportación de la maestría.

Figura 26. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.2.7 Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad

En la Tabla 31, en cuanto a la autopercepción competencial (VC), los resultados indican que un 51.22% de los docentes consideran haber tenido desarrollado "Mucho" esta competencia. Un 42,86% percibe un nivel de autopercepción "Bastante" en el desarrollo de esta competencia. Esto sugiere que una proporción sustancial de docentes ya tenía un nivel apreciable de competencia en esta área. Un 5,57% percibe un nivel "Poco" de autopercepción, lo que indica que algunos docentes reconocen una competencia limitada en este aspecto. Un bajo 0.35% declara no haber experimentado ningún desarrollo en esta competencia, marcando el nivel "Nada".

Por otro lado, en relación a la aportación de la maestría (VM), un destacable 56.79% de los docentes ha señalado que la maestría ha contribuido "Mucho" en su capacidad para incorporar profesionalmente los cambios requeridos por la profesión docente en sus actividades diarias. Este porcentaje resalta la influencia significativa de la maestría en el desarrollo de esta competencia en una amplia proporción de los docentes. Un 39.37% considera que la aportación ha sido "Bastante", lo que demuestra que una parte sustancial también percibe un nivel notable de contribución en esta área. Un 3,48% reconoce una contribución "Poco", mientras que un muy bajo 0.35% informa que "Nada".

Tabla 31. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad

VM07	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC07										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	4	1.39	9	3.14	3	1.05	16	5.57
2-Bastante	0	0.00	5	1.74	88	30.66	30	10.45	123	42.86
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	16	5.57	130	45.30	147	51.22
Total	1	0.35	10	3.48	113	39.37	163	56.79	287	100.00

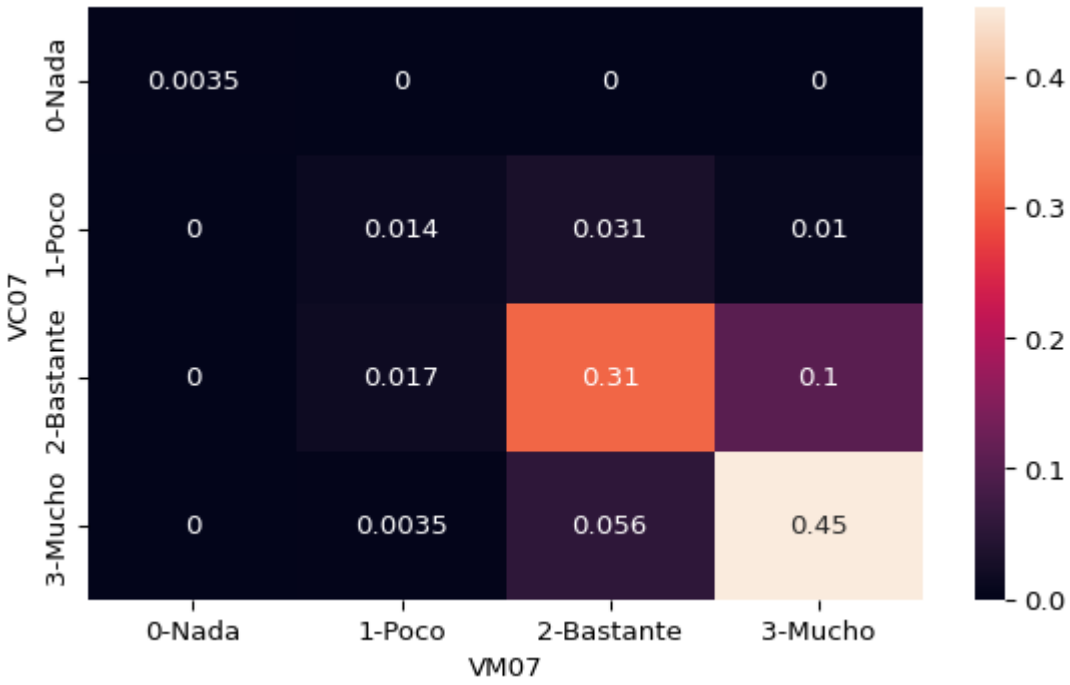
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 27 se observan resultados estimables. Una proporción del 0.45 (45% del total) perciben "Mucho" de aportación de la maestría y autopercepción "Mucho" en el desarrollo de la competencia. Este cruce revela una alineación muy significativa entre la percepción de aportación y la autopercepción competencial. Es decir, aquellos que sienten que la maestría ha contribuido mucho también experimentan un alto nivel de desarrollo en esta competencia. Una proporción del 0.31 (31% del total) reportan haber percibido "Bastante" de aportación de la maestría y autopercepción "Bastante" en el desarrollo de la competencia. Esta coincidencia puede ser interpretada como un refuerzo positivo de la formación avanzada en la profesionalidad de estos docentes, quienes sienten que han experimentado un desarrollo sólido en esta habilidad. La proporción del 0.1 (10%), de los docentes informa que ha percibido "Mucho" aportación de la maestría y autopercepción "Bastante" en el desarrollo de la competencia.

Aquí, se observa que estos docentes consideran que han experimentado un alto nivel de desarrollo ("Mucho") en la competencia, pero atribuyen una contribución ligeramente menor

("Bastante") a su autopercepción. Este cruce puede sugerir que, aunque estos docentes tienen una alta autopercepción de su desarrollo en la competencia, atribuyen a la maestría una alta influencia en su desarrollo profesional. Una proporción del 0.056 (5,6%) de los docentes informa que ha percibido "Bastante" aportación de la maestría y autopercepción "Mucho" en el desarrollo de la competencia. Este resultado es relevante, ya que sugiere que algunos docentes consideran que la maestría ha contribuido de manera sólida ("Bastante") en su desarrollo en la competencia, aunque su autopercepción sea aún más alta ("Mucho"). En general, estos cruces resaltan la complejidad de la relación entre la percepción de aportación de la maestría y la autopercepción competencial. Mostraron que algunos docentes pueden percibir una contribución sustancial de la maestría a su desarrollo competencial, mientras que otros pueden considerar que su desarrollo es en gran parte debido a otros factores. Estos resultados subrayan la importancia de considerar tanto las percepciones personales como los impactos objetivos de la formación en el desarrollo de las competencias docentes.

Figura 27. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.8 Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional

En la Tabla 32, en relación a VC (autopercepción competencial), un 57,84% de los docentes ha experimentado un alto nivel de autopercepción en la competencia. Esto se refleja en la categoría "Mucho". Esta es la proporción más alta, lo que indica que una mayoría considerable de docentes siente que han desarrollado positivamente esta competencia. Un 40,77% de los docentes perciben una autopercepción "Bastante" en el desarrollo de la competencia. Este porcentaje significativo sugiere que una proporción sustancial de docentes ha trabajado en esta competencia y la perciben como un componente destacado en su identidad

profesional. Solo un 1,05% de los docentes perciben "poco" desarrollo en esta competencia. Si bien es un porcentaje relativamente bajo, sugiere que hay un grupo minoritario de docentes que sienten que su desarrollo en está limitado.

En relación a VC (nivel de aportación de la maestría) un 61,32% de los docentes informa haber experimentado un alto nivel de aportación de la maestría en el desarrollo de la competencia. Esto se refleja en la categoría "Mucho". Esta alta proporción sugiere que una mayoría considerable de docentes atribuyen un impacto sustancial de la maestría en su desarrollo en esta competencia. Un 34,15% de los docentes señala haber experimentado una aportación "Bastante" de la maestría en esta competencia. Este es un porcentaje significativo y refuerza la idea de que la maestría ha tenido un papel destacado en el desarrollo de esta competencia para un grupo sustancial de docentes. Solo un 4.18% de los docentes percibe una aportación "Poco" de la maestría en esta competencia. Esta cifra baja sugiere que la influencia de la maestría en el desarrollo de esta competencia es limitada para un grupo minoritario de docentes.

Tabla 32. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional

VM08	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC08										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	1	0.35	1	0.35	1	0.35	3	1.05
2-Bastante	0	0.00	9	3.14	85	29.62	23	8.01	117	40.77
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	12	4.18	152	52.96	166	57.84
Total	1	0.35	12	4.18	98	34.15	176	61.32	287	100.00

Nota. Elaboración propia

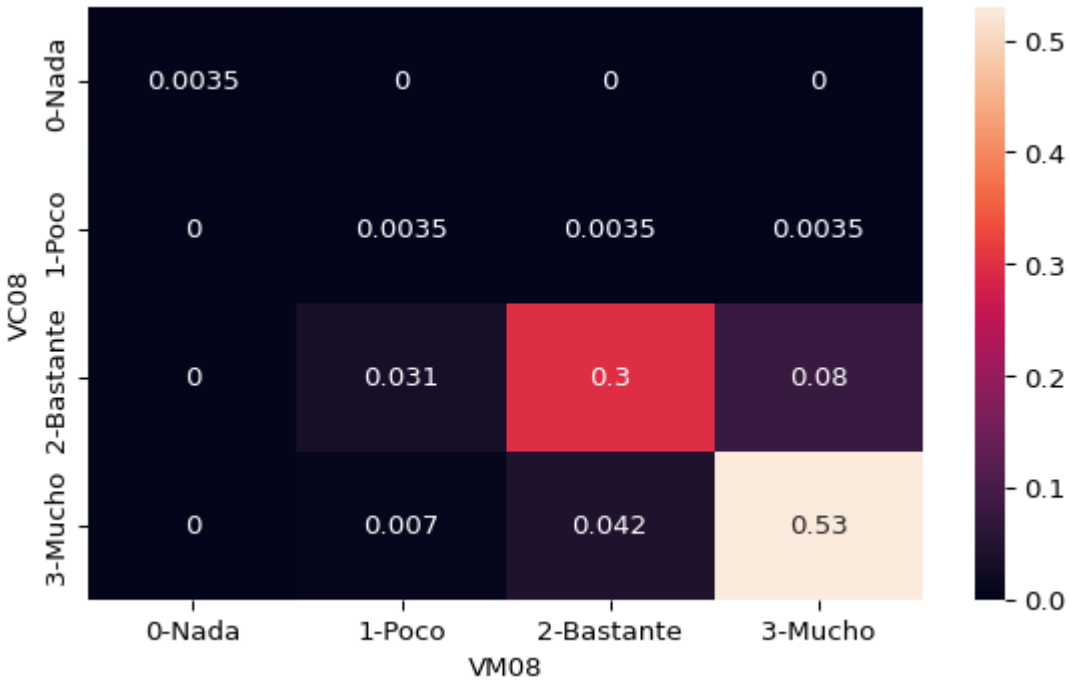
Al observar la Figura 28 se nota que una proporción del 0.53 (53%) de los docentes perciben tanto un alto nivel de aportación de la maestría ("Mucho") como una autopercepción competencial elevada ("Mucho") en la competencia. Esta coincidencia sugiere que una proporción considerable de docentes que sienten que han experimentado un impacto significativo de la maestría y tienen una fuerte confianza en su desarrollo competencial en esta competencia. Una proporción del 0.8 (un 8% de los docentes) perciben una aportación de la maestría categorizada como "Mucho", pero tienen una autopercepción de competencia categorizada como "Bastante". Esto sugiere que algunos docentes pueden sentir que la maestría ha tenido un impacto considerable en su desarrollo en esta competencia, incluso si su autopercepción no llega al nivel más alto.

Este resultado puede indicar que algunos docentes son críticos consigo mismos y mantienen un estándar alto para su autopercepción. Una proporción estimable de 0.3 (30%) percibe tanto un nivel de aportación de la maestría ("Bastante") como una autopercepción competencial ("Bastante") en la competencia en cuestión. Este dato muestra que una proporción importante de docentes siente que la maestría ha contribuido en gran medida a su desarrollo competencial. Una proporción del 0.4 (4%) percibe una aportación de la maestría categorizada como "Bastante", pero tienen una autopercepción de competencia categorizada como "Mucho".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esto puede indicar que algunos docentes sienten que su autopercepción de competencia excede sus expectativas basadas en la aportación de la maestría. Puede ser un indicador de que algunos docentes sienten que han logrado un nivel alto de competencia por encima de lo que esperaban.

Figura 28. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.9 Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa

En la Tabla 33, en relación con los niveles de autopercepción competencial (VC), un 0.35% de los docentes indica que no ha desarrollado en absoluto la competencia de "Comunicarse con los padres/tutores en forma respetuosa". Este porcentaje es bajo y sugiere que una minoría de docentes se siente incompetente en esta habilidad. Un 0,70% de los docentes se perciben en un nivel de competencia "Poco". Aunque es una proporción baja, demuestra que algunos docentes se sienten limitados en su habilidad para comunicarse con los padres/tutores de manera respetuosa. Un 34,15% de los docentes considera que posee una autopercepción competencial "Bastante" en esta competencia. Este porcentaje sugiere que una parte sustancial de los docentes tiene un nivel aceptable de habilidad en la comunicación respetuosa con padres/tutores. Un 64,81% de los docentes se autoperciben con un alto nivel de competencia ("Mucho") en comunicación respetuosa con padres/tutores. Esta es la proporción más alta y sugiere que la mayoría de los docentes sienten que son hábiles en esta competencia.

En relación con los niveles de aportación de la maestría (VM), un 1.05% de los docentes perciben que la maestría no ha aportado nada en el desarrollo de la competencia de comunicación respetuosa con padres/tutores. Este porcentaje es bajo y señala que muy pocos docentes sienten que la maestría no ha influido en absoluto en su habilidad. Un 5.57% de los docentes informa una aportación "Poco" de la maestría en esta competencia. Aunque no es un

porcentaje alto, demuestra que algunos docentes sienten una modesta contribución de la maestría en su desarrollo en esta habilidad. Un 32.40% de los docentes perciben una aportación "Bastante" de la maestría en el desarrollo de la competencia. Este porcentaje indica que una proporción significativa de docentes considera que la maestría ha influido considerablemente en su habilidad de comunicación respetuosa. Un 60.98% de los docentes perciben una aportación "Mucho" de la maestría en el desarrollo de esta competencia. Esta es la proporción más alta y sugiere que la mayoría de los docentes consideran que la maestría ha tenido un impacto sustancial en esta competencia.

Tabla 33. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa

VM09	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC09										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	1	0.35	0	0.00	1	0.35	2	0.70
2-Bastante	0	0.00	9	3.14	71	24.74	18	6.27	98	34.15
3-Mucho	2	0.70	6	2.09	22	7.67	156	54.36	186	64.81
Total	3	1.05	16	5.57	93	32.40	175	60.98	287	100.00

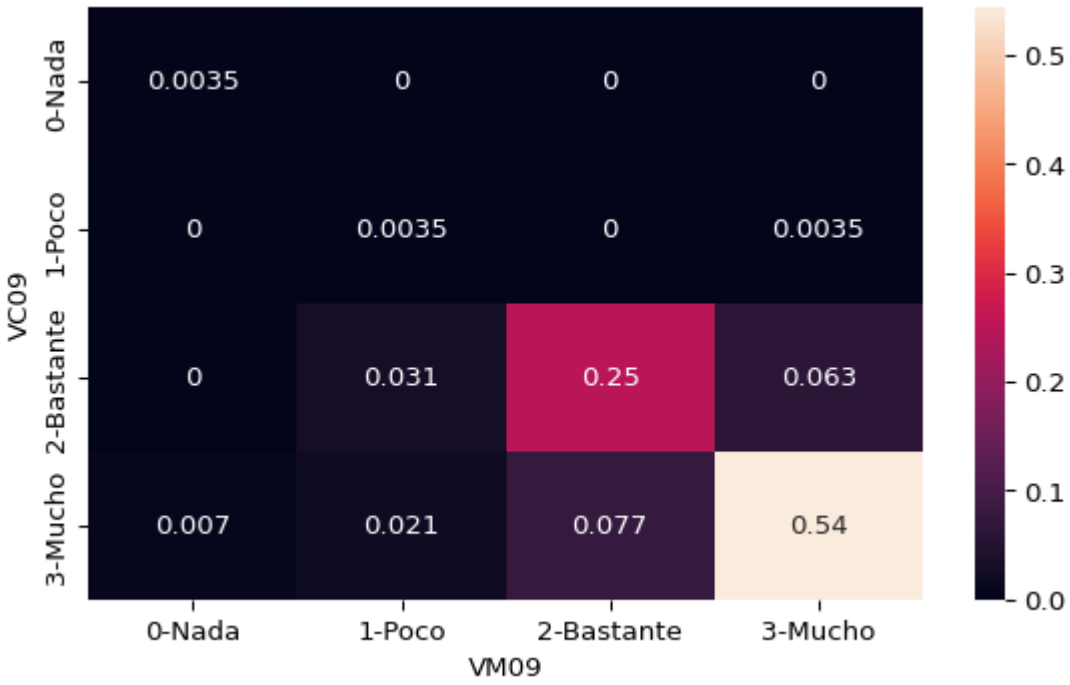
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 29 observamos que una proporción del 0.54 (54%) percibe un nivel "Mucho" de aportación de la maestría en el desarrollo de esta competencia. Curiosamente, esta misma proporción refleja una autopercepción "Mucho" en la competencia. Esta correspondencia señala una alineación entre la percepción de la influencia de la maestría y la autopercepción positiva de la competencia. Los docentes que perciben un impacto profundo de la maestría tienden a considerarse altamente competentes en esta habilidad, sugiriendo que la formación está contribuyendo efectivamente a la construcción de su capacidad. En una proporción del 0.25 (25%) observamos que los docentes perciben una aportación "Bastante" de la maestría en la competencia y en la autopercepción.

La concordancia entre estas cifras sugiere que los docentes que sienten que la maestría ha tenido un impacto "Bastante" también tienen una autopercepción positiva en la habilidad de comunicarse con los padres/tutores. Otra proporción del 0.077 (7,7%) percibe que la maestría les ofreció un aporte "Bastante" importante, sin embargo, se autoperciben "Mucho" competentes en esta cuestión. Esta diferencia sugiere que algunos docentes sienten que la maestría ha tenido un impacto considerable, aunque su autopercepción de la competencia sea incluso más alta. Una proporción de 0.063 (6,3%) de los docentes perciben una aportación "Mucho" de la maestría en el desarrollo de la competencia, aunque se autoperciben ligeramente menos competentes en el indicador "Bastante". Esto podría indicar que, mientras los docentes aprecian la influencia de la maestría, aún reconocen áreas en las que podrían mejorar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 29. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.10 Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje

En la Tabla 34 se observa que la mayoría de los docentes (46,69%) indican que tienen una competencia de "Bastante" para compartir objetivos de aprendizaje con los padres/tutores. Un porcentaje estimable (42,86%) también informa que comparten objetivos de aprendizaje "Mucho". Esto muestra un esfuerzo adicional para establecer una comunicación sólida y colaborativa con los padres/tutores para el beneficio de los estudiantes. "Poco" en su autopercepción competencial informan un 9.76 de los docentes y "nada" un pequeño porcentaje (0,70%) indica que no comparten objetivos de aprendizaje en absoluto. Esto podría señalar la necesidad de mejorar las competencias comunicativas de algunos docentes en este aspecto.

En cuanto a la aportación de la maestría (VM), la mayoría (44,60%) expresan un nivel "Bastante" a esta competencia. Esto sugiere que muchos docentes han logrado establecer relaciones que generan un grado razonable de confianza entre ellos y sus estudiantes. Un porcentaje similar (45,64%) de estudiantes informa un nivel "Mucho" de aportación de la maestría. Esto indica que un número significativo de docentes ha logrado mejorar su competencia para construir relaciones sólidas que inspirarán una mutua entre padres/tutores y docentes. Existe un pequeño porcentaje de estudiantes (9,76%) que declaran tener "Poco" y "Nada" de aportación de la maestría. Esto podría indicar áreas de mejora en la forma en que algunos docentes interactúan con padres/tutores para mantenerse al tanto de los objetivos de aprendizaje.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 34. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje

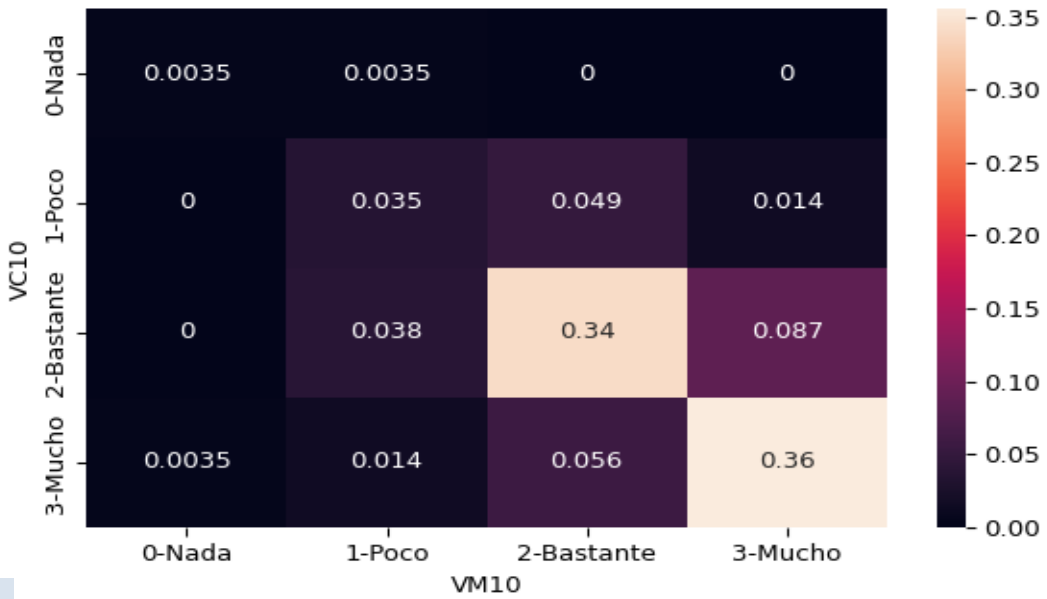
VM10	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC10										
0-Nada	1	0.35	1	0.35	0	0.00	0	0.00	2	0.70
1-Poco	0	0.00	10	3.48	14	4.88	4	1.39	28	9.76
2-Bastante	0	0.00	11	3.83	98	34.15	25	8.71	134	46.69
3-Mucho	1	0.35	4	1.39	16	5.57	102	35.54	123	42.86
Total	2	0.70	26	9.06	128	44.60	131	45.64	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 30 se nota a una proporción del 0.36 (esto es 36% del total) con nivel "Mucho". Muestra una alta proporción de casos con niveles altos de ambos niveles, lo que refuerza la idea de una relación positiva entre la autopercepción competencial y el aporte de la maestría. Una proporción del 0.34 (34% del total) con nivel "Bastante" este dato muestra un equilibrio estimable de casos con niveles altos de ambos niveles, lo que indica que existe un equilibrio positivo entre VC y VM para la competencia de compartir objetivos de aprendizaje con los padres/tutores. El 0.871 (8,7% del total) informa que tienen con nivel "Bastante" en la autopercepción de la competencia y "Mucho" de aportación de la maestría.

Esto sugiere que la competencia ha sido mejorada por la maestría. No obstante, una proporción del 0.056 (5,56 % del total) se percibe "Mucho" más competente que lo "Bastante" que le ha dado la maestría. Esto sugiere que los docentes que demuestran habilidades sólidas en la comunicación con los padres/tutores podrían haber tenido mucha más experiencia que la otorgada por la maestría.

Figura 30. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.11 Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico

En la Tabla 35, sólo 1 caso (0,35% del total) reporta no tener desarrollada esta competencia. El 10,80% informa que se autoperciben competentes con un nivel "Poco". Aunque es una proporción significativa, aun así, la mayoría de los estudiantes informan niveles más altos de confianza. El 49,83% indican un nivel "Bastante" de autopercepción competencial. Este nivel es el más común entre los docenes y muestra que un porcentaje sustancial tiene esta desarrollada esta competencia. El 39,02% tienen un nivel "Mucho". Aunque es un porcentaje estimable, es menor en comparación con el nivel "Bastante".

Solamente 3 casos (1.05% del total) indican no haber recibido aporte de la maestría para mejorar esta competencia: compartir objetivos de aprendizaje con los padres/tutores. Esta proporción es relativamente baja y sugiere que la mayoría de los docentes sí recibieron aportación. Hay el 12,20% con un nivel "Poco" de compartir objetivos de aprendizaje. Aunque no es la mayoría, sigue siendo una proporción estimable. El 44,60% reportan haber recibido una aportación de "Bastante". Este nivel es el más común, lo que sugiere que una proporción sustancial de docentes está involucrada en la comunicación con los padres/tutores y que la maestría aportó ostensiblemente. El 42,16% del total, indican que la maestría aportó "Mucho" al desarrollo de esta competencia. Los datos subrayan la importancia de las competencias actitudinales docentes relacionadas con la confianza y la comunicación efectiva en la construcción de un entorno educativo positivo y colaborativo entre docentes y padres/tutores para la formación de los estudiantes.

Tabla 35: Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico

VM11	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC11										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	2	0.70	13	4.53	14	4.88	2	0.70	31	10.80
2-Bastante	0	0.00	18	6.27	102	35.54	23	8.01	143	49.83
3-Mucho	0	0.00	4	1.39	12	4.18	96	33.45	112	39.02
Total	3	1.05	35	12.20	128	44.60	121	42.16	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 31 se observan cruces interesantes. La proporción más alta de 0.36 (esto es el 36% del total) se ubica en el cruce "Bastante, Bastante", indica que los docentes perciben una aportación "Bastante" de la maestría en la competencia, y esta proporción coincide con una autopercepción "Bastante". Esta correspondencia sugiere que los docentes que reconocen un impacto "Bastante" de la maestría también se ven a sí mismos como competentes en esta habilidad. Una proporción del 0.33 (33%) perciben haber experimentado "Mucho" en la aportación de la maestría en esta competencia, y esta misma proporción refleja una autopercepción "Mucho". Esta correspondencia sugiere una concordancia estimable entre la percepción de la aportación de la maestría y la autopercepción de competencia. Los docentes que sienten un alto impacto de la maestría en esta competencia también se reconocen a sí

USC DE COMPOSTELA

mismos como altamente competentes en la misma. La proporción del 0.08 (8%) perciben haber experimentado una aportación "Mucho" de la maestría y autopercibirse "Bastante" competentes. Parece que aquellos que sienten que la maestría ha tenido un impacto profundo también tienen una autopercepción sólida de su competencia en esta área. Por otro lado, una proporción del 0.042 (4%) informa tener una competencia de "Mucho" frente a una aportación de "Bastante". Esta combinación sugiere que algunos docentes sienten que la maestría ha tenido un impacto positivo en la competencia, incluso si su autopercepción de competencia es aún más alta.

Figura 31. Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.12 Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos

En la Tabla 36, para VC (autopercepción competencial), sólo el 0,35% reporta no tener competencia en esta actividad. La baja proporción en este nivel sugiere que la mayoría de los docentes se consideran competentes para informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo. Hay un 5,92% con un nivel "Poco" de competencia en esta actividad. Aunque no es la mayoría, sigue siendo una proporción estimable. El 40,42% consideran que tienen una competencia "Bastante" en esta actividad. Este nivel es el más amplio, lo que sugiere que una proporción importante de docentes se siente competente para informar a los padres/tutores. El 53,31% informan tener una competencia "Mucho" en esta actividad. Este nivel es alto y muestra que una proporción significativa de docentes se considera altamente competente en esta área.

Para VM (aportación de la maestría), el 1,05% indican haber recibido "Nada" de desarrollo en esta competencia. Esta proporción es relativamente baja y sugiere que la mayoría de los

USC DE COMPOSTELA

docentes sí recibieron aportes. Hay el 10,80% con un nivel "Poco" de aportación de la maestría en esta actividad. Aunque no es la mayoría, sigue siendo una proporción estimable. El 39,72% reportan haber recibido un aporte "Bastante" en esta competencia. Este nivel es el más común, lo que sugiere que una proporción sustancial de docentes recibió aportación de la maestría para desarrollar esta competencia. El 48,43% indican recibir "Mucho". Este nivel es el más alto y muestra que una proporción estimable de docentes sienten haber recibido formación en gran medida en esta área.

Tabla 36. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos

VM12	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC12										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	1	0.35	8	2.79	6	2.09	2	0.70	17	5.92
2-Bastante	1	0.35	12	4.18	91	31.71	12	4.18	116	40.42
3-Mucho	0	0.00	11	3.83	17	5.92	125	43.55	153	53.31
Total	3	1.05	31	10.80	114	39.72	139	48.43	287	100.00

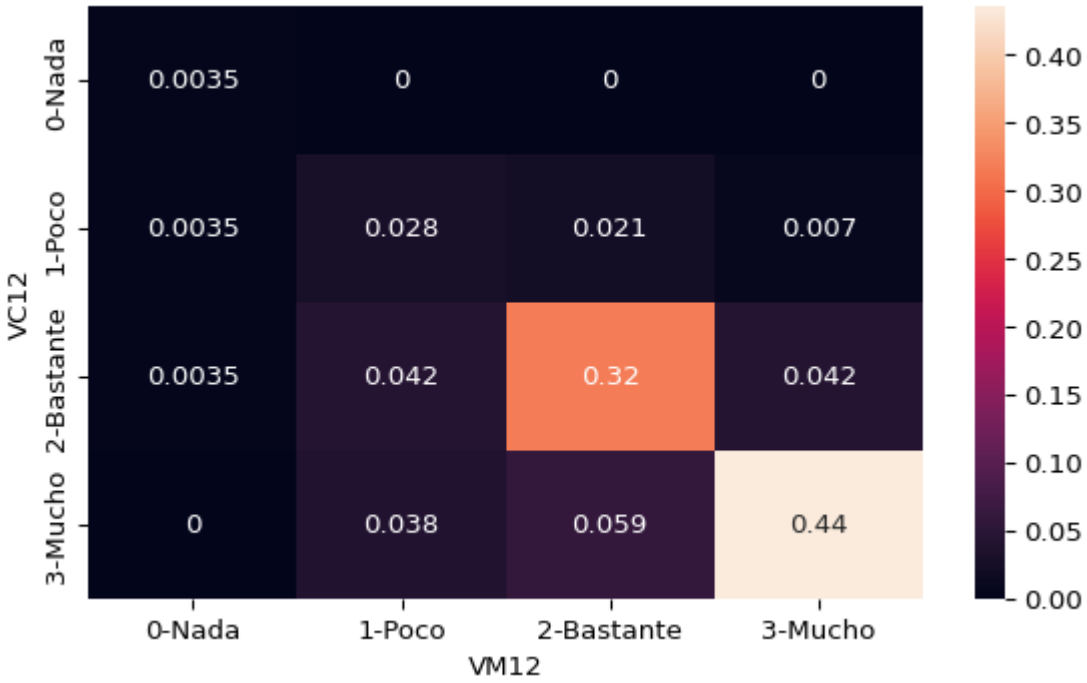
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 32, se pueden observar informes importantes. Una proporción del 0.44 (44% del total de docentes) perciben una aportación "Mucho" de la maestría en esta competencia, y esta misma proporción refleja una autopercepción "Mucho". Esta coincidencia indica que los docentes que sienten una alta aportación de la maestría también tienen una autopercepción muy positiva de su competencia para informar a los padres/tutores. Una proporción del 0.32 (32%) perciben una aportación "Bastante" de la maestría, y esta misma proporción refleja una autopercepción "Bastante". Esto sugiere que los docentes que consideran que la maestría ha tenido un impacto sólido también se ven a sí mismos como competentes en la habilidad de informar a los padres/tutores.

Una proporción del 0.42 (4,2%) de los docentes perciben una aportación "Bastante" de la maestría, mientras que un 10.80% perciben una aportación "Mucho". Esta combinación sugiere que algunos docentes sienten que la maestría ha tenido un impacto positivo en la competencia, y en algunos casos incluso un impacto más amplio de lo que esperaban. Una proporción del 0.59 (5,9%) se perciben "Mucho" competentes y que han recibido de la maestría "Bastante". Esto sugiere que aquellos que experimentan una aportación significativa de la maestría también tienen una autopercepción positiva en la competencia, aunque con un nivel ligeramente mayor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 32. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.13 Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares

En la Tabla 37, en el análisis de autopercepción competencial (VC), se observa lo siguiente: En el nivel "Nada", un 1,39% de los docentes indica que no ha desarrollado esta competencia en absoluto. Es un bajo porcentaje, lo que sugiere que la mayoría de los docentes ha experimentado algún grado de desarrollo en esta habilidad. En el nivel "Poco", un 14,63% de los docentes percibe un nivel de competencia limitado en esta área. Aunque es un porcentaje considerable, muestra que una proporción mayoritaria tiene al menos algún grado de competencia en esta habilidad. En el nivel "Bastante", un 51.92% de los docentes señala sugiere que una proporción sustancial de docentes se siente competente en esta habilidad. En el nivel "Mucho", un 32.06% de los docentes percibe haber desarrollado un alto nivel de competencia en esta área. Este es un porcentaje considerable y destaca que una parte importante de los docentes se siente muy competente en la competencia de investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares.

En el análisis de la aportación de la maestría (VM), se puede observar: En el nivel "Nada", un 1.74% de los docentes percibe que la maestría no ha aportado nada en el desarrollo de esta competencia. Es un bajo porcentaje, lo que indica que la influencia nula de la maestría en esta competencia es mínima. En el nivel "Poco", un 15,33% de los docentes percibe una aportación limitada de la maestría en esta competencia. Este porcentaje sugiere que un número significativo de docentes ha sentido un impacto bajo de la maestría en esta competencia. En el nivel "Bastante", un 46.34% de los docentes informa que la maestría ha tenido un impacto sustancial en el desarrollo de esta competencia. Este porcentaje es relevante y sugiere que una proporción significativa de docentes ha experimentado una aportación sólida de la maestría en esta área. En el nivel "Mucho", un 36.59% de los docentes percibe que la maestría ha tenido un

impacto alto en el desarrollo de esta competencia. Este es un porcentaje considerable y destaca que una parte importante de los docentes siente que la maestría ha influido de manera positiva en la competencia.

Tabla 37. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares

VM13	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC13										
0-Nada	3	1.05	1	0.35	0	0.00	0	0.00	4	1.39
1-Poco	2	0.70	23	8.01	12	4.18	5	1.74	42	14.63
2-Bastante	0	0.00	18	6.27	108	37.63	23	8.01	149	51.92
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	13	4.53	77	26.83	92	32.06
Total	5	1.74	44	15.33	133	46.34	105	36.59	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 33 se observan datos interesantes. Una proporción de 0.38 (38%) sienten que son "Bastante" competentes y que la maestría ha contribuido en igual medida. Este es el grupo más grande en el cruce de categorías, lo que indica que la maestría cumple bien con las necesidades de formación de una gran proporción de docentes. Se puede inferir que el programa de maestría es eficaz, pero quizás con un margen para mejoras para llevar a estos docentes al siguiente nivel de "mucho". Una proporción de 0.27 (27%) informan que se sienten "Mucho" competentes y también consideran que la maestría ha contribuido "Mucho" en esta área. Este grupo representa la alineación ideal entre la autopercepción competencial y la aportación de la maestría, lo cual sugiere que, para estos docentes, el programa de maestría es altamente eficaz. Existe una proporción del 0.08 (8%) que se autoperciben como "Bastante" competentes, pero sienten que la maestría ha contribuido "Mucho". Este grupo podría representar un conjunto de docentes para quienes la maestría ha tenido un impacto transformador, posiblemente elevando sus competencias desde niveles más bajos. Para una proporción de 0.045 (4,5%) se consideran "Mucho" competentes, pero sienten que la maestría ha contribuido "bastante" en lugar de "mucho". Este grupo podría incluir docentes que ya se sintieran altamente competentes antes de entrar en el programa y, por lo tanto, no ven la aportación de la maestría como transformadora, aunque sí significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 33. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.14 Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad

De la Tabla 38 destaca que el 56.45% de los docentes reporta haber experimentado un notorio incremento en la competencia de "Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de su propia identidad" gracias a su participación en la maestría. Esta competencia refleja la capacidad de los educadores para identificarse y disfrutar plenamente de su rol docente, lo que contribuye a su bienestar personal y profesional. De igual manera, un considerable 39.02% declara haber experimentado un desarrollo sólido en esta competencia, clasificándolo como "Bastante". Esta percepción refuerza la idea de que la maestría ha tenido un impacto positivo en el fomento de esta habilidad, que a su vez puede estar enraizada en la teoría de la identidad docente, donde el reconocimiento de la profesión como un aspecto gratificante es fundamental para la motivación y el compromiso.

En contraste, un 3.83% reconoce haber experimentado un progreso más modesto en esta competencia, etiquetándolo como "Poco". Esta cifra puede ser analizada a través de la teoría del desarrollo profesional, donde se reconoce que la construcción de habilidades y competencias lleva tiempo y dedicación, y puede variar según el individuo. Por otro lado, únicamente un 0.70% de los docentes declaran no haber experimentado avance alguno en esta habilidad, marcando el nivel "Nada". Este porcentaje puede ser explorado desde la perspectiva de la teoría de la autoeficacia de Bandura, donde se subraya la importancia de la percepción individual sobre la capacidad de desarrollo de competencias.

En relación con la información de la autopercepción competencial (VC), un escaso 0.35% de los docentes señala que no ha experimentado desarrollo en esta competencia en absoluto. Esto implica que la gran mayoría de los docentes ha experimentado algún grado de desarrollo

en este aspecto, lo que es coherente con la idea de que el desarrollo profesional está intrínsecamente ligado a la evolución constante de habilidades y competencias. Por su parte, el 5,23% de los docentes reporta una percepción de "Poco" desarrollo en esta competencia. Aunque representa un porcentaje relativamente bajo, sugiere que algunos docentes pueden haber encontrado desafíos en esta área particular y pueden beneficiar de un mayor apoyo y enriquecimiento de la competencia. Un 36,93% de los docentes percibe una autopercepción "Bastante" desarrollada en esta competencia. Este porcentaje es considerable y refleja un nivel de autoevaluación positiva, lo que puede estar vinculado a la teoría del bienestar psicológico en el contexto de la profesión docente, donde el reconocimiento y la satisfacción en el trabajo son fundamentales. Finalmente, un considerable 57,49% de los docentes percibe un nivel de "Mucho" desarrollo en esta competencia. Esta es la proporción más alta en términos de autopercepción, lo que sugiere que una mayoría considerable de docentes siente que esta competencia es intrínseca a su desarrollo profesional y contribuye en gran medida a su identidad como educadores comprometidos.

Tabla 38. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad

VM06	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC06										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	5	1.74	8	2.79	2	0.70	15	5.23
2-Bastante	0	0.00	5	1.74	80	27.87	21	7.32	106	36.93
3-Mucho	1	0.35	1	0.35	24	8.36	139	48.43	165	57.49
Total	2	0.70	11	3.83	112	39.02	162	56.45	287	100.00

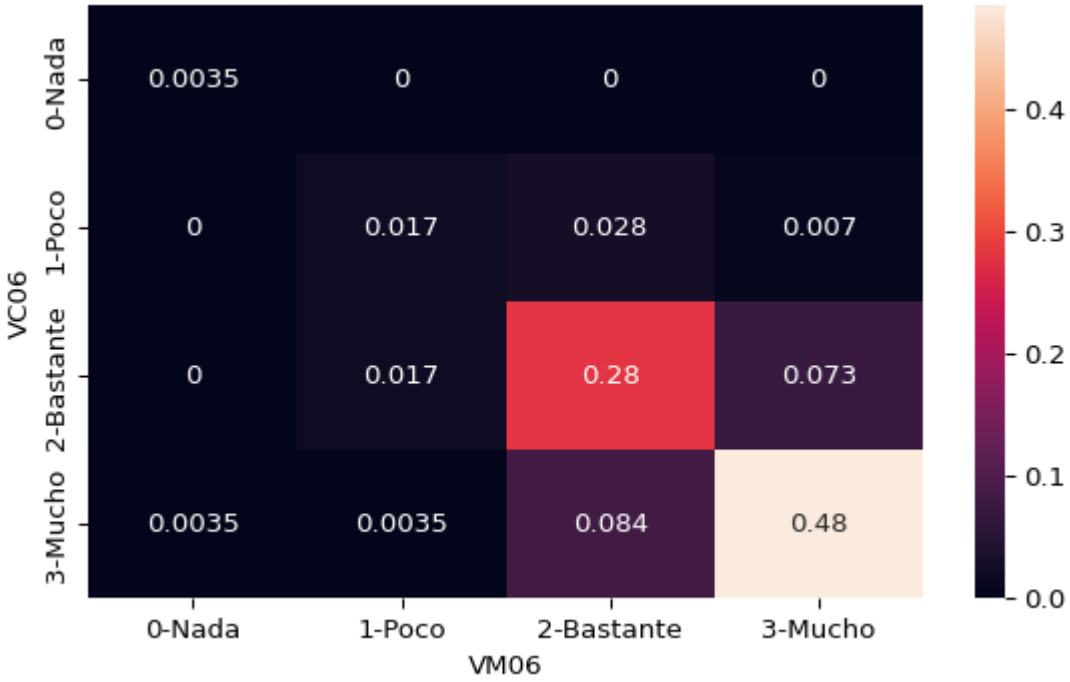
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 34 se notan resultados importantes. Una proporción del 0.48 (esto es el 48% de los encuestados) indica que han percibido "Mucho" de aportación de la maestría y también autopercepción "Mucho" en el desarrollo de la habilidad. Este cruce destaca una alineación positiva entre la percepción de la aportación y la autopercepción competencial, reforzando la idea de que una aportación sustancial de la maestría está correlacionada con un alto nivel de autopercepción en esta competencia. También se observa que una proporción del 0.28 (28%) han percibido "Bastante" de aportación de la maestría y también autopercepción "Bastante" en el desarrollo de la competencia. Esto sugiere una congruencia entre la percepción de aportación y autopercepción competencial, resaltando que una percepción sólida de aportación se refleja en una autopercepción positiva. Una proporción del 0.073 (7,32%) informa que su autopercepción competencial es "Bastante" y que sienten haber recibido "Mucho" de la maestría.

Esta combinación es estimable, ya que indica que estos docentes no solo se sienten competentes, sino que también consideran que la maestría ha proporcionado un aporte sustancial en su desarrollo, lo que sugiere una congruencia positiva entre su autopercepción y la percepción. de la aportación de la formación avanzada. Sin embargo, una proporción del 0.084 (8,4%) informa que esta competencia la autopercibieron con "Mucho" y que de la maestría recibieron "Bastante". Esta discrepancia puede indicar una cierta disonancia entre las expectativas y la realidad percibida en relación con la influencia de la formación avanzada en el desarrollo de esta competencia. Este resultado plantea la necesidad de explorar más a fondo

los factores que podrían contribuir a esta disyuntiva entre la autopercepción y la percepción de la aportación de la maestría.

Figura 34. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.15 Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad

En la Tabla 39, en cuanto a la autopercepción competencial (VC), los resultados indican que un 51.22% de los docentes consideran haber tenido desarrollado "Mucho" esta competencia. Un 42,86% percibe un nivel de autopercepción "Bastante" en el desarrollo de esta competencia. Esto sugiere que una proporción sustancial de docentes ya tenía un nivel apreciable de competencia en esta área. Un 5,57% percibe un nivel "Poco" de autopercepción, lo que indica que algunos docentes reconocen una competencia limitada en este aspecto. Un bajo 0.35% declara no haber experimentado ningún desarrollo en esta competencia, marcando el nivel "Nada".

Por otro lado, en relación a la aportación de la maestría (VM), un destacable 56.79% de los docentes ha señalado que la maestría ha contribuido "Mucho" en su capacidad para incorporar profesionalmente los cambios requeridos por la profesión docente en sus actividades diarias. Este porcentaje resalta la influencia significativa de la maestría en el desarrollo de esta competencia en una amplia proporción de los docentes. Un 39.37% considera que la aportación ha sido "Bastante", lo que demuestra que una parte sustancial también percibe un nivel notable de contribución en esta área. Un 3,48% reconoce una contribución "Poco", mientras que un muy bajo 0.35% informa que "Nada".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 39. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad

VM07	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC07										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	4	1.39	9	3.14	3	1.05	16	5.57
2-Bastante	0	0.00	5	1.74	88	30.66	30	10.45	123	42.86
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	16	5.57	130	45.30	147	51.22
Total	1	0.35	10	3.48	113	39.37	163	56.79	287	100.00

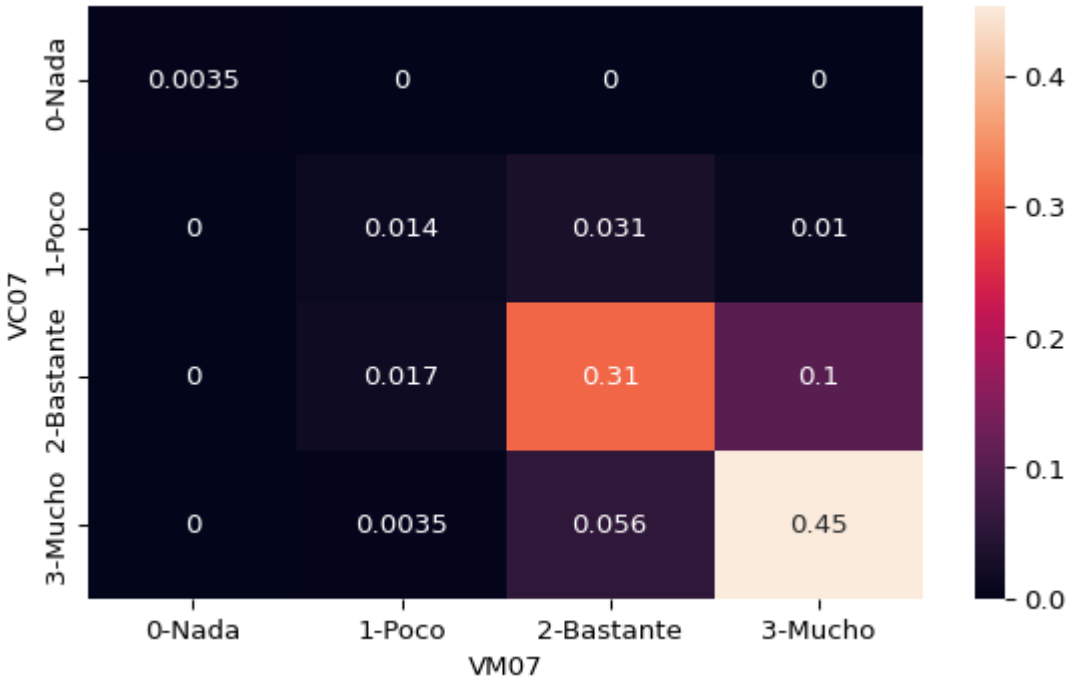
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 35 se observan resultados estimables. Una proporción del 0.45 (45% del total) perciben "Mucho" de aportación de la maestría y autopercepción "Mucho" en el desarrollo de la competencia. Este cruce revela una alineación muy significativa entre la percepción de aportación y la autopercepción competencial. Es decir, aquellos que sienten que la maestría ha contribuido mucho también experimentan un alto nivel de desarrollo en esta competencia. Una proporción del 0.31 (31% del total) reportan haber percibido "Bastante" de aportación de la maestría y autopercepción "Bastante" en el desarrollo de la competencia. Esta coincidencia puede ser interpretada como un refuerzo positivo de la formación avanzada en la profesionalidad de estos docentes, quienes sienten que han experimentado un desarrollo sólido en esta habilidad. La proporción del 0.1 (10%), de los docentes informa que ha percibido "Mucho" aportación de la maestría y autopercepción "Bastante" en el desarrollo de la competencia.

Aquí, se observa que estos docentes consideran que han experimentado un alto nivel de desarrollo ("Mucho") en la competencia, pero atribuyen una contribución ligeramente menor ("Bastante") a su autopercepción. Este cruce puede sugerir que, aunque estos docentes tienen una alta autopercepción de su desarrollo en la competencia, atribuyen a la maestría una alta influencia en su desarrollo profesional. Una proporción del 0.056 (5,6%) de los docentes informa que ha percibido "Bastante" aportación de la maestría y autopercepción "Mucho" en el desarrollo de la competencia. Este resultado es relevante, ya que sugiere que algunos docentes consideran que la maestría ha contribuido de manera sólida ("Bastante") en su desarrollo en la competencia, aunque su autopercepción sea aún más alta ("Mucho"). En general, estos cruces resaltan la complejidad de la relación entre la percepción de aportación de la maestría y la autopercepción competencial. Mostraron que algunos docentes pueden percibir una contribución sustancial de la maestría a su desarrollo competencial, mientras que otros pueden considerar que su desarrollo es en gran parte debido a otros factores. Estos resultados subrayan la importancia de considerar tanto las percepciones personales como los impactos objetivos de la formación en el desarrollo de las competencias docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 35. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.16 Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional

En la Tabla 40, en relación a VC (autopercepción competencial), un 57,84% de los docentes ha experimentado un alto nivel de autopercepción en la competencia. Esto se refleja en la categoría "Mucho". Esta es la proporción más alta, lo que indica que una mayoría considerable de docentes siente que han desarrollado positivamente esta competencia. Un 40,77% de los docentes perciben una autopercepción "Bastante" en el desarrollo de la competencia. Este porcentaje significativo sugiere que una proporción sustancial de docentes ha trabajado en esta competencia y la perciben como un componente destacado en su identidad profesional. Solo un 1,05% de los docentes perciben "poco" desarrollo en esta competencia. Si bien es un porcentaje relativamente bajo, sugiere que hay un grupo minoritario de docentes que sienten que su desarrollo en está limitado.

En relación a VC (nivel de aportación de la maestría) un 61,32% de los docentes informa haber experimentado un alto nivel de aportación de la maestría en el desarrollo de la competencia. Esto se refleja en la categoría "Mucho". Esta alta proporción sugiere que una mayoría considerable de docentes atribuyen un impacto sustancial de la maestría en su desarrollo en esta competencia. Un 34,15% de los docentes señala haber experimentado una aportación "Bastante" de la maestría en esta competencia. Este es un porcentaje significativo y refuerza la idea de que la maestría ha tenido un papel destacado en el desarrollo de esta competencia para un grupo sustancial de docentes. Solo un 4.18% de los docentes percibe una aportación "Poco" de la maestría en esta competencia. Esta cifra baja sugiere que la influencia de la maestría en el desarrollo de esta competencia es limitada para un grupo minoritario de docentes.

Tabla 40. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional

VM08	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC08										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	1	0.35	1	0.35	1	0.35	3	1.05
2-Bastante	0	0.00	9	3.14	85	29.62	23	8.01	117	40.77
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	12	4.18	152	52.96	166	57.84
Total	1	0.35	12	4.18	98	34.15	176	61.32	287	100.00

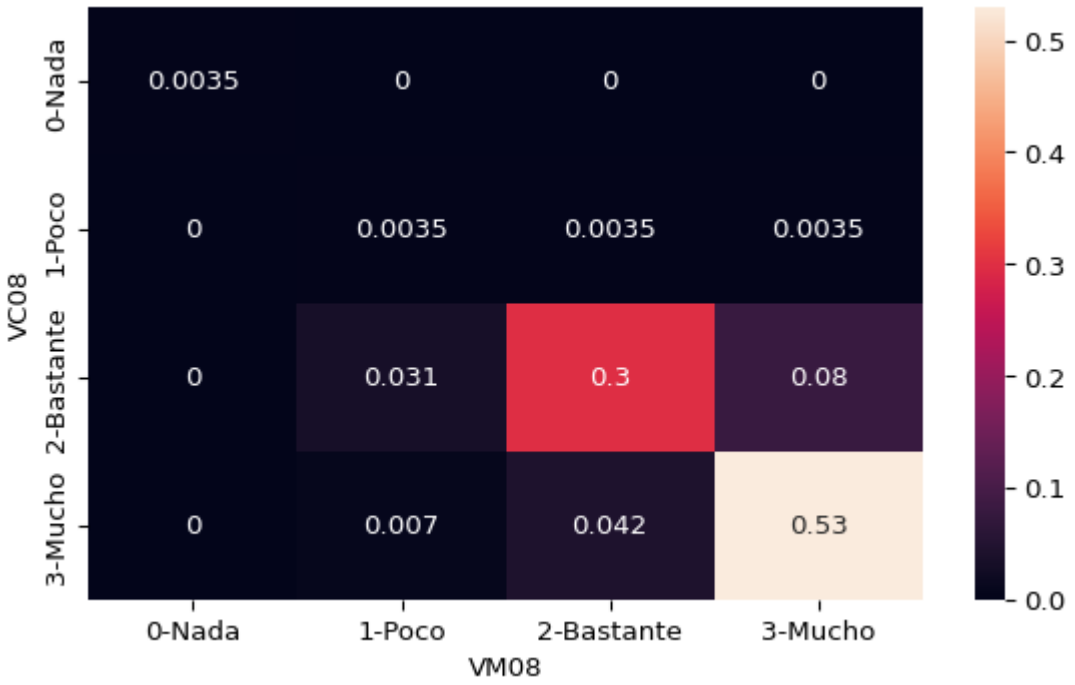
Nota. Elaboración propia.

Al observar la Figura 36 se nota que una proporción del 0.53 (53%) de los docentes perciben tanto un alto nivel de aportación de la maestría ("Mucho") como una autopercepción competencial elevada ("Mucho") en la competencia. Esta coincidencia sugiere que una proporción considerable de docentes que sienten que han experimentado un impacto significativo de la maestría y tienen una fuerte confianza en su desarrollo competencial en esta competencia. Una proporción del 0.8 (un 8% de los docentes) perciben una aportación de la maestría categorizada como "Mucho", pero tienen una autopercepción de competencia categorizada como "Bastante". Esto sugiere que algunos docentes pueden sentir que la maestría ha tenido un impacto considerable en su desarrollo en esta competencia, incluso si su autopercepción no llega al nivel más alto.

Este resultado puede indicar que algunos docentes son críticos consigo mismos y mantienen un estándar alto para su autopercepción. Una proporción estimable de 0.3 (30%) percibe tanto un nivel de aportación de la maestría ("Bastante") como una autopercepción competencial ("Bastante") en la competencia en cuestión. Este dato muestra que una proporción importante de docentes siente que la maestría ha contribuido en gran medida a su desarrollo competencial. Una proporción del 0.4 (4%) percibe una aportación de la maestría categorizada como "Bastante", pero tienen una autopercepción de competencia categorizada como "Mucho". Esto puede indicar que algunos docentes sienten que su autopercepción de competencia excede sus expectativas basadas en la aportación de la maestría. Puede ser un indicador de que algunos docentes sienten que han logrado un nivel alto de competencia por encima de lo que esperaban.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 36. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.17 Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa

En la Tabla 41, en relación con los niveles de autopercepción competencial (VC), un 0.35% de los docentes indica que no ha desarrollado en absoluto la competencia de "Comunicarse con los padres/tutores en forma respetuosa". Este porcentaje es bajo y sugiere que una minoría de docentes se siente incompetente en esta habilidad. Un 0,70% de los docentes se perciben en un nivel de competencia "Poco". Aunque es una proporción baja, demuestra que algunos docentes se sienten limitados en su habilidad para comunicarse con los padres/tutores de manera respetuosa. Un 34,15% de los docentes considera que posee una autopercepción competencial "Bastante" en esta competencia. Este porcentaje sugiere que una parte sustancial de los docentes tiene un nivel aceptable de habilidad en la comunicación respetuosa con padres/tutores. Un 64,81% de los docentes se autoperciben con un alto nivel de competencia ("Mucho") en comunicación respetuosa con padres/tutores. Esta es la proporción más alta y sugiere que la mayoría de los docentes sienten que son hábiles en esta competencia.

En relación con los niveles de aportación de la maestría (VM), un 1.05% de los docentes perciben que la maestría no ha aportado nada en el desarrollo de la competencia de comunicación respetuosa con padres/tutores. Este porcentaje es bajo y señala que muy pocos docentes sienten que la maestría no ha influido en absoluto en su habilidad. Un 5.57% de los docentes informa una aportación "Poco" de la maestría en esta competencia. Aunque no es un porcentaje alto, demuestra que algunos docentes sienten una modesta contribución de la maestría en su desarrollo en esta habilidad. Un 32.40% de los docentes perciben una aportación "Bastante" de la maestría en el desarrollo de la competencia. Este porcentaje indica que una proporción significativa de docentes considera que la maestría ha influido considerablemente en su habilidad de comunicación respetuosa. Un 60.98% de los docentes perciben una aportación "Mucho" de la maestría en el desarrollo de esta competencia. Esta es la proporción

más alta y sugiere que la mayoría de los docentes consideran que la maestría ha tenido un impacto sustancial en esta competencia.

Tabla 41. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa

VM09	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC09										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	1	0.35	0	0.00	1	0.35	2	0.70
2-Bastante	0	0.00	9	3.14	71	24.74	18	6.27	98	34.15
3-Mucho	2	0.70	6	2.09	22	7.67	156	54.36	186	64.81
Total	3	1.05	16	5.57	93	32.40	175	60.98	287	100.00

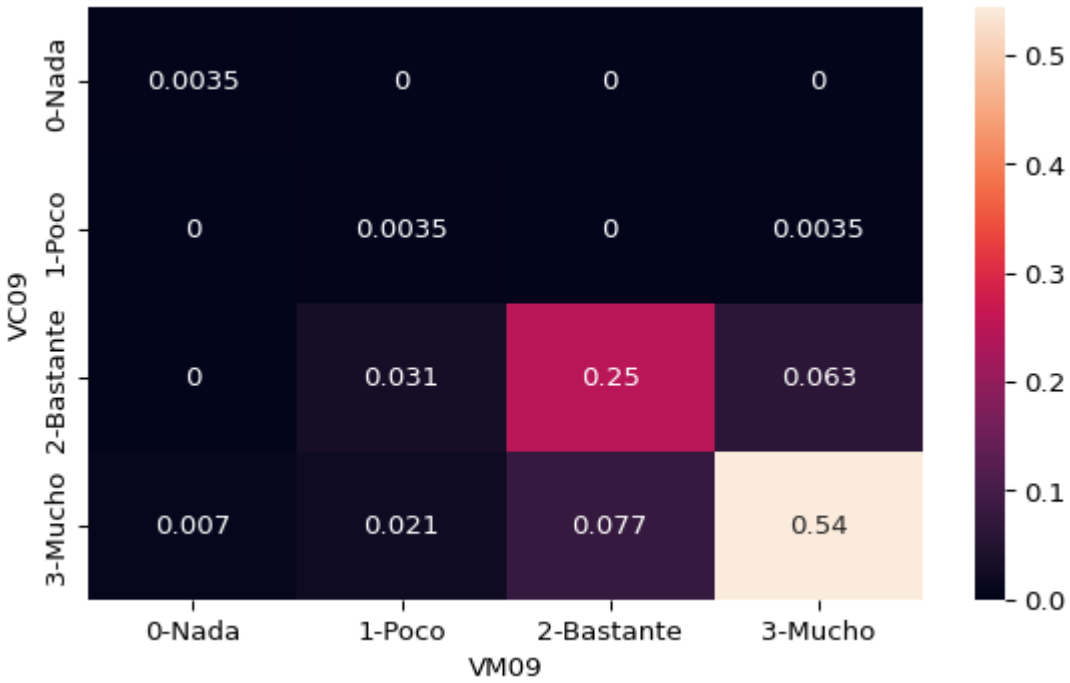
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 37, observamos que una proporción del 0.54 (54%) percibe un nivel "Mucho" de aportación de la maestría en el desarrollo de esta competencia. Curiosamente, esta misma proporción refleja una autopercepción "Mucho" en la competencia. Esta correspondencia señala una alineación entre la percepción de la influencia de la maestría y la autopercepción positiva de la competencia. Los docentes que perciben un impacto profundo de la maestría tienden a considerarse altamente competentes en esta habilidad, sugiriendo que la formación está contribuyendo efectivamente a la construcción de su capacidad. En una proporción del 0.25 (25%) observamos que los docentes perciben una aportación "Bastante" de la maestría en la competencia y en la autopercepción.

La concordancia entre estas cifras sugiere que los docentes que sienten que la maestría ha tenido un impacto "Bastante" también tienen una autopercepción positiva en la habilidad de comunicarse con los padres/tutores. Otra proporción del 0.077 (7,7%) percibe que la maestría les ofreció un aporte "Bastante" importante, sin embargo, se autoperciben "Mucho" competentes en esta cuestión. Esta diferencia sugiere que algunos docentes sienten que la maestría ha tenido un impacto considerable, aunque su autopercepción de la competencia sea incluso más alta. Una proporción de 0.063 (6,3%) de los docentes perciben una aportación "Mucho" de la maestría en el desarrollo de la competencia, aunque se autoperciben ligeramente menos competentes en el indicador "Bastante". Esto podría indicar que, mientras los docentes aprecian la influencia de la maestría, aún reconocen áreas en las que podrían mejorar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 37. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.18 Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje

En la Tabla 42 se observa que la mayoría de los docentes (46,69%) indican que tienen una competencia de "Bastante" para compartir objetivos de aprendizaje con los padres/tutores. Un porcentaje estimable (42,86%) también informa que comparten objetivos de aprendizaje "Mucho". Esto muestra un esfuerzo adicional para establecer una comunicación sólida y colaborativa con los padres/tutores para el beneficio de los estudiantes. "Poco" en su autopercepción competencial informan un 9.76 de los docentes y "nada" un pequeño porcentaje (0,70%) indica que no comparten objetivos de aprendizaje en absoluto. Esto podría señalar la necesidad de mejorar las competencias comunicativas de algunos docentes en este aspecto.

En cuanto a la aportación de la maestría (VM), la mayoría (44,60%) expresan un nivel "Bastante" a esta competencia. Esto sugiere que muchos docentes han logrado establecer relaciones que generan un grado razonable de confianza entre ellos y sus estudiantes. Un porcentaje similar (45,64%) de estudiantes informa un nivel "Mucho" de aportación de la maestría. Esto indica que un número significativo de docentes ha logrado mejorar su competencia para construir relaciones sólidas que inspirarán una mutua entre padres/tutores y docentes. Existe un pequeño porcentaje de estudiantes (9,76%) que declaran tener "Poco" y "Nada" de aportación de la maestría. Esto podría indicar áreas de mejora en la forma en que algunos docentes interactúan con padres/tutores para mantenerse al tanto de los objetivos de aprendizaje.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 42. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaj

VM10	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC10										
0-Nada	1	0.35	1	0.35	0	0.00	0	0.00	2	0.70
1-Poco	0	0.00	10	3.48	14	4.88	4	1.39	28	9.76
2-Bastante	0	0.00	11	3.83	98	34.15	25	8.71	134	46.69
3-Mucho	1	0.35	4	1.39	16	5.57	102	35.54	123	42.86
Total	2	0.70	26	9.06	128	44.60	131	45.64	287	100.00

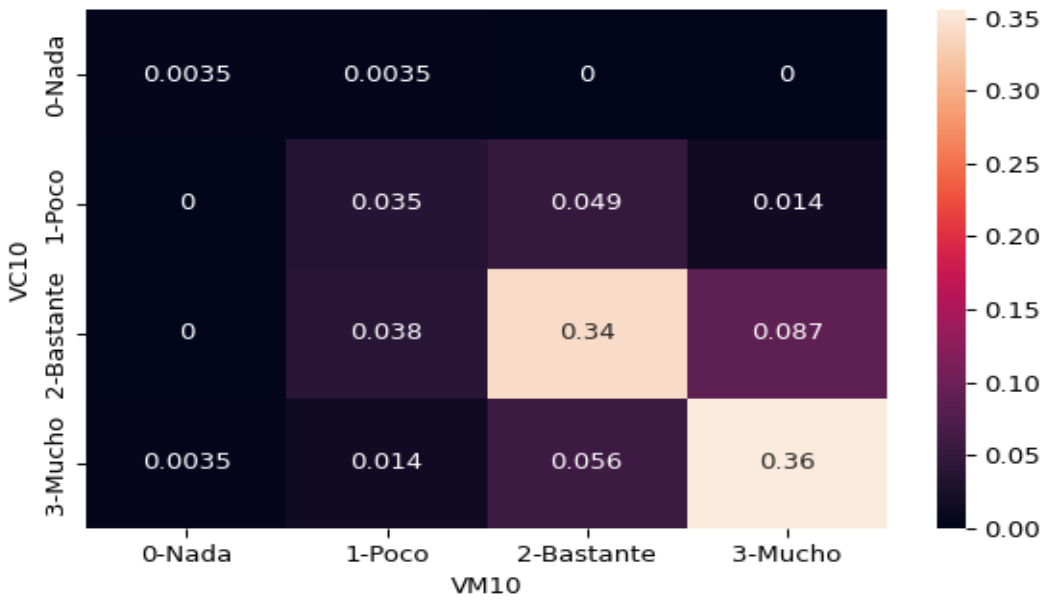
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 38 se nota a una proporción del 0.36 (esto es 36% del total) con nivel "Mucho". Muestra una alta proporción de casos con niveles altos de ambos niveles, lo que refuerza la idea de una relación positiva entre la autopercepción competencial y el aporte de la maestría. Una proporción del 0.34 (34% del total) con nivel "Bastante" este dato muestra un equilibrio estimable de casos con niveles altos de ambos niveles, lo que indica que existe un equilibrio positivo entre VC y VM para la competencia de compartir objetivos de aprendizaje con los padres/tutores. El 0.871 (8,7% del total) informa que tienen con nivel "Bastante" en la autopercepción de la competencia y "Mucho" de aportación de la maestría.

Esto sugiere que la competencia ha sido mejorada por la maestría. No obstante, una proporción del 0.056 (5,56 % del total) se percibe "Mucho" más competente que lo "Bastante" que le ha dado la maestría. Esto sugiere que los docentes que demuestran habilidades sólidas en la comunicación con los padres/tutores podrían haber tenido mucha más experiencia que la otorgada por la maestría.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 38. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.19 Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico

En la Tabla 43, sólo 1 caso (0,35% del total) reporta no tener desarrollada esta competencia. El 10,80% informa que se autoperciben competentes con un nivel "Poco". Aunque es una proporción significativa, aun así, la mayoría de los estudiantes informan niveles más altos de confianza. El 49,83% indican un nivel "Bastante" de autopercepción competencial. Este nivel es el más común entre los docenes y muestra que un porcentaje sustancial tiene esta desarrollada esta competencia. El 39,02% tienen un nivel "Mucho". Aunque es un porcentaje estimable, es menor en comparación con el nivel "Bastante".

Solamente 3 casos (1.05% del total) indican no haber recibido aporte de la maestría para mejorar esta competencia: compartir objetivos de aprendizaje con los padres/tutores. Esta proporción es relativamente baja y sugiere que la mayoría de los docentes sí recibieron aportación. Hay el 12,20% con un nivel "Poco" de compartir objetivos de aprendizaje. Aunque no es la mayoría, sigue siendo una proporción estimable. El 44,60% reportan haber recibido una aportación de "Bastante". Este nivel es el más común, lo que sugiere que una proporción sustancial de docentes está involucrada en la comunicación con los padres/tutores y que la maestría aportó ostensiblemente. El 42,16% del total, indican que la maestría aportó "Mucho" al desarrollo de esta competencia. Los datos subrayan la importancia de las competencias actitudinales docentes relacionadas con la confianza y la comunicación efectiva en la construcción de un entorno educativo positivo y colaborativo entre docentes y padres/tutores para la formación de los estudiantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 43. Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico

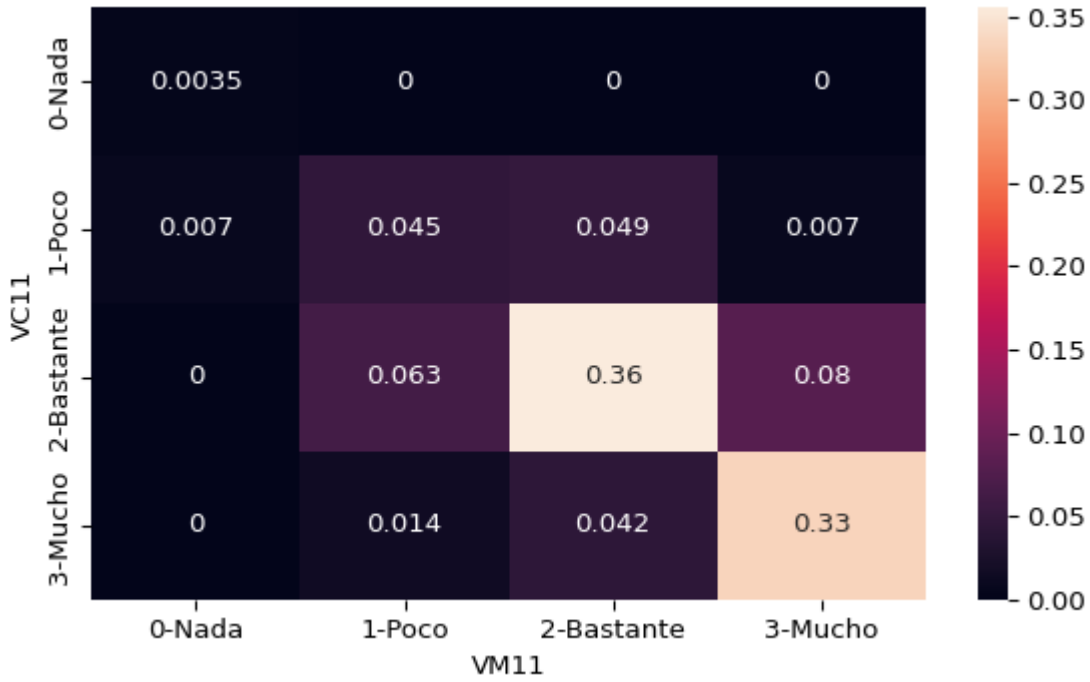
VM11	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC11										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	2	0.70	13	4.53	14	4.88	2	0.70	31	10.80
2-Bastante	0	0.00	18	6.27	102	35.54	23	8.01	143	49.83
3-Mucho	0	0.00	4	1.39	12	4.18	96	33.45	112	39.02
Total	3	1.05	35	12.20	128	44.60	121	42.16	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 39 se observan cruces interesantes. La proporción más alta de 0.36 (esto es el 36% del total) se ubica en el cruce "Bastante, Bastante", indica que los docentes perciben una aportación "Bastante" de la maestría en la competencia, y esta proporción coincide con una autopercepción "Bastante". Esta correspondencia sugiere que los docentes que reconocen un impacto "Bastante" de la maestría también se ven a sí mismos como competentes en esta habilidad. Una proporción del 0.33 (33%) perciben haber experimentado "Mucho" en la aportación de la maestría en esta competencia, y esta misma proporción refleja una autopercepción "Mucho". Esta correspondencia sugiere una concordancia estimable entre la percepción de la aportación de la maestría y la autopercepción de competencia. Los docentes que sienten un alto impacto de la maestría en esta competencia también se reconocen a sí mismos como altamente competentes en la misma. La proporción del 0.08 (8%) perciben haber experimentado una aportación "Mucho" de la maestría y autopercibirse "Bastante" competentes. Parece que aquellos que sienten que la maestría ha tenido un impacto profundo también tienen una autopercepción sólida de su competencia en esta área. Por otro lado, una proporción del 0.042 (4%) informa tener una competencia de "Mucho" frente a una aportación de "Bastante". Esta combinación sugiere que algunos docentes sienten que la maestría ha tenido un impacto positivo en la competencia, incluso si su autopercepción de competencia es aún más alta.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 39. Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.20 Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos

En la Tabla 44, para VC (autopercepción competencial), sólo el 0,35% reporta no tener competencia en esta actividad. La baja proporción en este nivel sugiere que la mayoría de los docentes se consideran competentes para informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo. Hay un 5,92% con un nivel "Poco" de competencia en esta actividad. Aunque no es la mayoría, sigue siendo una proporción estimable. El 40,42% consideran que tienen una competencia "Bastante" en esta actividad. Este nivel es el más amplio, lo que sugiere que una proporción importante de docentes se siente competente para informar a los padres/tutores. El 53,31% informan tener una competencia "Mucho" en esta actividad. Este nivel es alto y muestra que una proporción significativa de docentes se considera altamente competente en esta área.

Para VM (aportación de la maestría), el 1,05% indican haber recibido "Nada" de desarrollo en esta competencia. Esta proporción es relativamente baja y sugiere que la mayoría de los docentes sí recibieron aportes. Hay el 10,80% con un nivel "Poco" de aportación de la maestría en esta actividad. Aunque no es la mayoría, sigue siendo una proporción estimable. El 39,72% reportan haber recibido un aporte "Bastante" en esta competencia. Este nivel es el más común, lo que sugiere que una proporción sustancial de docentes recibió aportación de la maestría para desarrollar esta competencia. El 48,43% indican recibir "Mucho". Este nivel es el más alto y muestra que una proporción estimable de docentes sienten haber recibido formación en gran medida en esta área.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 44. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos

VM12	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC12										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	1	0.35	8	2.79	6	2.09	2	0.70	17	5.92
2-Bastante	1	0.35	12	4.18	91	31.71	12	4.18	116	40.42
3-Mucho	0	0.00	11	3.83	17	5.92	125	43.55	153	53.31
Total	3	1.05	31	10.80	114	39.72	139	48.43	287	100.00

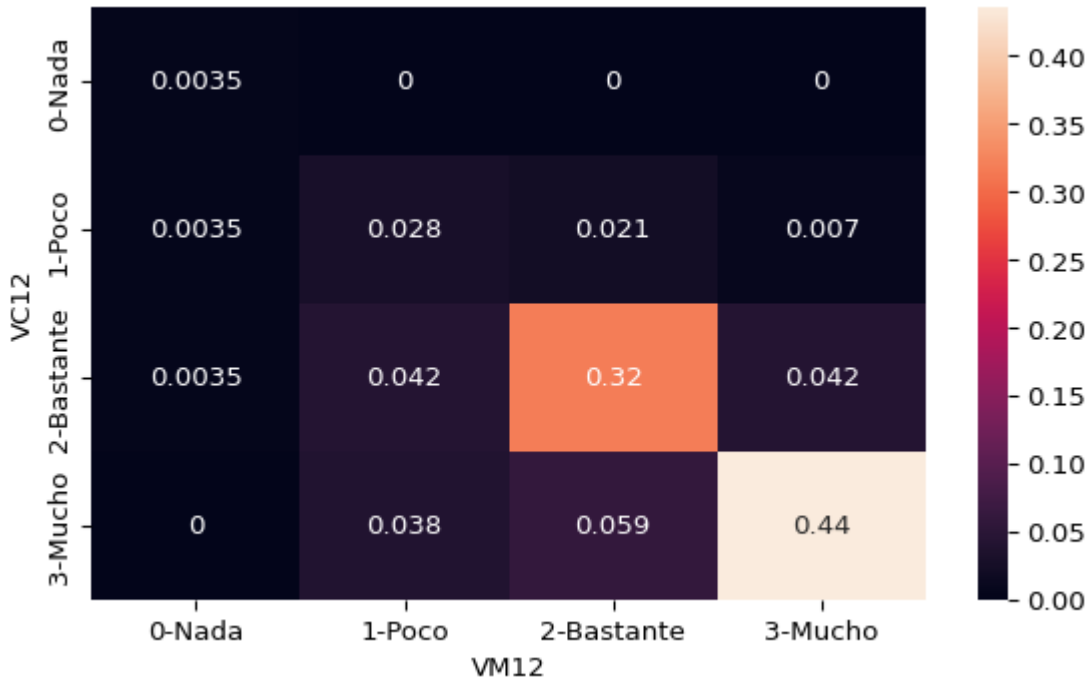
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 40, se pueden observar informes importantes. Una proporción del 0.44 (44% del total de docentes) perciben una aportación "Mucho" de la maestría en esta competencia, y esta misma proporción refleja una autopercepción "Mucho". Esta coincidencia indica que los docentes que sienten una alta aportación de la maestría también tienen una autopercepción muy positiva de su competencia para informar a los padres/tutores. Una proporción del 0.32 (32%) perciben una aportación "Bastante" de la maestría, y esta misma proporción refleja una autopercepción "Bastante". Esto sugiere que los docentes que consideran que la maestría ha tenido un impacto sólido también se ven a sí mismos como competentes en la habilidad de informar a los padres/tutores.

Una proporción del 0.42 (4,2%) de los docentes perciben una aportación "Bastante" de la maestría, mientras que un 10.80% perciben una aportación "Mucho". Esta combinación sugiere que algunos docentes sienten que la maestría ha tenido un impacto positivo en la competencia, y en algunos casos incluso un impacto más amplio de lo que esperaban. Una proporción del 0.59 (5,9%) se perciben "Mucho" competentes y que han recibido de la maestría "Bastante". Esto sugiere que aquellos que experimentan una aportación significativa de la maestría también tienen una autopercepción positiva en la competencia, aunque con un nivel ligeramente mayor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 40. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.21 Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares

En la Tabla 45, en el análisis de autopercepción competencial (VC), se observa lo siguiente: En el nivel "Nada", un 1,39% de los docentes indica que no ha desarrollado esta competencia en absoluto. Es un bajo porcentaje, lo que sugiere que la mayoría de los docentes ha experimentado algún grado de desarrollo en esta habilidad. En el nivel "Poco", un 14,63% de los docentes percibe un nivel de competencia limitado en esta área. Aunque es un porcentaje considerable, muestra que una proporción mayoritaria tiene al menos algún grado de competencia en esta habilidad. En el nivel "Bastante", un 51.92% de los docentes señala sugiere que una proporción sustancial de docentes se siente competente en esta habilidad. En el nivel "Mucho", un 32.06% de los docentes percibe haber desarrollado un alto nivel de competencia en esta área. Este es un porcentaje considerable y destaca que una parte importante de los docentes se siente muy competente en la competencia de investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares.

En el análisis de la aportación de la maestría (VM), se puede observar: En el nivel "Nada", un 1.74% de los docentes percibe que la maestría no ha aportado nada en el desarrollo de esta competencia. Es un bajo porcentaje, lo que indica que la influencia nula de la maestría en esta competencia es mínima. En el nivel "Poco", un 15,33% de los docentes percibe una aportación limitada de la maestría en esta competencia. Este porcentaje sugiere que un número significativo de docentes ha sentido un impacto bajo de la maestría en esta competencia. En el nivel "Bastante", un 46.34% de los docentes informa que la maestría ha tenido un impacto sustancial en el desarrollo de esta competencia. Este porcentaje es relevante y sugiere que una proporción significativa de docentes ha experimentado una aportación sólida de la maestría en esta área. En el nivel "Mucho", un 36.59% de los docentes percibe que la maestría ha tenido un impacto alto en el desarrollo de esta competencia. Este es un porcentaje considerable y destaca

que una parte importante de los docentes siente que la maestría ha influido de manera positiva en la competencia.

Tabla 45. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares

VM13	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC13										
0-Nada	3	1.05	1	0.35	0	0.00	0	0.00	4	1.39
1-Poco	2	0.70	23	8.01	12	4.18	5	1.74	42	14.63
2-Bastante	0	0.00	18	6.27	108	37.63	23	8.01	149	51.92
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	13	4.53	77	26.83	92	32.06
Total	5	1.74	44	15.33	133	46.34	105	36.59	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 41 se observan datos interesantes. Una proporción de 0.38 (38%) sienten que son "Bastante" competentes y que la maestría ha contribuido en igual medida. Este es el grupo más grande en el cruce de categorías, lo que indica que la maestría cumple bien con las necesidades de formación de una gran proporción de docentes. Se puede inferir que el programa de maestría es eficaz, pero quizás con un margen para mejoras para llevar a estos docentes al siguiente nivel de "mucho". Una proporción de 0.27 (27%) informan que se sienten "Mucho" competentes y también consideran que la maestría ha contribuido "Mucho" en esta área. Este grupo representa la alineación ideal entre la autopercepción competencial y la aportación de la maestría, lo cual sugiere que, para estos docentes, el programa de maestría es altamente eficaz. Existe una proporción del 0.08 (8%) que se autoperciben como "Bastante" competentes, pero sienten que la maestría ha contribuido "Mucho". Este grupo podría representar un conjunto de docentes para quienes la maestría ha tenido un impacto transformador, posiblemente elevando sus competencias desde niveles más bajos. Para una proporción de 0.045 (4,5%) se consideran "Mucho" competentes, pero sienten que la maestría ha contribuido "bastante" en lugar de "mucho". Este grupo podría incluir docentes que ya se sintieran altamente competentes antes de entrar en el programa y, por lo tanto, no ven la aportación de la maestría como transformadora, aunque sí significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 41. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.22 Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos.

En la Tabla 46, en el análisis de VC (Autopercepción Competencial) se observa que sólo el 1,39% consideran que no tienen competencia en este aspecto. El 7,32% consideran que tienen poca competencia. El 50,52% consideran que tienen bastante competencia. El 40,77% consideran que tienen mucha competencia. Más del 90% de los docentes tienen una autopercepción de "bastante" o "mucho", indicando un alto nivel de confianza en sus habilidades.

En el nivel de aportación de la maestría (VM), el 2,09% creen que la maestría no ha aportado nada. Sorprendentemente, el 1,05% se autoperciben con poca competencia y el otro 1,05% e autoperciben sin ninguna competencia. El 11,85% consideran que la maestría ha aportado poco. El 41,46% consideran que la maestría ha aportado bastante. El 44,60% consideran que la maestría ha aportado mucho. Aquí, la mayoría (32,40%) se autoperciben como teniendo "mucha" competencia. Similarmente, más del 85% siente que la maestría ha aportado "bastante" o "mucho", lo cual es un indicativo fuerte de la eficacia del programa de maestría.

Las categorías donde los docentes se autoperciben como "bastante" o "mucho" competentes coinciden con las categorías donde sienten que la maestría ha aportado "bastante" o "mucho". Esto podría indicar una alineación entre la formación en la maestría y las necesidades percibidas de competencia. Por otro lado, aunque el 13.94% que siente que la maestría ha aportado "poco" o "nada" es una minoría, sigue siendo un área donde podría mejorarse el programa. El hecho de que el 44.60% considera que la maestría ha aportado

"mucho" frente al 40.77% que se autoperciben con "mucha" competencia sugiere que el programa podría estar siendo especialmente eficaz en elevar las competencias de los docentes.

Tabla 46. Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos

VM14	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC14										
0-Nada	3	1.05	1	0.35	0	0.00	0	0.00	4	1.39
1-Poco	3	1.05	8	2.79	7	2.44	3	1.05	21	7.32
2-Bastante	0	0.00	17	5.92	96	33.45	32	11.15	145	50.52
3-Mucho	0	0.00	8	2.79	16	5.57	93	32.40	117	40.77
Total	6	2.09	34	11.85	119	41.46	128	44.60	287	100.00

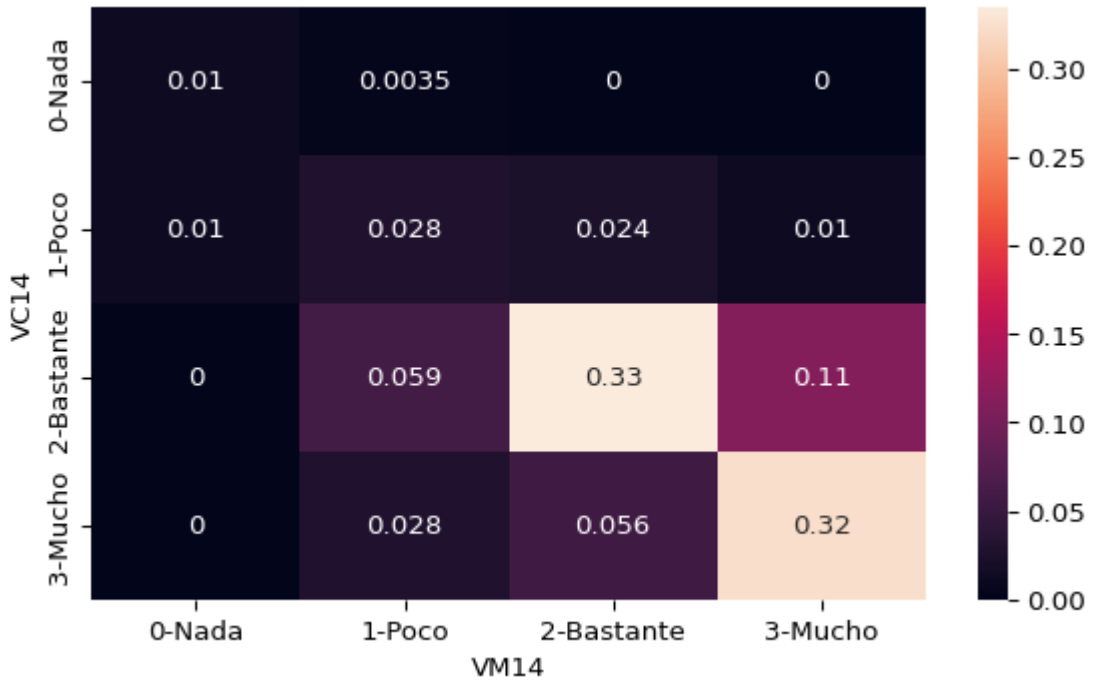
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 42 podemos notar que la fracción del 0.33 (33%) es el grupo más grande y representa a aquellos docentes que se sienten "bastante" competentes y también sienten que la maestría ha contribuido "bastante" a esta competencia. Este es otro signo positivo de la eficacia del programa de maestría. Una proporción del 32 (32%) es un gran grupo, ligeramente menor al anterior, dentro de los docentes que se sienten altamente competentes ("mucho") y también consideran que su maestría ha contribuido enormemente ("mucho") a su competencia. Este alto porcentaje es un fuerte indicador de que el programa de maestría es muy efectivo para este segmento de docentes en términos de orientar a los padres/tutores.

Otra proporción, en este caso del 0.11 (11%) se siente "bastante" competente, pero cree que la maestría ha contribuido "mucho" a su competencia. Esto podría indicar que, aunque se sienten competentes, atribuyen un gran grado de su habilidad a la maestría, lo cual es un indicador positivo para el programa de maestría. Y, finalmente, una proporción del 0.05 (5,56%) se sienten muy competentes ("mucho") pero consideran que la maestría ha contribuido solo "bastante" a esta competencia. Esto podría reflejar que, aunque la maestría ha sido beneficiosa, estos docentes también podrían haber ganado competencia a través de otros medios, como la experiencia práctica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 42. Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos (Proporciones) (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.23 Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos

En la Tabla 47, en la autopercepción competencial (VC) solo 3 docentes (1.05%) creen que no tienen ninguna competencia para establecer una relación de confianza y cooperación con las familias. Un 8,71% sienten que tienen poca habilidad en esta área. La mayoría, el 49,13% creen que son bastante competentes en este ámbito. Un número considerable de docentes, (41,11%), se sienten altamente competentes en esta área. En el nivel de aportación de la maestría (VM), apenas el 1.05% piensan que la maestría no ha contribuido nada a esta competencia. Un 14,29% considera que la maestría ha contribuido poco. Un 43.55% cree que la maestría ha aportado bastante a su desarrollo competencial. Un 41.11% siente que la maestría ha contribuido mucho, lo cual es un número significativo. Alta autopercepción competencial.

Aproximadamente el 90% de los docentes sienten que son “bastante” o “muy” competentes en establecer una relación de confianza y cooperación con las familias. Un alto porcentaje (41.11% “mucho” + 43.55% “bastante” = 84.66%) considera que la maestría ha tenido un impacto positivo en su desarrollo competencial. Los grupos con alta coincidencia entre autopercepción y valoración de la maestría (“mucho, mucho” y “bastante, bastante”) son los más grandes, lo cual sugiere que el programa de maestría está bien alineado con las necesidades de los docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 47. Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos

VM15	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC15										
0-Nada	1	0.35	1	0.35	1	0.35	0	0.00	3	1.05
1-Poco	0	0.00	18	6.27	6	2.09	1	0.35	25	8.71
2-Bastante	1	0.35	18	6.27	101	35.19	21	7.32	141	49.13
3-Mucho	1	0.35	4	1.39	17	5.92	96	33.45	118	41.11
Total	3	1.05	41	14.29	125	43.55	118	41.11	287	100.00

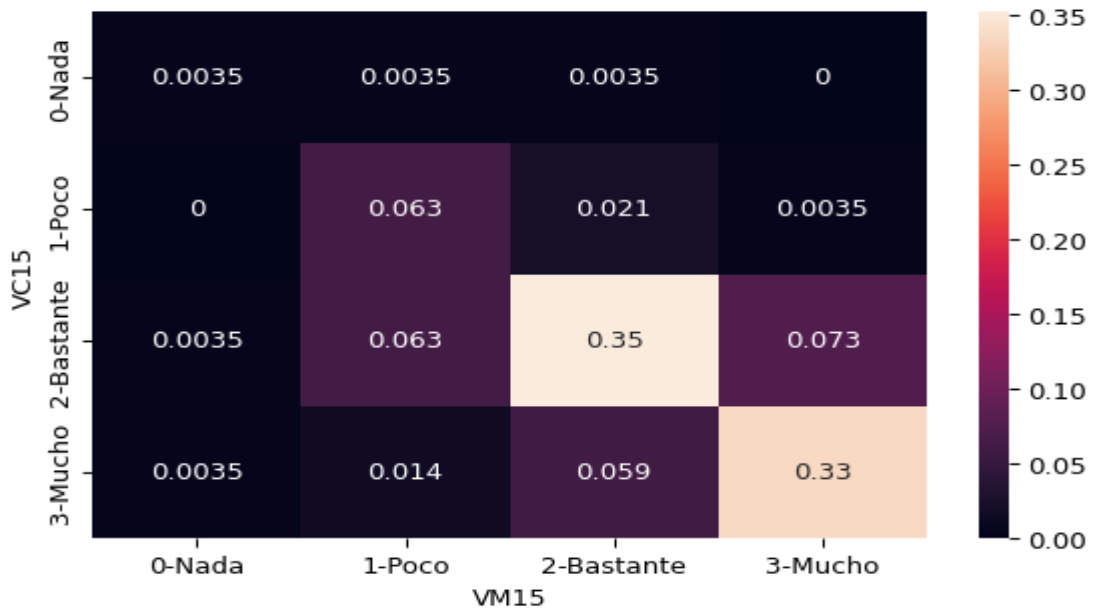
Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, en la Figura 43, se puede notar que una proporción del 0.33 (33%) representa una alta concordancia entre autopercepción y la valoración de la contribución de la maestría. Sugiere una efectividad significativa del programa de maestría en este segmento "Mucho, Mucho". Una proporción del 0.35 (35%) es el grupo más grande y representa a docentes que se sienten "bastante" competentes y creen que la maestría ha contribuido "bastante" a su competencia.

Este es otro indicativo positivo para el programa de maestría. Una proporción del 0.073 (7,3%) siente que su competencia es "bastante" alta, pero atribuye un impacto de "Mucho" a la maestría. Esto refuerza la efectividad percibida del programa. Una proporción del 0.059 (5,9%) se siente "muy" competente, pero considera que la maestría ha contribuido "bastante". Este dato podría sugerir que estos docentes han ganado competencia también por otros medios, como la experiencia docente o formación en competencias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 43. Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.24 Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional

En la Tabla 48, para la Autopercepción Competencial (VC), un minúsculo porcentaje (0.70%) de los docentes considera que no tienen ninguna competencia para respetar las preferencias morales de las familias. Solo el 6.62% de los docentes se siente poco competente en esta área. Casi la mitad, el 46,69%, siente que son bastante competentes. Un 45.99% considera que son muy competentes, lo cual es un porcentaje considerablemente alto. Para el nivel de Aportación de la Maestría (VM), solo el 1.05% considera que la maestría no ha contribuido en absoluto. Un 10,10% considera que la maestría ha contribuido poco. El 43.55% considera que la maestría ha contribuido bastante. Un 45.30% considera que la maestría ha contribuido mucho, lo cual es muy significativo.

La mayoría de los docentes (92,68%) se sienten al menos “bastante” competentes en respetar las preferencias morales de las familias. Una gran mayoría (88,85%) considera que la maestría ha tenido un impacto significativo (“bastante” o “mucho”) en su desarrollo competencial. Los grupos con mayor coincidencia (“mucho, mucho” y “bastante, bastante”) son los más grandes, lo que refuerza la idea de que el programa de maestría está bien alineado con las necesidades competenciales de los docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 48. Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional

VM16	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC16										
0-Nada	2	0.70	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.70
1-Poco	1	0.35	11	3.83	6	2.09	1	0.35	19	6.62
2-Bastante	0	0.00	16	5.57	99	34.49	19	6.62	134	46.69
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	20	6.97	110	38.33	132	45.99
Total	3	1.05	29	10.10	125	43.55	130	45.30	287	100.00

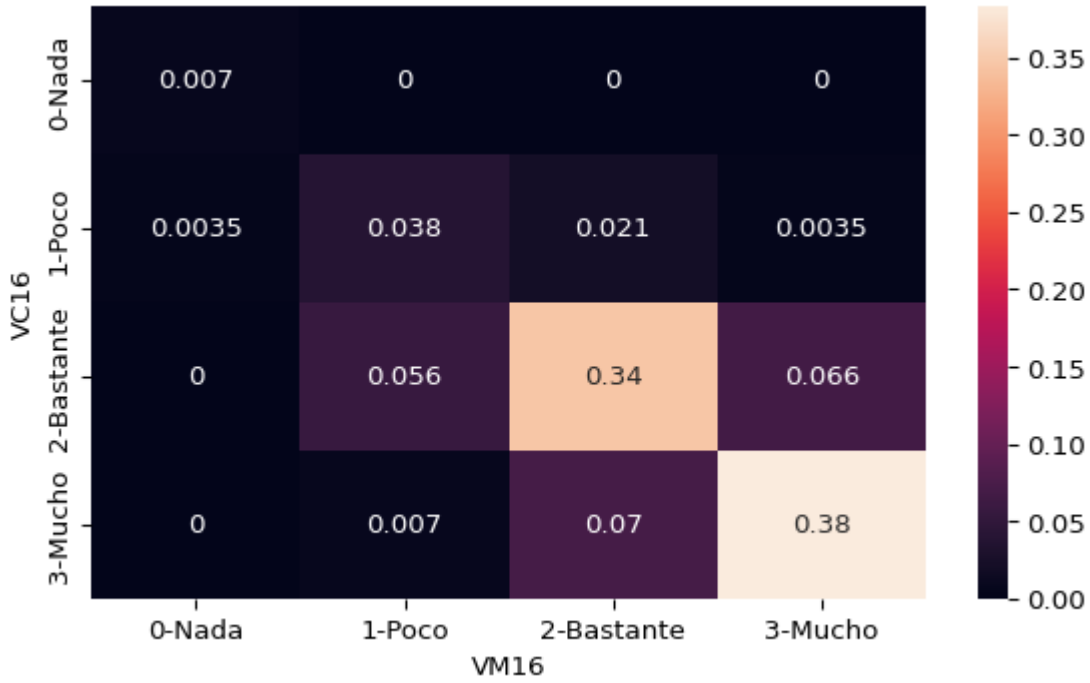
Nota. Elaboración propia.

Datos similares se aprecian en la Figura 44, en la cual observamos que una estimable proporción del 0.38 (38%) representa el grupo más grande y una alta alineación entre la autopercepción y el valor de la maestría "Mucho, Mucho", sugiriendo que la formación recibida en la maestría ha sido particularmente efectiva en este aspecto. Una proporción del 0.34 (34%) también es grande y muestra un fuerte alineamiento entre la autopercepción competencial "Bastante" y el valor percibido de la maestría "Bastante". Esto es un buen indicador para el programa.

Una proporción del 0.066 (6,6%) manifiesta que, aunque se sienten "bastante" competentes, estos docentes atribuyen un "Mucho" a la maestría. Esto sugiere que perciben la maestría como una contribución significativa a su desarrollo competencial. Y, una proporción de 0.07 (7%) se siente muy competente, pero cree que la maestría ha contribuido "bastante". Esto podría indicar que su alta competencia podría también haber sido influenciada por otros factores, como experiencia previa o formación adicional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 44. Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.25 Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente

En la Tabla 49, en cuanto al análisis de la Autopercepción Competencial (VC) se notan resultados importantes. Muy pocos docentes (0,35%) consideran que no tienen competencia en disfrutar con el equipo y el compromiso de la vocación docente. Un porcentaje pequeño (6,27%) considera que son poco competentes en esta área. El 43,55% se considera bastante competente. Casi la mitad, 49,83%, se ve a sí mismos como muy competentes en este aspecto. En cuanto al análisis correspondiente a la aportación de Aportación de la Maestría (VM) se informa que, solo el 0.70% considera que la maestría no ha contribuido en nada al desarrollo de esta competencia. Asimismo, solo el 4.88% considera que la maestría ha contribuido poco. El 39.02% considera que la maestría ha contribuido bastante. Más de la mitad, el 55.40%, considera que la maestría ha contribuido mucho.

La mayoría de los docentes consideran que son “bastante” o “muy” competentes en disfrutar con el equipo y el compromiso de la vocación docente. Además, la mayoría también considera que la maestría ha contribuido “bastante” o “mucho” a este aspecto. Los segmentos de alta concordancia (“mucho, mucho” y “bastante, bastante”) representan porcentajes significativos, lo cual refuerza la eficacia del programa de maestría. Aunque los resultados son en general muy positivos, siempre hay oportunidades para mejorar, especialmente en el segmento que se siente “muy” competente, pero considera que la maestría ha contribuido “bastante”.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 49. Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente

VM17	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC17										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	7	2.44	10	3.48	1	0.35	18	6.27
2-Bastante	1	0.35	5	1.74	88	30.66	31	10.80	125	43.55
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	14	4.88	127	44.25	143	49.83
Total	2	0.70	14	4.88	112	39.02	159	55.40	287	100.00

Nota. Elaboración propia

En la Figura 45 se notan, también, cruces interesantes. La proporción del 0.44 (esto es el (44%) es la más alta entre la autopercepción competencial "Mucho" y el aporte percibido de la maestría "Mucho". Es una indicación extremadamente positiva de la efectividad de la maestría en esta área. Una proporción del 0.31 (31%) también es "bastante" grande y sugiere que la maestría es "bastante" efectiva en este aspecto, aunque quizás haya espacio para mejorar aún más. Una proporción del 0.11 (11%) percibe un valor de "mucho" en la maestría, pero se autodefine solo como "bastante" competente. Esto podría indicar que la maestría es efectiva, pero hay otros factores que limitan su autopercepción de competencia. Una proporción del 0.049 (49%) se ve a sí mismo "Mucho" competente, pero ve a la maestría como contribuyendo "bastante". Podría haber otros factores, como la experiencia previa, que también contribuyen a su alta autopercepción de competencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 45. Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.26 Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa

En la Tabla 50, la Aportación de la Maestría (VM) presenta resultados estimables. Muy pocos docentes (0,7%) consideran que la maestría no ha aportado nada en su capacidad para colaborar en redes de investigación e innovación educativa. Solo el 6.27% piensa que la maestría ha contribuido poco en este aspecto. Casi la mitad (44,95%) siente que la maestría ha contribuido bastante en esta área. La cifra más grande es la de "Mucho" con un 48,08%. Esto sugiere que la maestría es extremadamente efectiva en fomentar esta competencia. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) se puede observar que, solo un pequeño porcentaje (1,39%) se ve a sí mismos como no competentes en esta área. Un 12,20% se considera poco competente. Casi la mitad (47,39%) se considera bastante competente. Un poco menos de la mitad (39,02%) se ve a sí mismos como muy competentes.

La mayoría de los docentes perciben un alto nivel "Mucho" de contribución de la maestría en su competencia para colaborar en redes de investigación e innovación educativa. Los grupos de alta concordancia, especialmente el "mucho, mucho" y el "bastante, bastante", constituyen la gran mayoría, lo cual es una señal positiva de la alineación entre el programa de maestría y las competencias actitudinales de los docentes. Aunque la mayoría percibe la maestría como altamente efectiva, siempre hay espacio para ajustes y mejoras, particularmente para aquellos que se sienten "bastante" competentes, pero ven una contribución "mucho" de la maestría.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

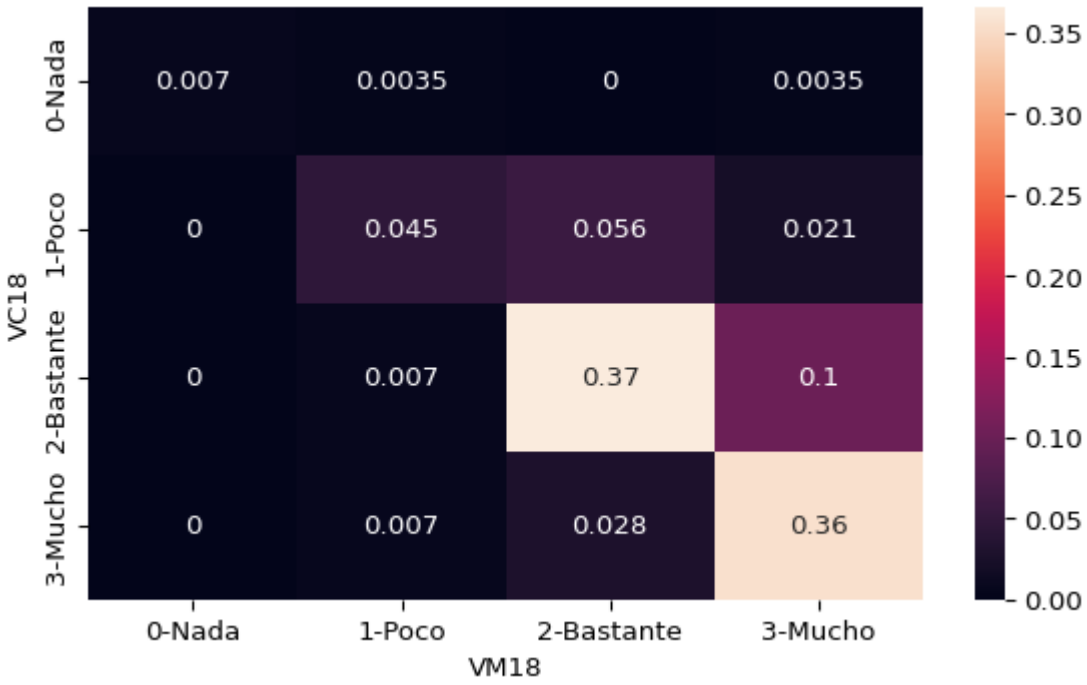
Tabla 50. Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa

VM18	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC18										
0-Nada	2	0.7	1	0.35	0	0.00	1	0.35	4	1.39
1-Poco	0	0.0	13	4.53	16	5.57	6	2.09	35	12.20
2-Bastante	0	0.0	2	0.70	105	36.59	29	10.10	136	47.39
3-Mucho	0	0.0	2	0.70	8	2.79	102	35.54	112	39.02
Total	2	0.7	18	6.27	129	44.95	138	48.08	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 46 se pueden notar resultados interesantes. Para una fracción del 0.36 (36%), el grupo más grande en el cruce "Mucho, Mucho" sugiere una alta alineación entre la autopercepción competencial y la efectividad percibida de la maestría en este aspecto. Resulta interesante observar que una fracción del 0.37 (37%) se convierte en el grupo más grande que también refuerza la eficacia del programa de maestría en este aspecto específico en el indicador de "Bastante" para los dos niveles. Una fracción del 0.01 (10%) puede estar sugiriendo que aunque la maestría ha sido "muy" efectiva, algunos otros factores externos podrían estar limitando su autopercepción como "bastante" competentes. Una fracción del 0.028 (2,78%) se ve a sí mismo como "muy" competente, pero considera que la maestría ha contribuido "bastante". Puede haber otros factores que contribuyan a su alta autopercepción de competencia, como experiencia y formación en otros programas o cursos.

Figura 46. Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.2.27 Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo

La Tabla 51 está diseñada para evaluar la competencia actitudinal docente relativa a "Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo". A continuación, se presenta una interpretación de los datos, con un enfoque primario en la interpretación columnar, seguida por un análisis cruzado de categorías específicas. En la Aportación de la Maestría (VM), el 1.39% de docentes consideran que la maestría no contribuyó en absoluto a su competencia para abordar conflictos es marginal. Un 5.23% de los docentes considera que la contribución de la maestría a esta competencia fue escasa. Casi un 37.28% de los docentes considera que la maestría ha tenido una contribución significativa en esta competencia actitudinal. Una mayoría robusta (56,10%) considera que la maestría ha contribuido sustancialmente a su habilidad para abordar y solucionar conflictos. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC), un mero 0,35% se considera completamente ineficaz en esta competencia. Un 3,83% de los docentes se ve a sí mismo con competencias limitadas en este dominio. Una proporción considerable de docentes (45,64%) se considera bastante competente para abordar y solucionar conflictos. La categoría más grande es aquella que se considera altamente competente (50,17%).

Los datos sugieren que la maestría ha tenido un impacto sustancial en esta competencia actitudinal, según lo evidenciado por las altas calificaciones en las categorías 'Bastante' y 'Mucho'. La autopercepción de los docentes sobre su competencia para abordar y solucionar conflictos es en general alta, corroborando la eficacia formativa de la maestría. Los datos cruzados revelan un alto grado de alineación entre la formación y la competencia, aunque con algunas áreas que podrían beneficiarse de mayor intervención pedagógica o formativa.

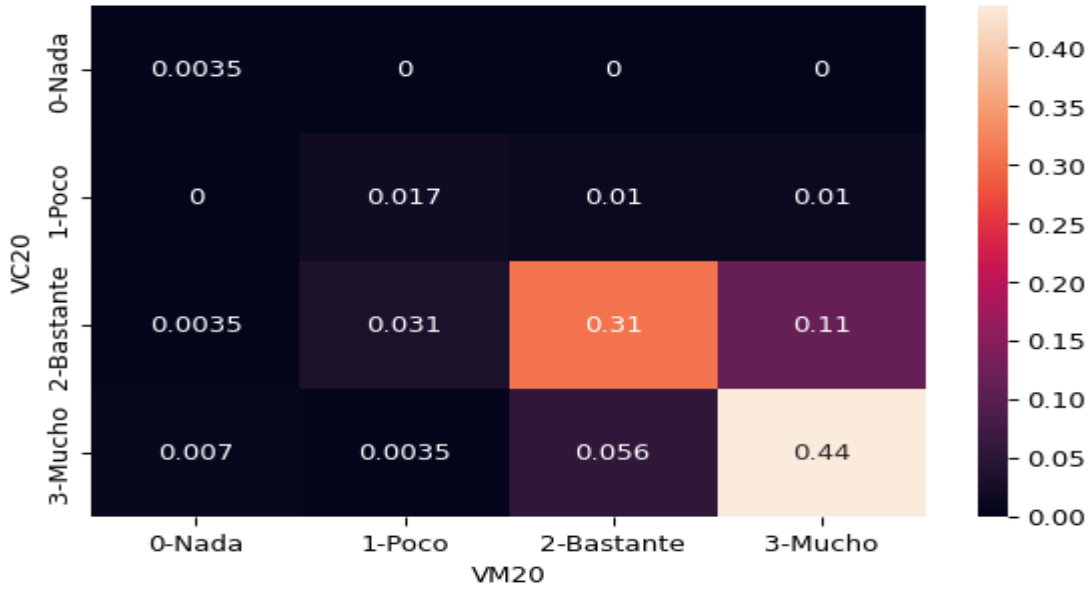
Tabla 51. Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo

VM20	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC20										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	5	1.74	3	1.05	3	1.05	11	3.83
2-Bastante	1	0.35	9	3.14	88	30.66	33	11.50	131	45.64
3-Mucho	2	0.70	1	0.35	16	5.57	125	43.55	144	50.17
Total	4	1.39	15	5.23	107	37.28	161	56.10	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 47 se puede notar que una proporción del 0.44 (44%) representa la alineación óptima "Mucho, Mucho" entre la percepción de la maestría y la autopercepción competencial, lo que indica que tanto la formación recibida como la autoevaluación de las competencias son elevadas. Una proporción del 0.31 (31%), también significativa "Bastante, Bastante", puede considerarse como docentes eficientes, pero con espacio para mejorar, quizás a través de formación adicional o experiencia práctica. La fracción del 0.11 (11%) sugiere que, aunque los docentes se consideran "bastante" competentes, la formación de la maestría ha sido "muy" eficaz en mejorar sus habilidades. La proporción del 0.056 (5,56%) podría estar señalando que, aunque se consideran "muy" competentes, creen que la maestría ha contribuido de manera "bastante" efectiva, pero no excepcional en su desarrollo.

Figura 47. Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.28 Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe

En la Tabla 52 se pueden observar datos estimables en los dos niveles. En la Aportación de la Maestría (VM), un porcentaje extremadamente bajo (0.7%) considera que la maestría no aportó nada en fomentar relaciones interpersonales positivas entre los equipos docentes. Una pequeña proporción de docentes (3,86%) cree que la maestría contribuyó poco en este aspecto. Un 40,7% considera que la maestría contribuyó bastante en la promoción de relaciones interpersonales positivas. La mayoría de los docentes (54,74%) considera que la maestría ha contribuido mucho a esta competencia. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC), solo el 0.35% de los docentes se ve a sí mismos como no competentes en esta área. El 4.2% se ve a sí mismo como poco competente. Casi la mitad (48,95%) se considera bastante competente. Alrededor del 46.5% se ve a sí mismos como muy competentes.

Una gran mayoría de los docentes ve la maestría como efectiva para fomentar relaciones interpersonales positivas en los equipos docentes. Las categorías “mucho, mucho” y “bastante, bastante” constituyen la mayoría de los docentes, lo cual es una señal positiva de la alineación entre la maestría y las competencias actitudinales. Hay un pequeño porcentaje de docentes que podrían beneficiarse de más apoyo o formación en esta área, como lo indican las categorías “bastante, mucho” y “mucho, bastante”.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 52. Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe

VM19	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		NAN		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC19												
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1.0	0.35
1-Poco	0	0.00	3	1.05	7	2.44	2	0.70	0	0.00	12.0	4.20
2-Bastante	0	0.00	6	2.09	97	33.80	36	12.54	1	0.35	140.0	48.95
3-Mucho	1	0.35	2	0.70	12	4.18	118	41.11	0	0.00	133.0	46.50
NaN	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35	NaN	0.00
Total	2	0.70	11	3.86	116	40.70	156	54.74	0	0.00	287.0	100.00

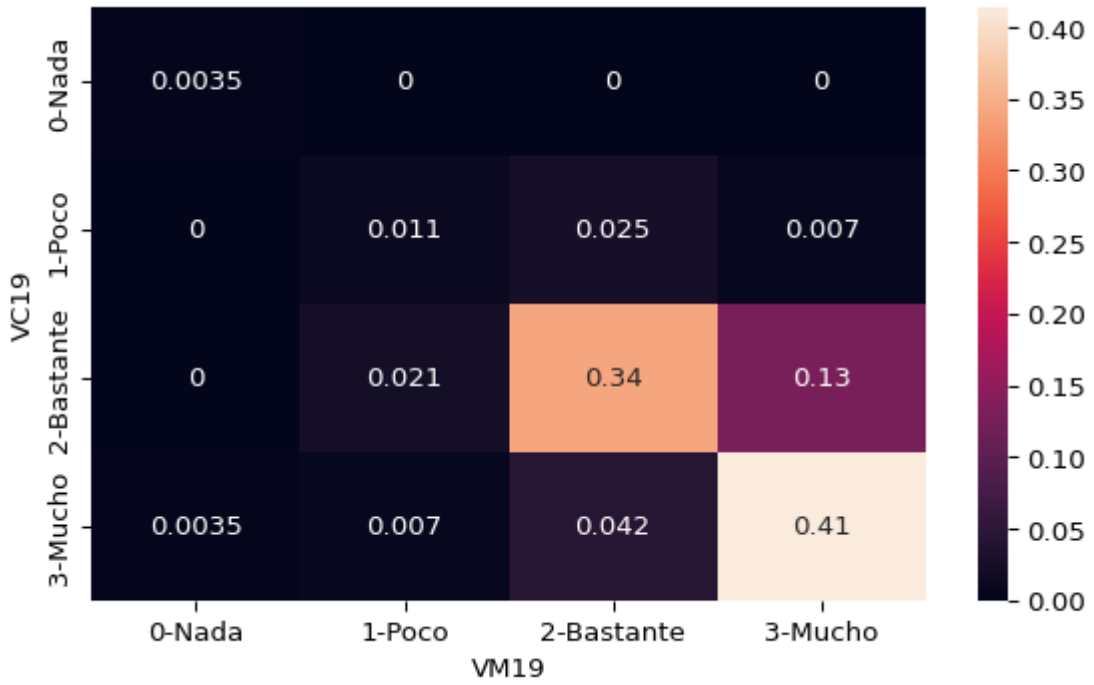
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 48 se puede observar que la proporción del 0.41 (41%) es la más grande, lo que sugiere una fuerte alineación entre la autopercepción competencial y la efectividad de la maestría en fomentar relaciones interpersonales positivas en el indicador "Mucho" para los dos niveles. Una proporción del 0.34 (34%) también es significativa, reforzando la efectividad del programa de maestría en esta competencia, informando un "Bastante" para los dos niveles. Una proporción del 0.13 (13%) muestra que, aunque se ven a sí mismos como "bastante" competentes, sienten que la maestría ha contribuido "mucho", lo que podría sugerir factores limitantes externos en su autopercepción. Y para una proporción del 0.042 (4,2%), el grupo más pequeño que se ve a sí mismos como "muy" competentes, pero considera que la maestría ha contribuido "bastante". Puede haber otros factores contribuyendo a su alta autopercepción de competencia.

El análisis de la Figura 48 brinda una evaluación cuantitativa y cualitativa estimable sobre el alcance y efectividad de la formación a nivel de maestría en el ámbito de la competencia docente en relaciones interpersonales. Estos datos ofrecen una base sólida para futuras intervenciones formativas y autoevaluaciones docentes más efectivas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 48. Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.29 Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo

En la Tabla 53, en cuanto al nivel de Aportación de la Maestría (VM) se observa que, tan solo un 1.05% de los docentes considera que la maestría no ha contribuido en absoluto a esta competencia específica. Un 6.99% de los participantes considera que la maestría ha tenido una contribución limitada en este ámbito. Un porcentaje considerable, 37.06%, considera que la maestría ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de esta competencia. Una abrumadora mayoría, el 54.90%, cree que la maestría ha contribuido de manera sustancial en este aspecto. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) se nota que, un 0,35% se autodefine como completamente ineficaz en esta área. Alrededor del 5.57% de los docentes se ve a sí mismo con habilidades limitadas en esta competencia. Con un 42,51%, es evidente que una gran proporción de docentes se considera bastante eficiente en la creación de un clima de confianza. Con un 51.57%, esta es la categoría más grande, lo que sugiere que los docentes se sienten altamente competentes en esta área.

La maestría parece haber tenido un impacto positivo en el desarrollo de esta competencia actitudinal, dado que las categorías ‘Bastante’ y ‘Mucho’ representan la mayoría de las respuestas. Se observa un alto nivel de autopercepción competencial, lo que refuerza la eficacia formativa de la maestría. Los datos cruzados demuestran una fuerte coherencia entre la formación recibida y la autopercepción competencial, pero con espacio para la mejora continua en la práctica docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 53. Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo

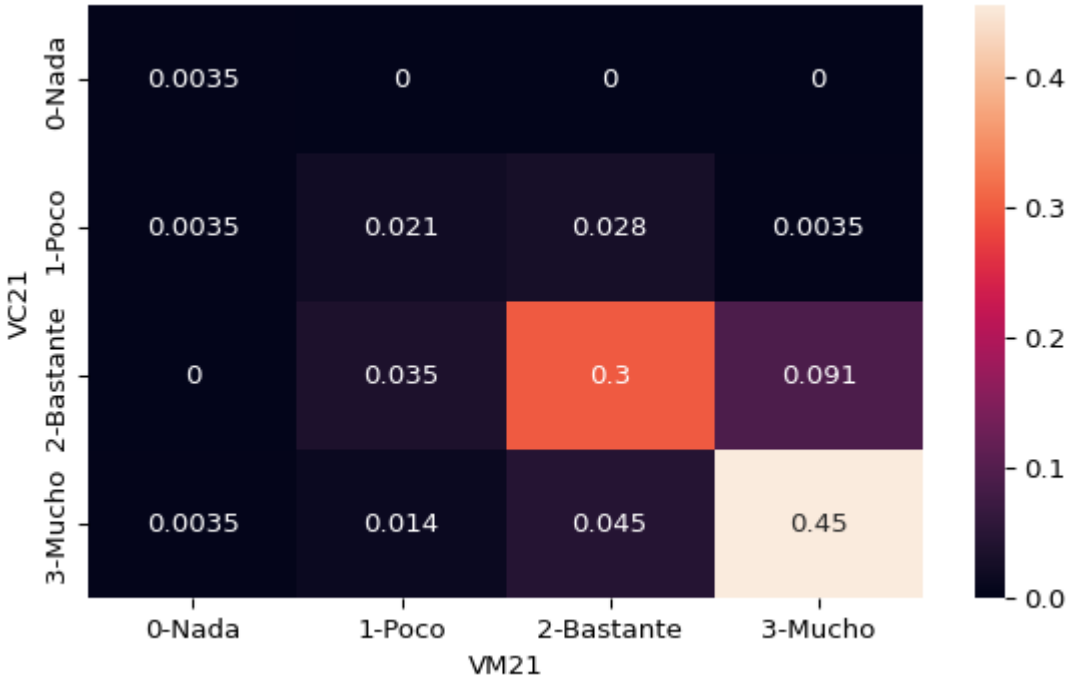
VM21	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		NAN		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC21												
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	1	0.35	6	2.09	8	2.79	1	0.35	0	0.00	16	5.57
2-Bastante	0	0.00	10	3.48	85	29.62	26	9.06	1	0.35	122	42.51
3-Mucho	1	0.35	4	1.39	13	4.53	130	45.30	0	0.00	148	51.57
Total	3	1.05	20	6.99	106	37.06	157	54.90	0	0.00	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 49 se aprecia que, una proporción del 0.45 (45%) constituye la alineación óptima entre la percepción docente de la eficacia de la maestría y su autopercepción competencial en "Mucho". Destaca la elevada coherencia entre formación y percepción de competencias. Una proporción del 0.3 (30%) también es significativa, en el cruce "Bastante, Bastante", lo que sugiere un nivel aceptable de habilidad que podría mejorar con más formación o experiencia práctica. Una proporción del 0.091 (9,1%) indica que la maestría ha tenido un impacto "muy" significativo, incluso si los docentes se consideran "bastante" competentes en esta área. Una proporción del 0.45 (4,5%) señala una "muy" alta autopercepción competencial a pesar de que consideran que la contribución de la maestría ha sido "bastante", pero no máxima.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 49. Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.30 Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos

En la Tabla 54, en el nivel de Aportación de la Maestría (VM), el 1.05% de los docentes no cree que la maestría haya influido en el desarrollo de esta competencia, un porcentaje mínimo. Un pequeño segmento, el 3,48%, considera que la influencia de la maestría ha sido poco significativa. Un significativo 36.59% de los docentes cree que la maestría ha tenido un impacto considerable en el desarrollo de esta competencia. Un abrumador 58.89% cree que la maestría ha tenido un impacto sustancial en esta área. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC), solamente un 0,35% se percibe completamente ineficaz en este ámbito. Alrededor del 4.88% de los docentes se ve con competencias limitadas en este campo. Con un 41.46%, una gran proporción se siente bastante eficaz en reconocer y aprender del trabajo y experiencia de otros. El 53,31% de los docentes se siente muy capaz en esta competencia, siendo el segmento más numeroso.

La maestría ha tenido un fuerte impacto en la formación de esta competencia, tal como se evidencia en las categorías ‘Bastante’ y ‘Mucho’. La mayoría de los docentes se siente bastante o muy capaz en esta competencia, lo que podría reflejar tanto la eficacia de la maestría como una predisposición favorable hacia el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo. Los datos revelan una coherencia general entre la formación recibida y la autopercepción de competencias, lo cual es un indicador positivo del alineamiento entre la formación académica y la práctica profesional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

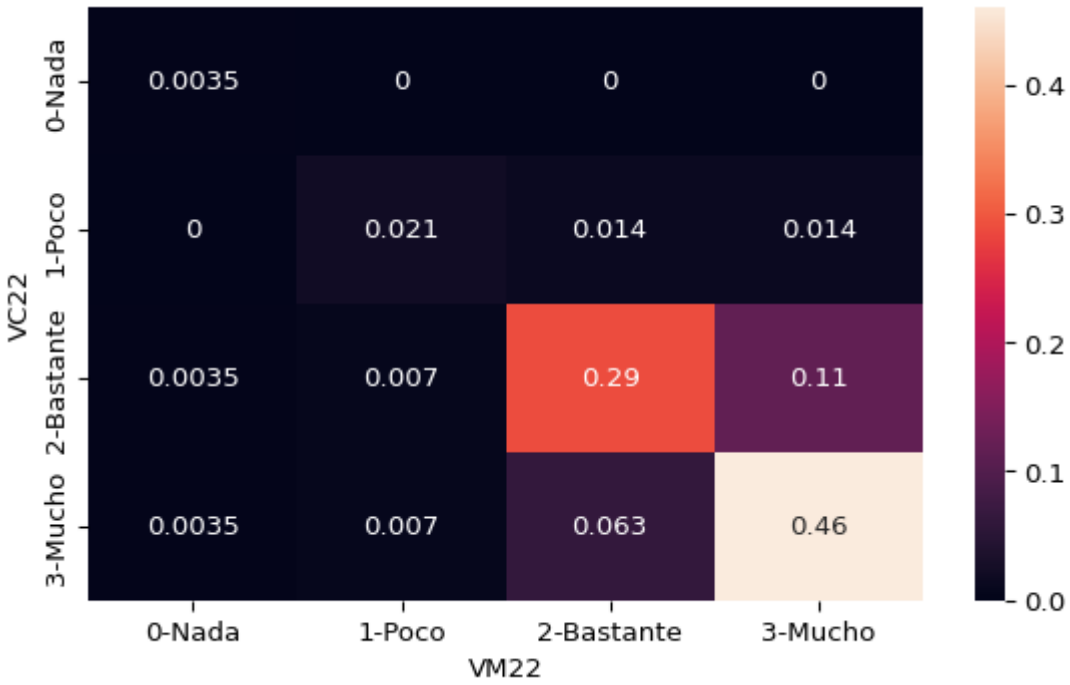
Tabla 54. Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos

VM22	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC22										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	6	2.09	4	1.39	4	1.39	14	4.88
2-Bastante	1	0.35	2	0.70	83	28.92	33	11.50	119	41.46
3-Mucho	1	0.35	2	0.70	18	6.27	132	45.99	153	53.31
Total	3	1.05	10	3.48	105	36.59	169	58.89	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 50 se nota que una proporción del 0.46 (46%) representa la coherencia ideal entre la autopercepción competencial "Mucho" y la eficacia percibida de la maestría "Mucho". Se observa un fuerte impacto y alineación entre la formación y las competencias. Una proporción considerable del 0.29 (29%), muestra un nivel razonablemente "Bastante" de competencia que podría ser objeto de mejoras continuas. Una proporción del 0.11 (11%) señala que, aunque no se sienten "bastante" competentes, la maestría ha tenido un impacto "muy" significativo en su desarrollo. Una proporción del 0.06 (esto es el 6%) tienen "Mucho" de autopercepción competencial, pero no atribuyen esto completamente a la maestría. Puede ser el resultado de experiencias previas o formación.

Figura 50. Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.31 Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente

En la Tabla 55, en el nivel de Autopercepción de la Maestría (VM) un escaso 0.70% de los participantes cree que la maestría no ha contribuido en absoluto a su habilidad para adaptarse a las necesidades y cambios del equipo. Un 8,71% de los docentes evalúa la influencia de la maestría como mínima en este ámbito. Una parte considerable, 34,84%, considera que la maestría ha contribuido bastante a su capacidad de adaptación. La mayoría, con un 55.75%, percibe que la maestría ha tenido un impacto significativo en su habilidad para adaptarse. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC), solo el 0,35% se ve totalmente ineficiente en este aspecto. Aproximadamente un 6,97% de los docentes percibe con habilidades limitadas para adaptarse. Con un 45,99%, una proporción significativa se siente bastante capaz en esta competencia. El 46.69% se siente muy capaz, formando el grupo más numeroso.

Se observa un marcado impacto positivo de la maestría en esta competencia específica, especialmente en las categorías de 'Bastante' y 'Mucho'. Una gran proporción de docentes se siente bastante o muy capaz de adaptarse a las necesidades y cambios del equipo, lo que habla bien tanto de la formación recibida como de la cultura profesional. La coherencia general entre la formación recibida y la autopercepción competencial sugiere un alineamiento efectivo entre la educación y la práctica, lo cual es crucial para la eficacia docente. Aunque la mayoría se siente competente, un segmento no despreciable se siente menos capaz o atribuye menos impacto a la maestría, señalando áreas potenciales de mejora en la formación. Este análisis contextualiza el rol de la maestría en el desarrollo de competencias actitudinales docentes esenciales para la adaptabilidad en entornos colaborativos y cambiantes, siendo una contribución valiosa para la pedagogía y la gestión educativa.

Tabla 55. Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente

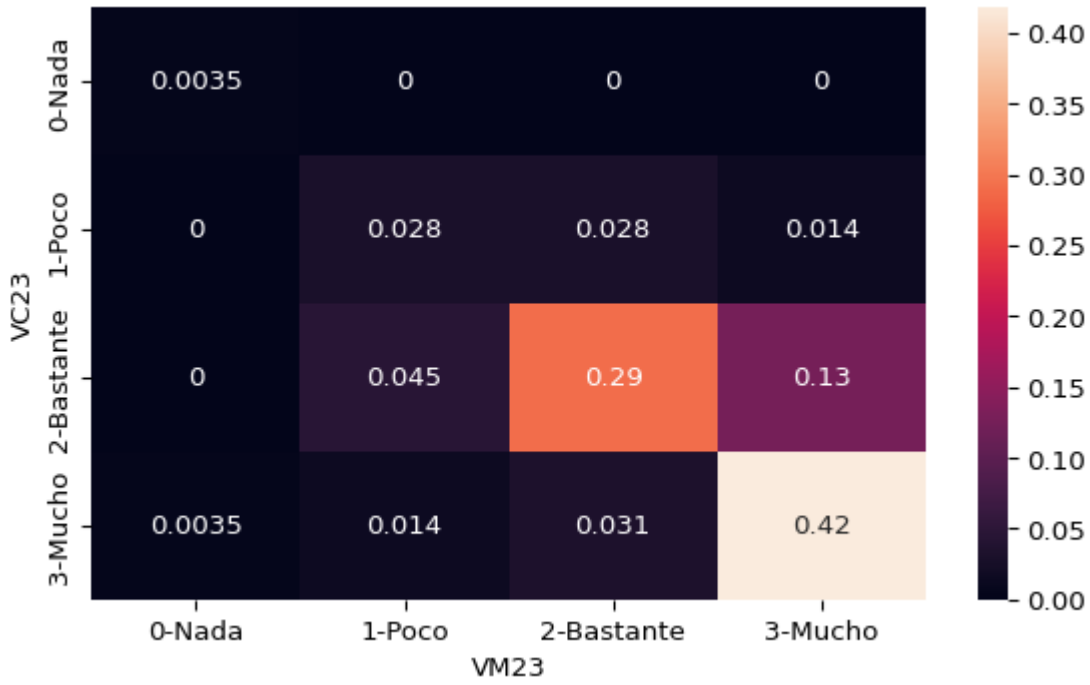
VM23	0-Nada		1-Poco		2-Bastante		3-Mucho		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC23										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	8	2.79	8	2.79	4	1.39	20	6.97
2-Bastante	0	0.00	13	4.53	83	28.92	36	12.54	132	45.99
3-Mucho	1	0.35	4	1.39	9	3.14	120	41.81	134	46.69
Total	2	0.70	25	8.71	100	34.84	160	55.75	287	100.00

Nota. Elaboración propia

En la Figura 51 se nota resultados interesantes. Una proporción del 0.42 (42%) denota un alto nivel de coherencia entre la autopercepción competencial "Mucho" y el valor "Mucho" otorgado a la maestría. Se trata de un indicador sólido de eficacia tanto en la formación como en la práctica. Una proporción del 0.29 (29%) manifiesta un nivel "Bastante" de habilidad y un efecto "Bastante" positivo de la maestría, aunque hay espacio para mejorar. Una proporción del 0.13 (13%), aunque se sienten "bastante" competentes, este grupo cree que la maestría ha sido crucial en modo "Mucho" para su desarrollo competencial. Y, para la proporción del 0.03 (3%) se sienten altamente competentes en modo "Mucho" pero no atribuyen completamente este logro a la maestría que les ofreció "Bastante", lo cual podría implicar la influencia de otras experiencias formativas o profesionales.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 51. Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.32 Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes

La Tabla 56 centra su análisis en la competencia actitudinal docente de "Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes". Se proporciona un desglose detallado en términos de la autopercepción competencial (VC) y la aportación de la maestría (VM) en esta área específica.

Para VM se observa que, solo un 0.70% de los docentes encuestados considera que la maestría no ha tenido ningún impacto en su capacidad para fomentar la creatividad y la curiosidad. Un 5,92% cree que la maestría ha tenido un impacto menor en esta competencia. Con un 40.42%, una proporción significativa de los participantes siente que la maestría ha contribuido de manera sustancial a su competencia en este ámbito. Más de la mitad de los encuestados (52,96%) siente que la maestría ha tenido un impacto significativo en su habilidad para fomentar la creatividad y la curiosidad. Para el caso de VC los docentes informan que, muy pocos (0,70%) se consideran completamente ineficientes en fomentar la creatividad y la curiosidad. Un 8,36% se considera con habilidades limitadas en este ámbito. Casi la mitad de los docentes (47,74%) se siente bastante competente en esta área. Un 43,21% se considera altamente competente, lo cual es prometedor.

Una abrumadora mayoría de los docentes (93.38%) siente que la maestría ha tenido un impacto de "Bastante" a "Mucho" en su habilidad para fomentar la creatividad y la curiosidad, lo cual es una indicación clara del éxito del programa educativo en este aspecto específico. La mayoría de los docentes (91%) se siente "Bastante" o "Muy" capaz en esta competencia, lo que sugiere un alto nivel de confianza y habilidad en el fomento de la creatividad y la curiosidad en

los equipos. de trabajo docente. Los cruces específicos entre la autopercepción y la valoración de la maestría muestran una coherencia notable, lo cual sugiere que la formación recibida está bien alineada con las necesidades prácticas de los docentes. Aunque las cifras son en general positivas, siempre hay margen para la mejora, especialmente para aquellos que se sienten menos capaces o ven un impacto menor de la maestría.

Tabla 56. Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes

VM24	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC24										
0-Nada	1	0.35	1	0.35	0	0.00	0	0.00	2	0.70
1-Poco	0	0.00	9	3.14	11	3.83	4	1.39	24	8.36
2-Bastante	0	0.00	4	1.39	92	32.06	41	14.29	137	47.74
3-Mucho	1	0.35	3	1.05	13	4.53	107	37.28	124	43.21
Total	2	0.70	17	5.92	116	40.42	152	52.96	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

También se pueden notar datos estimables en la Figura 52. Una proporción del 0.37 (37%) representa la alineación ideal entre la autopercepción competencial "Mucho" y la aportación de la maestría "Mucho". Es un indicador sólido de que la formación y la práctica están bien alineadas en este ámbito. Una gran proporción del 0.32 (32%) también muestra una alineación positiva entre la formación "Bastante" y la autopercepción "Bastante", aunque hay margen de mejora. Una proporción del 0.14 (14%) podría representar a aquellos docentes que, a pesar de no sentirse completamente seguros de sus competencias "Bastante", reconocen el fuerte impacto de la maestría en su desarrollo competencial "Mucho". Una proporción del 0.045 (4,5%) se sienten altamente competentes "Mucho", pero no ven la maestría como el único factor contribuyente, lo que podría sugerir la influencia de otras formas de desarrollo profesional o experiencias previas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 52. Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.33 Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia

En la Tabla 57, en el nivel de Aportación de la Maestría (VM) se puede observar que, un minúsculo 0.70% de los docentes considera que no tiene ningún nivel de maestría en esta competencia crucial. Solo el 1,74% de los encuestados evalúa su nivel de competencia como 'poco'. Alrededor del 26.83% de los docentes piensa que tienen un nivel bastante adecuado de competencia en este aspecto. Sorprendentemente, un alto porcentaje, es decir, el 70,73%, considera que su nivel de maestría es 'mucho'. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) los docentes informar que, un porcentaje menor (0,35%) se considera completamente ineficiente en este ámbito. Apenas un 1,05% de los docentes se autodenomina con competencias limitadas en este ámbito. Aproximadamente el 30,31% de los encuestados se siente bastante capaz en este aspecto de la competencia. El 68.29% de los docentes se siente muy capaz en este ámbito, lo que es una señal favorable.

La mayor parte de los docentes se siente altamente competente en el respeto hacia la diversidad en el aula, lo cual es un resultado positivo y crucial para una educación inclusiva. Un total del 97.26% cree que la maestría ha tenido un impacto de "Bastante" a "Mucho", lo cual es un fuerte testimonio de la eficacia del programa de formación. Los porcentajes en los cruces específicos sugieren que hay una alineación significativa entre la autopercepción de competencia y la valoración de la formación recibida. Por otro lado, aunque las cifras son generalmente alentadoras, aún existe un pequeño porcentaje de docentes que podrían beneficiarse de programas de desarrollo profesional focalizados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 57. Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia

VM25	0-Nada		1-Poco		2-Bastante		3-Mucho		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC25										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	0	0.00	3	1.05	0	0.00	3	1.05
2-Bastante	0	0.00	4	1.39	60	20.91	23	8.01	87	30.31
3-Mucho	1	0.35	1	0.35	14	4.88	180	62.72	196	68.29
Total	2	0.70	5	1.74	77	26.83	203	70.73	287	100.00

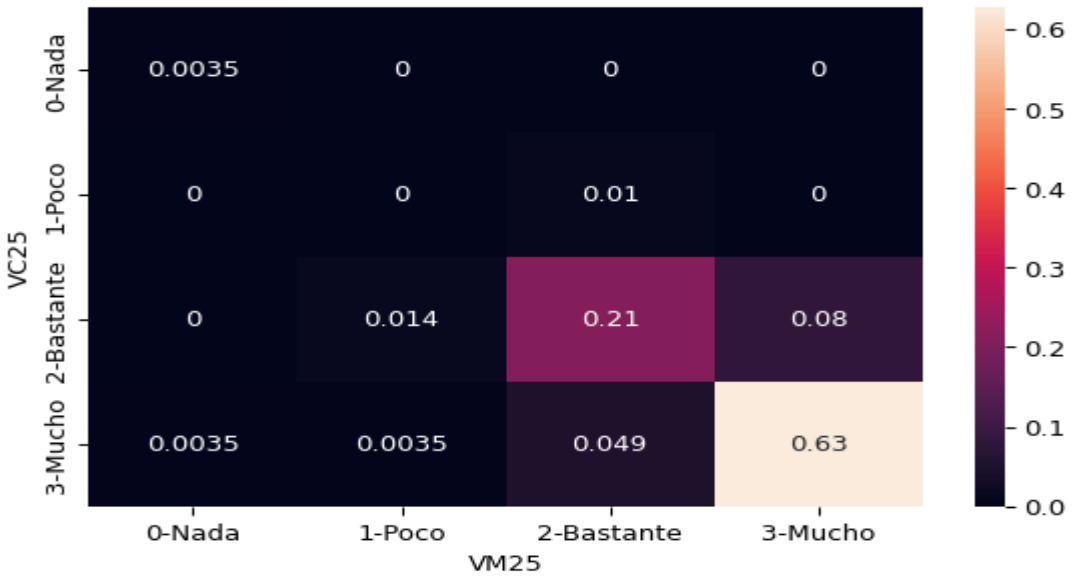
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 53 se puede observar que, una proporción del 0.63 (63%) representa la concordancia óptima entre la autopercepción competencial "Mucho" y la aportación de la maestría "Mucho". Este valor alto indica un nivel de autoeficacia bien fundado y la práctica docente orientada al respeto y la inclusión. Una proporción del 0.21 (21%) de docentes está en una posición de desarrollo, donde su autopercepción "Bastante" y el impacto de la formación profesional "Bastante" están en armonía, pero podrían mejorarse. Una proporción del 0.08 (8%) de docentes sienten que, aunque son "bastante" competentes, atribuyen un alto grado de su competencia "Mucho" a la maestría o formación que han recibido. Este grupo podría beneficiarse de más autoconfianza. Y, una proporción del 0.049 (4,9%) se sienten "muy" competentes, pero no atribuyen completamente esta competencia a su formación. Podría indicar la influencia de otras experiencias de vida o de enseñanza en su autopercepción.

El análisis de los datos de la Figura 45 ofrece una ventana invaluable para entender los niveles de autopercepción y de aportación de la formación en la competencia docente. Estos hallazgos pueden informar el diseño de futuras intervenciones de desarrollo profesional, con el objetivo de maximizar tanto la competencia como la autoeficacia entre los docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 53. Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.34 Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros

Se pueden observar datos muy estimables en la Tabla 58. En el nivel de Aportación de la Maestría (VM), un porcentaje marginal de 0,70% de los docentes considera que no tienen ninguna competencia en este ámbito. Solo un 2,44% de los docentes percibe con un bajo nivel de competencia en esta dimensión. Una cuarta parte de los docentes (26,13%) se considera bastante competente. Un porcentaje muy significativo de docentes, el 70,73%, considera que su competencia en esta área es alta. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) se nota que, solo un 0,35% de los docentes considera que su nivel de competencia en este ámbito es inexistente. Alrededor del 1.39% se autoperciben con un bajo nivel de competencia. El 32,40% de los docentes se autoperciben con un nivel bastante adecuado de competencia. Una mayoría significativa, el 65,85%, se considera altamente competente en este aspecto.

La mayoría de los docentes (97,58%) tienen una percepción positiva (“bastante” o “mucho”) de su competencia en preparar a los estudiantes para ser ciudadanos y profesionales íntegros, lo que es estimable. La presencia de porcentajes altos en los cruces de “mucho, mucho” y “basta, bastante” sugiere que la formación está teniendo un impacto palpable en la autopercepción de los docentes. El porcentaje de “bastante, mucho” y “mucho, bastante” sugiere que algunos docentes podrían beneficiarse de una mejor alineación entre su autopercepción y la valoración de su maestría. Aunque los números son en gran medida positivos, aún existe un pequeño grupo de docentes que podría beneficiarse de intervenciones específicas para mejorar su competencia y su autopercepción. Los datos señalan una autopercepción generalmente alta y una valoración positiva de la maestría en la preparación de estudiantes para ser ciudadanos y profesionales íntegros, reforzando la importancia y eficacia de las estrategias de formación docente actuales en esta dimensión crítica de la educación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

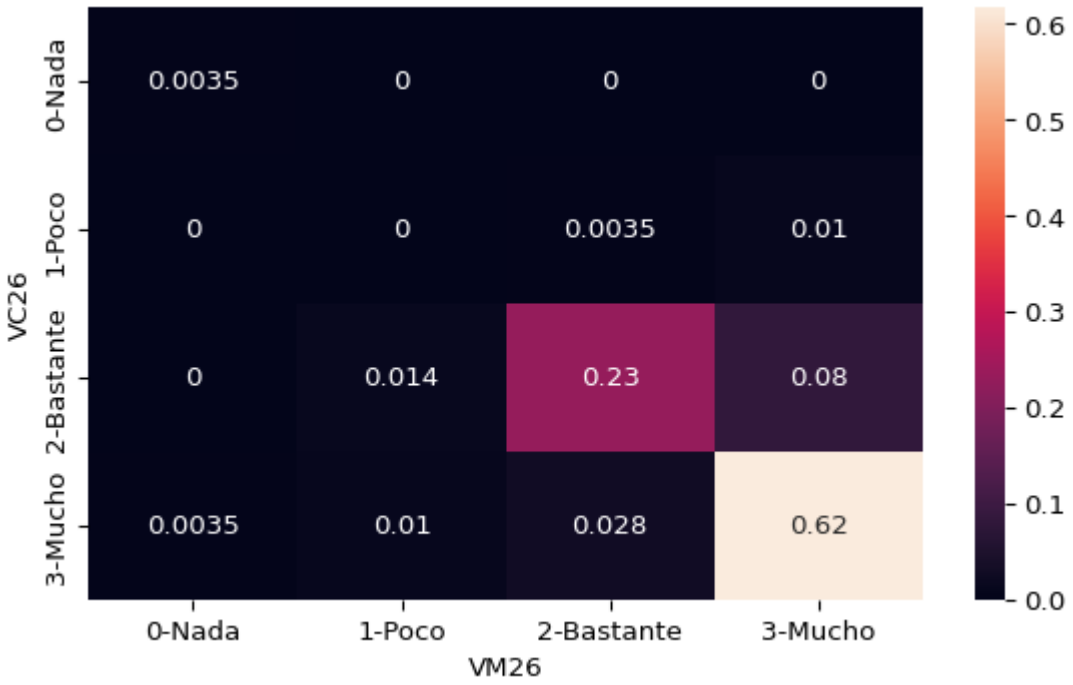
Tabla 58. Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros

VM26	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC26										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	0	0.00	1	0.35	3	1.05	4	1.39
2-Bastante	0	0.00	4	1.39	66	23.00	23	8.01	93	32.40
3-Mucho	1	0.35	3	1.05	8	2.79	177	61.67	189	65.85
Total	2	0.70	7	2.44	75	26.13	203	70.73	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

Los cruces observados en la Figura 54, también son muy interesantes. Una proporción del 0.62 (esto es el 62%) denota un alto nivel de concordancia entre autopercepción "Mucho" y aportación de la maestría "Mucho", indicando una transición efectiva de la formación docente a la práctica pedagógica en esta dimensión. Una proporción del 0.23 (esto es el 23%) tiene un nivel de autopercepción y maestría que es "bastante" similar, pero con margen para el crecimiento y el desarrollo. Una proporción del 0.08 (esto es el 8%) podría verse como "subestimadores cautelosos", docentes que, aunque tienen un alto nivel de competencia "Mucho", según la formación recibida, tienden a percibirse como 'bastante' competentes. Y, la proporción del 0.028 (2,80%) se autoperciben como altamente competente "Mucho" pero atribuye un nivel "Bastante" a su formación. Puede reflejar una creencia en la influencia de otros factores además de la formación en su capacidad.

Figura 54. Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.2.35 Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia

En la Tabla 59 se notan resultados interesantes. En el nivel de Aportación de la Maestría (VM), una fracción minúscula, el 0,35%, de docentes indica que no poseen habilidades en este ámbito. Solamente el 3.83% de los docentes consideran que su nivel de habilidad es bajo en esta competencia. Alrededor de un tercio, específicamente el 34.49%, evalúa su habilidad como bastante buena. Notablemente, el 61.32% de los docentes informan tener un alto nivel de competencia en este dominio. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC), una porción ínfima, 0,35%, se percibe como careciendo completamente de esta competencia. Un 4,88% de los docentes percibe con una baja competencia en esta área. Aproximadamente el 43,21% de los docentes se percibe como bastante competente en esta área. Una mayoría significativa, el 51,57%, se considera altamente competente en la atención a las necesidades estudiantiles.

El 95% de los docentes se perciben como teniendo un nivel "bastante" o "mucho", lo que indica una sólida base de competencia en esta área. El alto porcentaje en "mucho, mucho" y "basta, bastante" indica una sólida alineación entre la autopercepción y la valoración, lo cual es un buen indicador de la calidad de la formación docente. Los segmentos "bastante, mucho" y "mucho, bastante" señalan áreas en las que podría haber una recalibración de la autopercepción y las habilidades reales. A pesar de que, la gran mayoría de los docentes muestran un alto grado de competencia, aún existe un pequeño segmento que podría beneficiarse de intervenciones focalizadas para mejorar en esta área crucial. Esta tabla muestra un panorama en general muy positivo respecto a cómo los docentes valoran y perciben su habilidad para atender las necesidades de los estudiantes con eficacia. Sin embargo, siempre hay espacio para intervenciones específicas destinadas a alinear aún más la autopercepción con la maestría efectiva.

Tabla 59. Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia

VM27	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC27										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	3	1.05	7	2.44	4	1.39	14	4.88
2-Bastante	0	0.00	7	2.44	81	28.22	36	12.54	124	43.21
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	11	3.83	136	47.39	148	51.57
Total	1	0.35	11	3.83	99	34.49	176	61.32	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

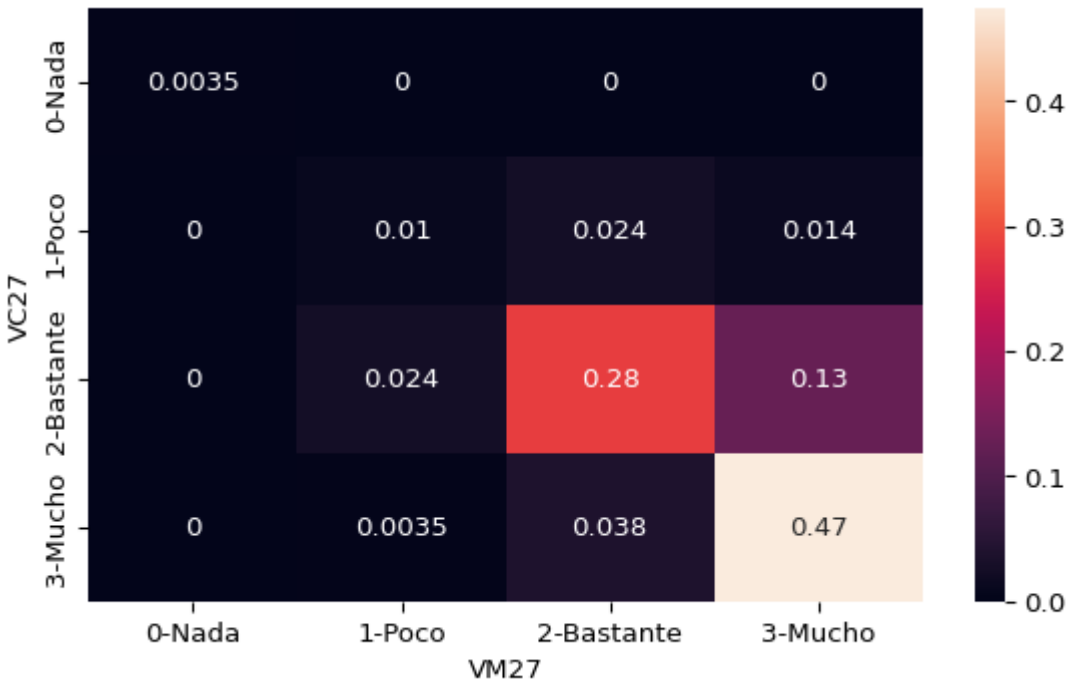
Asimismo, en la Figura 55 se notan consideraciones muy interesantes. Una proporción del 0.47 (esto es el 47%) representa una fuerte correspondencia entre la autopercepción "Mucho" y la aportación de la maestría "Mucho", sugiriendo un alto nivel de competencia y conciencia en la atención de las necesidades estudiantiles. Una proporción del 0.28 (esto es 28%) indica un nivel de competencia autopercibida y recibida "bastante" bueno, aunque con espacio para un desarrollo más significativo. En la proporción del 0.13 (13%) se podría contener a docentes que están subestimando sus competencias , ya que, aunque se perciben como "bastante competentes", su maestría se evalúa como "mucho". La proporción del 0.038 (3,8%) parece sobreestimar sus habilidades. Se autoperciben como "mucho", pero la aportación de la maestría

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

solo indica “bastante”, puede ser dada su experiencia o a la formación recibida desde otros niveles de estudio.

Los patrones observados en la Figura 55 son críticos para entender tanto la eficacia actual de los docentes como las áreas donde podrían beneficiarse de formación adicional o de un ajuste en su autopercepción. Los datos pueden servir como catalizadores para el desarrollo de estrategias pedagógicas y programas de formación que busquen optimizar la atención a las necesidades estudiantiles en contextos educativos.

Figura 55. Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.36 Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes

En la Tabla 60, en cuanto al nivel de Aportación de la Maestría (VM) se observa que, un pequeño 0.70% de los docentes informa que no tienen ninguna competencia en este dominio. Tan solo el 4.18% de los docentes considera que su nivel de habilidad es bajo en esta área. Alrededor de un tercio (33.45%) de los docentes considera que tiene un nivel de habilidad bastante bueno en esta competencia. Y, una mayoría notable, el 61,67%, informa un alto nivel de competencia en esta área. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) se nota que un reducido 0,35% considera que no tiene ninguna competencia en este ámbito. El 3,83% se percibe con una competencia baja. Aproximadamente un 37,63% de los docentes se percibe como bastante competente. Una mayoría significativa, el 58,19%, se considera altamente competente.

El 95,82% de los docentes se percibe con un nivel de competencia “bastante” o “mucho”, lo que es un indicador positivo de la salud de la formación docente en esta área crucial. La presencia de porcentajes altos en “mucho, mucho” y “basta, bastante” señala una alineación

sólida entre autopercepción y formación, lo que sugiere la efectividad de las estrategias de formación docente. Las categorías "bastante, mucho" y "mucho, bastante" sugieren que hay un segmento de docentes que podrían beneficiarse de intervenciones focalizadas para calibrar su autopercepción y habilidades prácticas. Aunque los datos son en gran medida alentadores, el pequeño porcentaje de docentes en las categorías "poco" y "nada" podría requerir intervenciones específicas para mejorar sus habilidades en este ámbito. Los datos sugieren una fuerte capacidad y conciencia entre los docentes en relación con la promoción de la confianza y la colaboración entre los estudiantes, lo que subraya la eficacia de las actuales estrategias de desarrollo profesional en este ámbito. Sin embargo, también destacan áreas específicas que podrían beneficiar de una mayor para alinear más estrechamente la autopercepción y la competencia práctica.

Tabla 60. Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes

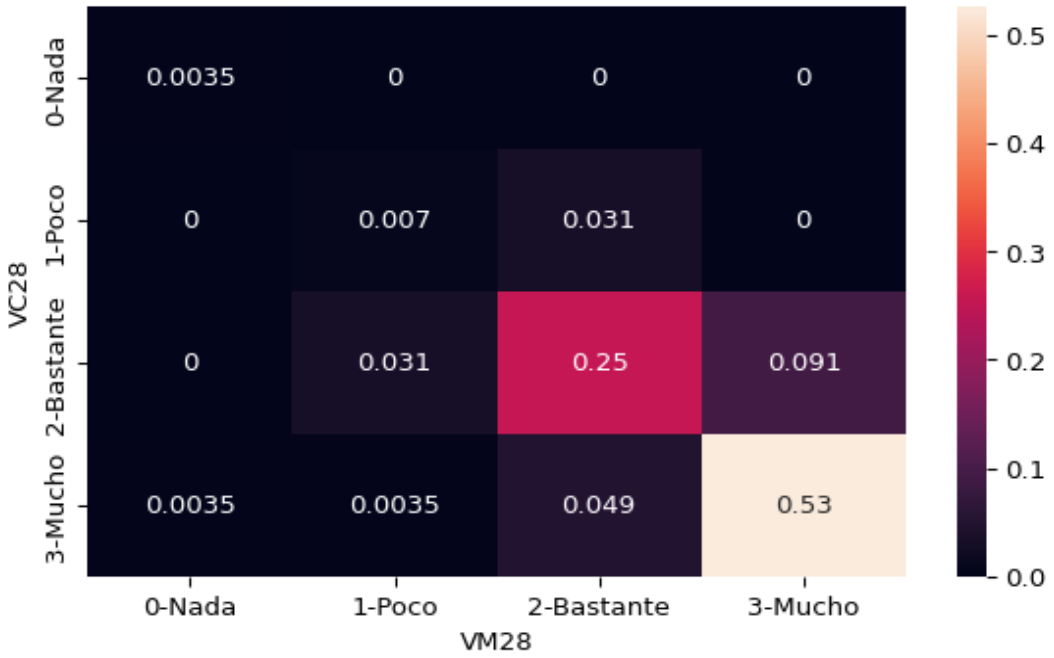
VM28	0-Nada		1-Poco		2-Bastante		3-Mucho		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC28										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	2	0.70	9	3.14	0	0.00	11	3.83
2-Bastante	0	0.00	9	3.14	73	25.44	26	9.06	108	37.63
3-Mucho	1	0.35	1	0.35	14	4.88	151	52.61	167	58.19
Total	2	0.70	12	4.18	96	33.45	177	61.67	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 56, también se observan datos apreciables. Una proporción del 0.53 (esto es el 53%) con alto porcentaje señala una fuerte alineación entre la autopercepción "Mucho" y la aportación de la maestría "Mucho" en la competencia de fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes. Una proporción del 0.25 (25%) de docentes muestran una buena alineación entre la autopercepción "Bastante" y la aportación de la maestría "Bastante", aunque aún hay espacio para el desarrollo profesional. Una proporción del 0.091 (9,1%) podría considerarse como docentes que subestiman su competencia. Aunque se autoperciben como bastante competentes, la valoración de su maestría sugiere un nivel más alto "Mucho". Y, una proporción del 0.049 (esto es el 4,9%) parece sobreestimar su competencia. Aunque, se autoperciben como muy competentes "Mucho", la valoración de su maestría es más moderada "Bastante".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 56. Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.37 Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales

En la Tabla 61, en el nivel de Valoración de la Maestría (VM) se nota que, apenas el 0.35% de los docentes afirman que carecen por completo de habilidades en este aspecto. Un 5.23% de los docentes considera que tienen un bajo nivel de habilidad en apoyar los intereses del estudiantado. Alrededor de un tercio (32,40%) se autoevalúa con un nivel "bastante" de competencia en este ámbito. El 62.02% de los docentes cree tener un nivel alto de habilidad en este aspecto. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) se observan resultados similares al de VM, apenas un 0.35% se percibe como careciendo completamente de esta habilidad. Un 4.53% se percibe como teniendo un bajo nivel de competencia. Cerca del 41.11% se ve a sí mismo con un nivel bastante bueno de habilidad. Más de la mitad, el 54.01%, se percibe como altamente competente en este aspecto.

Cerca del 95% de los docentes consideran que tienen un nivel "bastante" o "mucho" en apoyar los intereses del estudiantado, lo que es una señal positiva. Los segmentos "mucho, mucho" y "basta, bastante" constituyen cerca del 75% de los participantes, lo cual es un buen indicador de formación docente y alineación entre autopercepción y habilidades reales. Los segmentos "bastante, mucho" y "mucho, bastante" ofrecen áreas de mejora y recalibración. Aunque una gran mayoría muestra un alto nivel de competencia, hay un pequeño porcentaje que podría beneficiarse de programas de mejora focalizados. Estos resultados pueden servir como base para futuras iniciativas de desarrollo profesional y mejoras curriculares.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

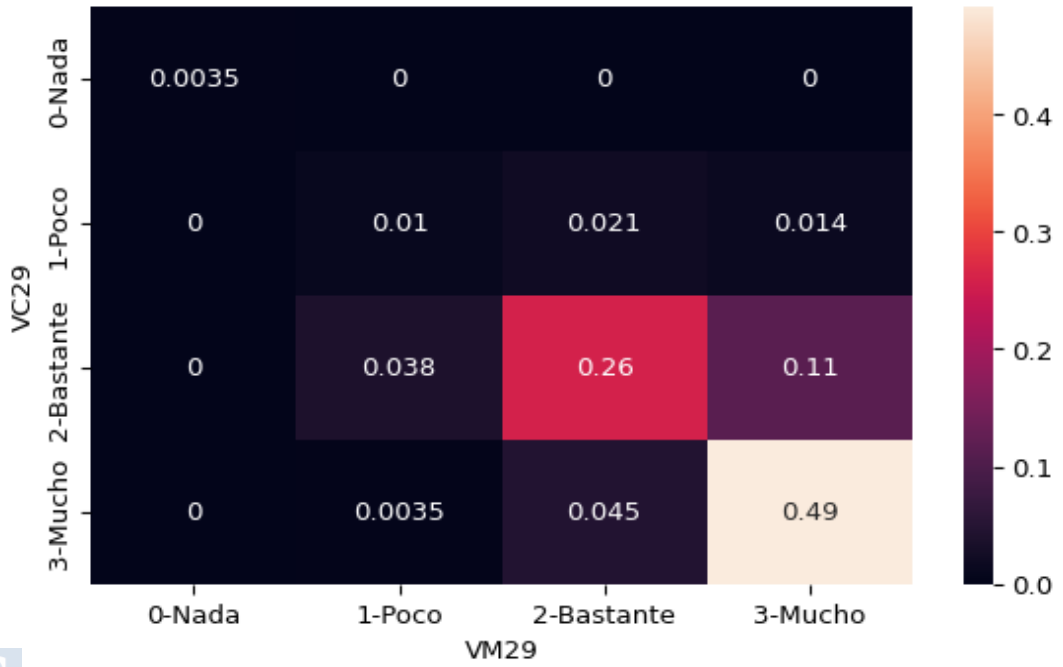
Tabla 61. Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales

VM29	0-Nada		1-Poco		2-Bastante		3-Mucho		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC29										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	3	1.05	6	2.09	4	1.39	13	4.53
2-Bastante	0	0.00	11	3.83	74	25.78	33	11.50	118	41.11
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	13	4.53	141	49.13	155	54.01
Total	1	0.35	15	5.23	93	32.40	178	62.02	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 57, también existen algunas alineaciones interesantes. Una proporción del 0.49 (esto es el 49%) representa una fuerte alineación entre la autopercepción "Mucho" y la aportación de la maestría "Mucho", lo que indica un alto nivel de competencia y autoconciencia en apoyar los intereses del estudiantado. Una proporción del 0.26 (esto es el 26%) tiene un nivel de competencia "Bastante" bueno, pero todavía con espacio para mejorar en la formación recibida de la maestría "Bastante". El segmento de 0.11 (esto es el 11%) podría contener docentes que aprecian su competencia en un grado de "Bastante", pero consideran que la maestría les ha otorgado una formación en grado mayor "Mucho". Este dato muestra la apreciación que tienen los docentes por la aportación del programa de maestría. No obstante, para una proporción del 0.045 (esto es el 4,5%) se muestra una posible autopercepción "Mucho" más alta de la que recibieron de la maestría "Bastante", podría sugerir que no atribuyen su formación solo a la maestría, sino a otras formas de educación.

Figura 57. Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.38 Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva

En la Tabla 62, en el nivel de Aportación de la Maestría (VM) se observan datos interesantes. Una proporción muy pequeña, 0.70%, de docentes siente que no tienen habilidad alguna en este aspecto. Un 6,97% considera tener un bajo nivel de habilidad en este ámbito. Un 37.98% de los docentes autoevalúa su competencia como "bastante" buena en este campo. Una mayoría clara, 54.36%, cree tener un nivel muy alto de habilidad en cuidar a los estudiantes de manera sensata y compasiva. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) se nota que, un 0.70% de los encuestados se percibe a sí mismos como totalmente carentes de habilidades en este aspecto. Un 7.32% se ve a sí mismo con un bajo nivel de habilidad en este ámbito. Casi el 38% (37,98%) se considera bastante competente. Más de la mitad, el 54.01%, se percibe como altamente competente en este aspecto.

Como se observa, más del 90% de los docentes se consideran al menos "bastante" competentes en este ámbito, lo que es un fuerte indicador de la importancia que los educadores dan al cuidado sensato y compasivo de los estudiantes. Los segmentos "mucho, mucho" y "basta, bastante" representan más del 70% de los participantes, lo cual es un buen indicador de alineación entre autopercepción y habilidades reales. Asimismo, los segmentos "bastante, mucho" y "mucho, bastante" identifican áreas para el desarrollo y la recalibración profesional. Y, aunque la mayoría de los docentes muestra un alto nivel de competencia, hay un pequeño grupo que podría beneficiarse de formación específica en este ámbito.

Tabla 62. Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva

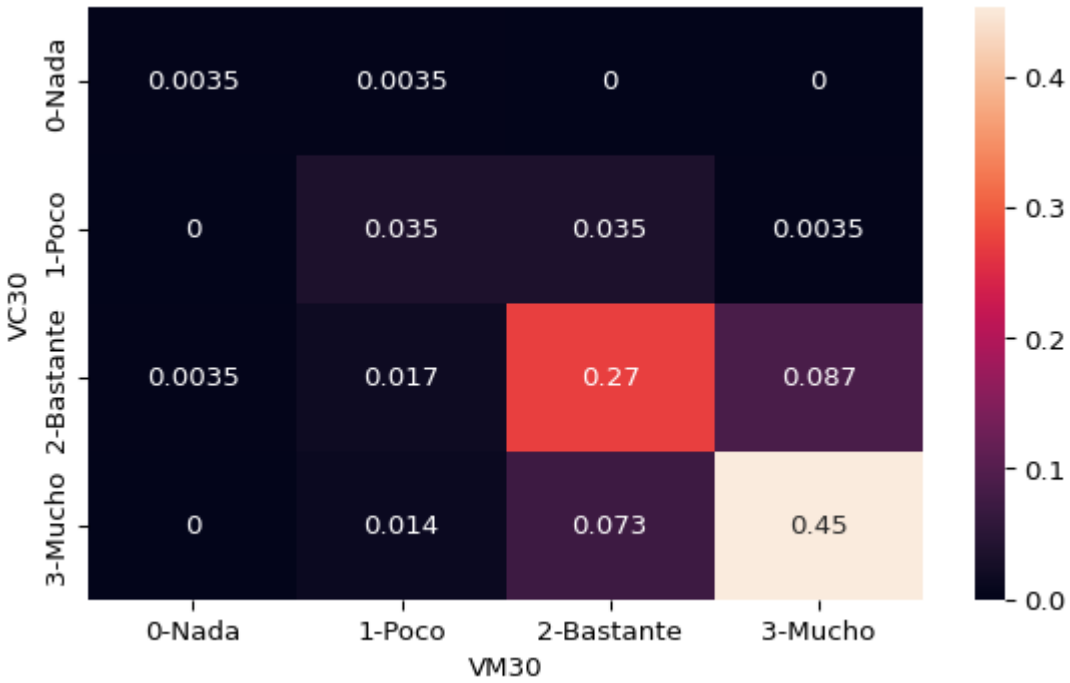
VM30	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC30										
0-Nada	1	0.35	1	0.35	0	0.00	0	0.00	2	0.70
1-Poco	0	0.00	10	3.48	10	3.48	1	0.35	21	7.32
2-Bastante	1	0.35	5	1.74	78	27.18	25	8.71	109	37.98
3-Mucho	0	0.00	4	1.39	21	7.32	130	45.30	155	54.01
Total	2	0.70	20	6.97	109	37.98	156	54.36	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 58, también, se observan datos parecidos. Una proporción del 0.45 (esto es el 45%) representa una robusta alineación entre la autopercepción "Mucho" y la aportación de la maestría "Mucho", lo que sugiere un alto nivel de competencia y aportación en el cuidado sensible y compasivo de los estudiantes. Una proporción del 0.27 (esto es el 27%) representa docentes que se consideran "Bastante" competentes, aunque hay espacio para mejorar. Un segmento del 0.087 (8,7%) se perciben como "bastante" competentes, pero reciben una aportación de la maestría de "mucho", cuestión que resulta apreciable para los fines de la maestría. Pero, para una proporción del 0.073 (esto es el 7,3%) se muestra un posible exceso de confianza, ya que se autocalifican como "mucho", pero la valoración para la formación entregada por la maestría es de "bastante"

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 58. Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.39 Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes

En la Tabla 63 se observa que para el nivel Aportación de la Maestría (VM), una pequeña porción de docentes (0.35%) se autoevalúa como careciendo completamente de habilidades en esta área (0-Nada). La mayoría de los docentes (51,92%) se autoevalúa como altamente habilidosa (3-Mucho), seguida de una porción considerable que se califica como "bastante" competente (39,72%). Solo un pequeño segmento (8,01%) considera que tiene poco dominio en esta competencia. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) se nota que aquí también, solo una pequeña fracción (0,35%) se ve a sí misma como totalmente carente de habilidades en este aspecto. Más de la mitad (49,13%) se percibe como altamente competente. Un 43,90% se considera bastante competente, mientras que un segmento menor (6,62%) se percibe con poco dominio en esta área.

Se puede notar que, más del 90% de los docentes se consideran al menos "bastante" competentes en la creación de relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes, lo que destaca la importancia que los educadores otorgan a este aspecto. Los segmentos "mucho, mucho" y "basta, bastante" constituyen más del 75% del total de los encuestados, lo cual indica una fuerte alineación entre la autopercepción y la valoración de la maestría. Los cruces "bastante, mucho" y "mucho, bastante" subrayan áreas específicas para la recalibración profesional y el desarrollo de competencias. En esta tabla se muestra una elevada competencia general en la habilidad de crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes, pero con áreas específicas que podrían beneficiar de intervenciones de desarrollo profesional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 63. Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes

VM31	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC31										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	8	2.79	9	3.14	2	0.70	19	6.62
2-Bastante	0	0.00	12	4.18	92	32.06	22	7.67	126	43.90
3-Mucho	0	0.00	3	1.05	13	4.53	125	43.55	141	49.13
Total	1	0.35	23	8.01	114	39.72	149	51.92	287	100.00

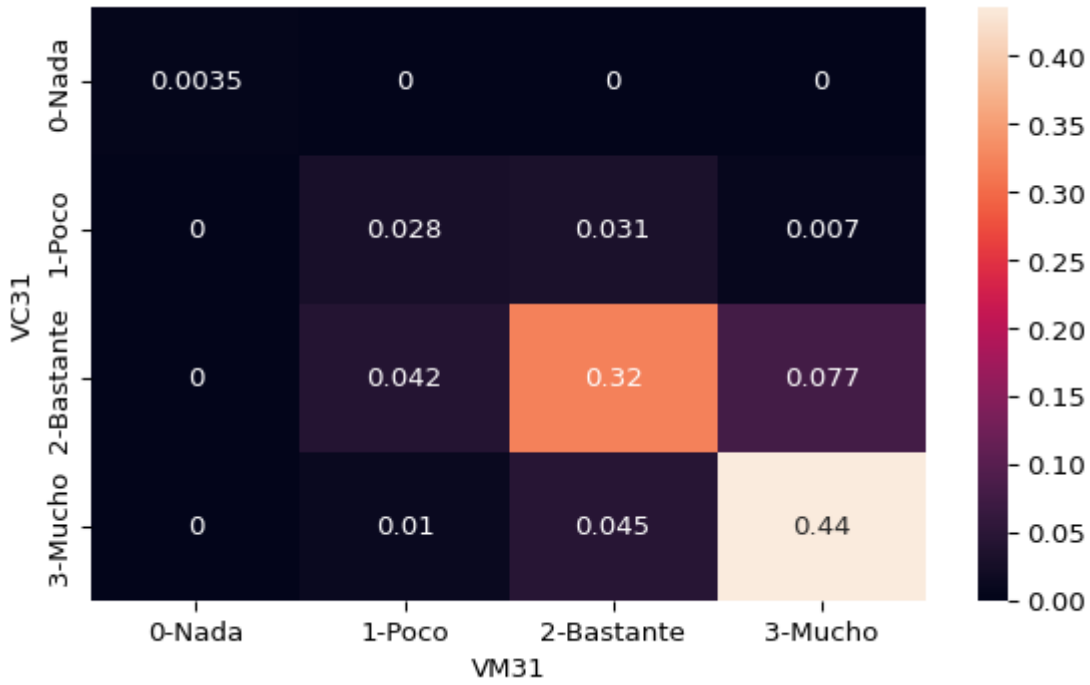
Nota. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la Figura 59, y que corresponden con los cruces de mayor relevancia, ofrecen un panorama cómodo y matizado del estado de las competencias actitudinales docentes en el ámbito de crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes. Una proporción del 0.44 (esto es el 44%) de docentes, percibe una estimable concordancia entre autopercepción "Mucho" y aportación de la maestría "Mucho", lo cual indica un alto nivel de competencia y aportación en la creación de relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes. Una proporción del 0.32 (esto es el 32%) destaca docentes que se consideran "bastante" competentes y que recibieron formación similar, lo cual sugiere una autoevaluación precisa. Sin embargo, aún hay margen para la mejora y el desarrollo profesional. Para una proporción del 0.077 (7,7%) de docentes la percepción entre su competencia de "Bastante" y la formación recibida de "Mucho" sugiere una estimación alta para la maestría. Una proporción del 0.045 (esto es el 4,5%) puede representar un cierto grado de exceso de confianza, ya que los docentes se autocalifican como altamente competentes ("mucho"), mientras que la aportación de la maestría es de "bastante" competentes.

La concordancia y discordancia entre la autopercepción y la aportación de la maestría en estas categorías no solo tienen importancia estadística sino también pedagógica y psicológica. Estos datos pueden servir como una base sólida para el diseño de intervenciones pedagógicas y programas de desarrollo profesional que atienden las necesidades y fortalezas específicas de los docentes. Además, subrayan la importancia de adoptar enfoques formativos más holísticos que incluyan tanto la autopercepción como la aportación de la maestría para una representación más completa y precisa del desarrollo de competencias docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 59. Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.40 Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje

La Tabla 64 explora la competencia actitudinal docente con respecto a "Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje. En el nivel de Aportación de la Maestría (VM) se observa que, un porcentaje extremadamente bajo (0.35%) de docentes se autoevalúa como careciendo totalmente de habilidades para motivar a los estudiantes. La amplia mayoría (63,07%) se ve a sí misma como altamente competente (Mucho) en esta área, seguida por aquellos que se califican como "bastante" competentes (34,15%). Solamente un segmento marginal (2,44%) se considera poco competente. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) y de manera similar, casi ninguno (0,70%) se percibe como carente de habilidades para motivar. Más de la mitad (55,05%) se ve como altamente competente, y un 39,72% adicional se considera "bastante" competente. Solamente un pequeño porcentaje (4,53%) se autocalifica como poco competente en este ámbito.

La suma de las categorías "mucho" y "bastante" en ambas autopercepciones y valoraciones de maestría supera el 90%, lo que demuestra un alto grado de competencia percibida en la habilidad para motivar a los estudiantes. Los cruces "mucho, mucho" y "basta, bastante" conforman casi el 80% de los encuestados, lo que indica un fuerte alineamiento entre la autopercepción y la valoración de las habilidades. De igual forma, los cruces "bastante, mucho" y "mucho, bastante" sugieren que hay espacio para ajustes y desarrollo profesional para lograr una autopercepción más precisa y posiblemente mejorar las habilidades de motivación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 64. Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje

VM32	0-Nada		1-Poco		2-Bastante		3-Mucho		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC32										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	1	0.35	0	0.00	2	0.70
1-Poco	0	0.00	2	0.70	7	2.44	4	1.39	13	4.53
2-Bastante	0	0.00	5	1.74	80	27.87	29	10.10	114	39.72
3-Mucho	0	0.00	0	0.00	10	3.48	148	51.57	158	55.05
Total	1	0.35	7	2.44	98	34.15	181	63.07	287	100.00

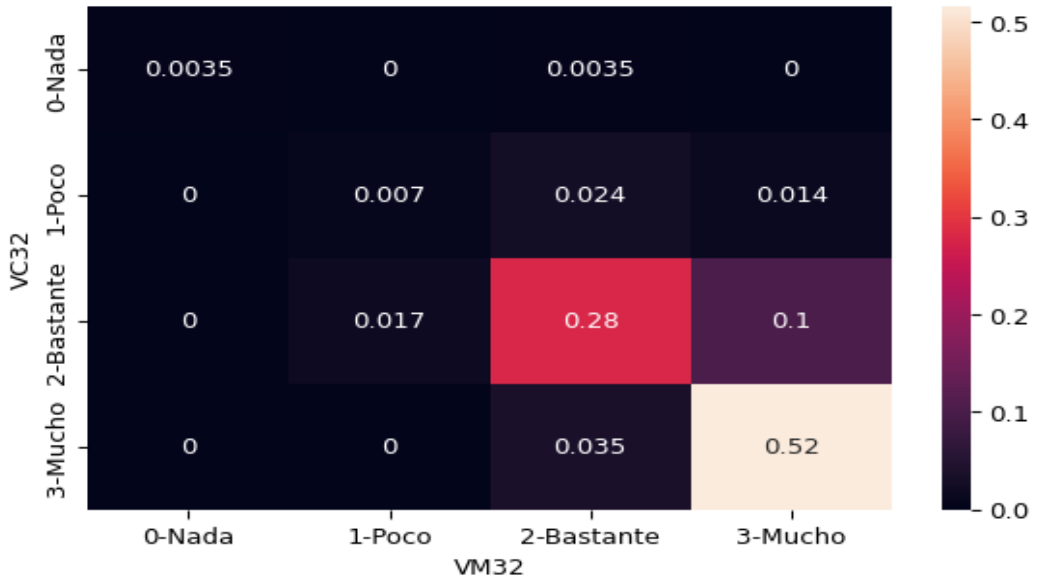
Nota. Elaboración propia.

La Figura 60 exhibe patrones similares y ofrece resultados complementarios en la evaluación de la competencia actitudinal docente para motivar a los estudiantes a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje. Una proporción del 0.52 (esto es el 52%) no solo sugiere una alta competencia, sino que también puede interpretarse como un indicador de eficacia docente. Esta calificación elevada podría vincularse con resultados académicos superiores y mayor compromiso de los maestrantes. Una proporción del 0.28 (28%) de docentes muestra una evaluación coherente entre su autopercepción y su valoración de habilidades, sugiriendo una visión precisa, pero con espacio para mejoras en el desarrollo profesional en el cruce “Bastante, Bastante”. Aunque estos docentes se sienten competentes, el hecho de que no se autoevalúen en el nivel más alto sugiere una actitud reflexiva que podría ser conducente al desarrollo profesional continuo. Una proporción del 0.1 (10%) de docentes se autocalifican como “bastante” competentes, pero su valoración de la maestría se encuentra en el nivel de “mucho”. Este dato podría ser un signo de humildad profesional o un indicador de que los docentes no son completamente conscientes del impacto positivo que tienen. Este grupo podría beneficiarse de retroalimentación externa más precisa para ajustar su autopercepción. No obstante, para una proporción del 0.035 (esto es el 3,5%) su autopercepción es “Mucho” más alta que la formación recibida de la maestría que es “Bastante”. Esto podría deberse a una variedad de factores, incluida la posibilidad de que estos docentes hayan tenido oportunidades adicionales de desarrollo profesional fuera del contexto de la maestría, o incluso el fenómeno de la sobreconfianza.

La información derivada tanto de la Figura 51 como de la Tabla 57, cuando se examina con una lente más fina, ofrece ricas oportunidades para la intervención educativa y el desarrollo profesional. También plantea preguntas interesantes sobre la naturaleza de la competencia docente, las vías para su desarrollo y la importancia de la alineación entre autopercepción y aportación de la maestría.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 60. Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.41 Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional

En la Tabla 65, en el nivel de Aportación de la Maestría (VM), se puede observar que, "mucho" es el porcentaje más alto con un 64,11% de las respuestas totales. Este dato es estimable y sugiere un alto nivel de la competencia para el compromiso con la formación y mejora profesional entre los docentes encuestados. "Bastante" es la segunda categoría más alta con 93 respuestas (32,40%). "Poco" y "Nada" tienen bajas cifras tanto en números absolutos como porcentajes, lo cual es una buena señal en este contexto. En el nivel de autopercepción competencial (VC) se notan resultados parecidos. El 53,31% del total han autoevaluado su competencia de compromiso como "mucho" tanto en VC como en VM. "Bastante" ocupa la segunda posición con 120 respuestas (41,81%). Las categorías "Poco" y "Nada" tienen porcentajes muy bajos, sumando un 4,88% en total, lo que también es positivo.

Tabla 65. Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional

VM33	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC33										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	2	0.70	4	1.39	7	2.44	13	4.53
2-Bastante	0	0.00	6	2.09	77	26.83	37	12.89	120	41.81
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	12	4.18	140	48.78	153	53.31
Total	1	0.35	9	3.14	93	32.40	184	64.11	287	100.00

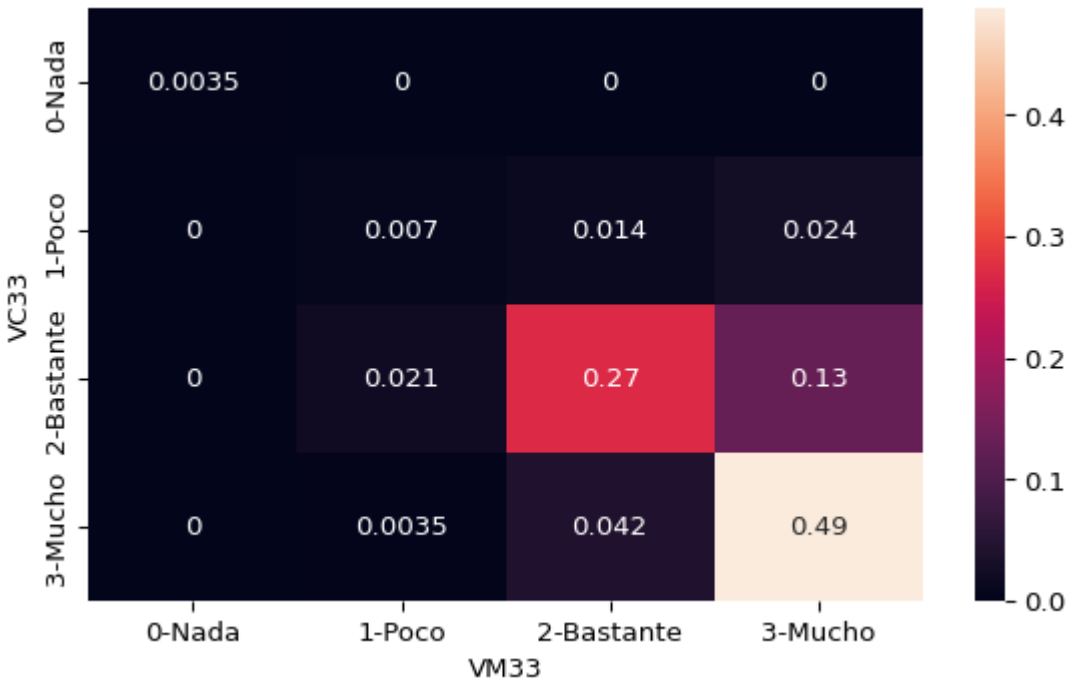
Nota. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la Figura 61 se observan datos similares. Una proporción del 0.49 (49%) de la muestra, se han autoevaluado con “mucho” en la competencia de compromiso en ambas variables (VM y VC). Esto es un indicador muy fuerte del alto nivel de compromiso autoperceptual en el grupo encuestado. Una proporción de 0.27 (27%) se evalúan con “bastante” en ambas variables. Esto sugiere un compromiso sólido, aunque hay margen para mejorar. Una proporción del 0.13 (13%) se evalúan como “bastante” en VC y “mucho” en VM. Esto podría interpretarse como una percepción de que hay más que hacer en el ámbito de VC para alcanzar el nivel de “mucho”. Y, una proporción del 0.042 (4.2%) se evalúan como “mucho” en VC, pero “bastante” en VM. Aunque este grupo es más pequeño, podría representar un subgrupo que siente que ha logrado mucho en VC, pero que todavía tiene margen de mejora en VM.

Los datos muestran un panorama muy positivo en cuanto a la competencia del compromiso de los docentes con la formación y mejora profesional. El hecho de que más del 95% de los docentes se ubican en las categorías de “bastante” y “mucho” es apreciable y sugiere un alto nivel de competencia en la dedicación profesional.

Figura 61. Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.42 Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental

En la Tabla 66, en cuanto al nivel de Aportación de la Maestría (VN) las categorías de “Bastante” y “Mucho” suman un alto porcentaje (46,34% y 45,30%, respectivamente), lo cual indica que una gran parte de los docentes se siente competente en participar en iniciativas de cambio y mejora en ámbitos sociales, políticos y ambientales. Las categorías “Nada” y “Poco” suman solo el 8,37% del total, lo que sugiere que un pequeño número de docentes se percibe

nada y poco competentes ante el compromiso en estos ámbitos. En el nivel de Autopercepción Competencial, la categoría "Bastante" (43,90%) es la más común, seguida por "Mucho" (41,46%). Las categorías "Nada" y "Poco" son marginales en comparación, con 1.05% y 13.59% respectivamente.

En el contexto de competencias actitudinales docentes, estos datos nos ofrecen varias reflexiones. Primero, la gran mayoría de docentes se ve a sí mismos como agentes competentes de cambio en alguna medida, lo cual es un indicativo fuerte de una cultura profesional enfocada en el compromiso social, político y ambiental. Esto es especialmente relevante en el mundo actual, donde los retos en estos ámbitos son cada vez más complejos y necesitados de actores comprometidos. Segundo, los grupos que se autoevaluaron con "bastante" en una dimensión y "mucho" en otra podrían señalar áreas específicas donde sienten que podrían hacer más o donde sienten ciertas limitaciones en su competencia, ya sean de recursos, tiempo o apoyo institucional.

Tabla 66. Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental

VM34	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC34										
0-Nada	2	0.70	0	0.00	1	0.35	0	0.00	3	1.05
1-Poco	1	0.35	13	4.53	18	6.27	7	2.44	39	13.59
2-Bastante	0	0.00	5	1.74	101	35.19	20	6.97	126	43.90
3-Mucho	0	0.00	3	1.05	13	4.53	103	35.89	119	41.46
Total	3	1.05	21	7.32	133	46.34	130	45.30	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 62 se observan cruces específicos interesantes que complementan los datos de la Tabla 65. Una proporción del 0.36 (36%) se calificaron con "mucho" en ambas variables (VM y VC). Este es un grupo considerable que parece estar altamente competentes y comprometidos en impulsar cambios en diversos ámbitos. Una fracción del 0.35 (35%) se autoevaluaron con "bastante" en ambos niveles de la competencia. Este grupo, aunque competente, puede percibir ciertas barreras o limitaciones que les impiden categorizarse con "mucho". Una proporción del 0.7 (7%) se autopercibieron como "bastante" en VC, pero "mucho" en VM. Este subgrupo puede estar más inclinado hacia las acciones directas (VM) pero con cierta limitación en la esfera de VC. Una proporción del 0.045 (4,5%) se autopercibieron como "mucho" en VC, pero "bastante" en VM. Esto puede reflejar una situación en la que estos docentes sienten que han hecho una gran contribución en VC, pero tienen ciertas limitaciones en su competencia para VM.

La Figura 61, en conjunto con los datos de la Tabla 65, brinda una perspectiva multidimensional sobre las competencias actitudinales de los docentes. Se observa un fuerte compromiso generalizado, con un 36% de los encuestados identificándose como altamente competentes y comprometidos en ambas dimensiones (VM y VC). No obstante, también se identifican áreas potenciales para el desarrollo. Un 35% se considera "bastante" competente, lo que señala la existencia de posibles barreras que restringen una competencia aún más elevada. Los subgrupos más pequeños, que muestran asimetrías en sus autopercepciones entre VM y

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

VC, añaden una capa de complejidad, sugiriendo que los niveles de competencia y aportación de la maestría pueden variar según el contexto o el ámbito de acción.

Figura 62. Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.43 Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales

En la Tabla 67, en el nivel de Aportación de la Maestría (VM), "Mucho" domina con el 54,36% de las respuestas totales. Esto es un indicativo fuerte de un alto nivel de la competencia del compromiso entre los docentes en colaborar para eliminar barreras de participación cultural y social. La siguiente categoría más alta es "Bastante" con el 39,72%. "Poco" y "Nada" tienen cifras bastante bajas, sumando un 5,93%, lo cual es positivo en este contexto. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) "Mucho" tiene el 46,69%. "Bastante" sigue con el 44,95%. "Poco" y "Nada" son marginales, con 7,67% y 0,70% respectivamente.

Estos datos son muy reveladores. La gran mayoría de los docentes en la muestra (94.07% sumando las categorías de "bastante" y "mucho") demuestra un alto grado de competencia para el compromiso con la inclusión de personas de diferentes culturas y grupos sociales en los entornos educativos. Esto es fundamental en una sociedad plural y multicultural, donde la inclusión y la diversidad son temas críticos. Es alentador observar que los porcentajes más altos se encuentran en las categorías de "bastante" y "mucho", lo que indica no solo una predisposición sino un compromiso activo en el desarrollo de esta competencia. Dicho compromiso es vital para formar ciudadanos capaces de navegar en una sociedad diversa y compleja.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 67. Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales

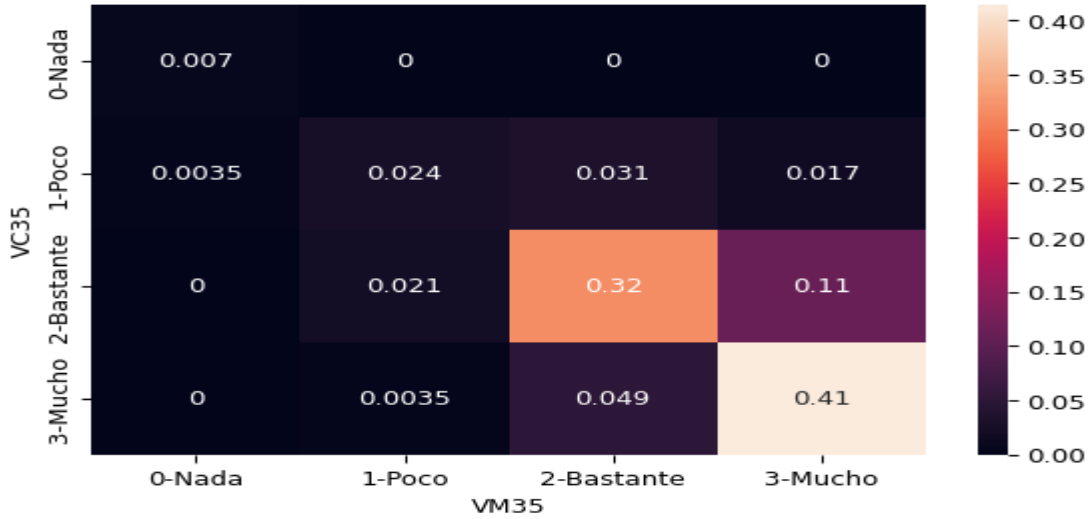
VM35	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC35										
0-Nada	2	0.70	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.70
1-Poco	1	0.35	7	2.44	9	3.14	5	1.74	22	7.67
2-Bastante	0	0.00	6	2.09	91	31.71	32	11.15	129	44.95
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	14	4.88	119	41.46	134	46.69
Total	3	1.05	14	4.88	114	39.72	156	54.36	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 63 se observan intersecciones notables que aportan perspectivas interesantes acerca de las competencias actitudinales docentes. Una proporción del 0.41 (esto es el 41%) se autopercibieron con "mucho" en ambas dimensiones de la competencia (VM y VC). Este alto número sugiere una competencia fuerte entre estos docentes para colaborar en la eliminación de barreras culturales y sociales. Una proporción del 0.32 (esto es el 32%) se perciben como "bastante" competentes en ambas dimensiones. Este grupo también muestra una competencia estimable, aunque quizás perciben ciertas limitaciones para escalar su compromiso a "mucho". Una proporción del 0.11 (esto es del 11%) se perciben como "bastante" en VC y "mucho" en VM. Este segmento podría estar más involucrado en acciones directas (VM), pero siente que aún hay espacio para crecer en VC, respecto a esta habilidad. Y, una proporción del 0.049 (4,9%) se percibieron como "mucho" en VC, pero "bastante" en VM. Este pequeño grupo parece sentir que está haciendo más en VC y que hay espacio para mejorar la aportación de la maestría en esta competencia. Este análisis cuantitativo nos brinda una imagen matizada de la competencia actitudinal de los docentes en diferentes dimensiones, lo cual es invaluable para entender tanto sus áreas de fortaleza como aquellas en las que podrían beneficiarse de un desarrollo adicional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 63. Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.44 Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria

En la Tabla 68, en el nivel de Aportación de la Maestría (VM), el 1,39% del total se ubica en "Nada" de aportación. Este es un segmento muy pequeño, lo que indica que la aportación es prácticamente insignificante entre los docentes. El 7,67%, una minoría más notable pero aún pequeña muestra un "Poco" de aportación a su competencia. Este grupo podría necesitar más estímulo o recursos para su formación. El 42,16%, casi la mitad de los docentes sienten que VM ha sido "Bastante" buena. Este es un buen punto de partida y muestra una disposición para la mejora comunitaria. Y, el 48,78%, casi la mitad de los docentes perciben que VM fue de "Mucho", lo cual es un signo considerable para la formación recibida de la maestría. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) se observan datos parecidos a VM. El 0,39% asume "Nada" en su competencia. Este es un buen indicador para que VM interceda en su formación. El 13,94%, aunque no es una cifra alarmante, existe un segmento de docentes que se autoperciben con "Poco" de esta competencia, este grupo podría beneficiarse de formación adicional o incentivos. El 41,81% representa una fuerte base de docentes que se perciben con "Bastante" de la competencia, pero que aún podrían aumentar su nivel con el apoyo adecuado. El 42,86%, un número ligeramente mayor al anterior sugiere que se perciben "muy" competentes en mantener actitudes participativas que contribuyan a la mejora de la vida comunitaria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 68. Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria

VM36	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC36										
0-Nada	2	0.70	0	0.00	1	0.35	1	0.35	4	1.39
1-Poco	1	0.35	9	3.14	21	7.32	9	3.14	40	13.94
2-Bastante	0	0.00	9	3.14	85	29.62	26	9.06	120	41.81
3-Mucho	1	0.35	4	1.39	14	4.88	104	36.24	123	42.86
Total	4	1.39	22	7.67	121	42.16	140	48.78	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

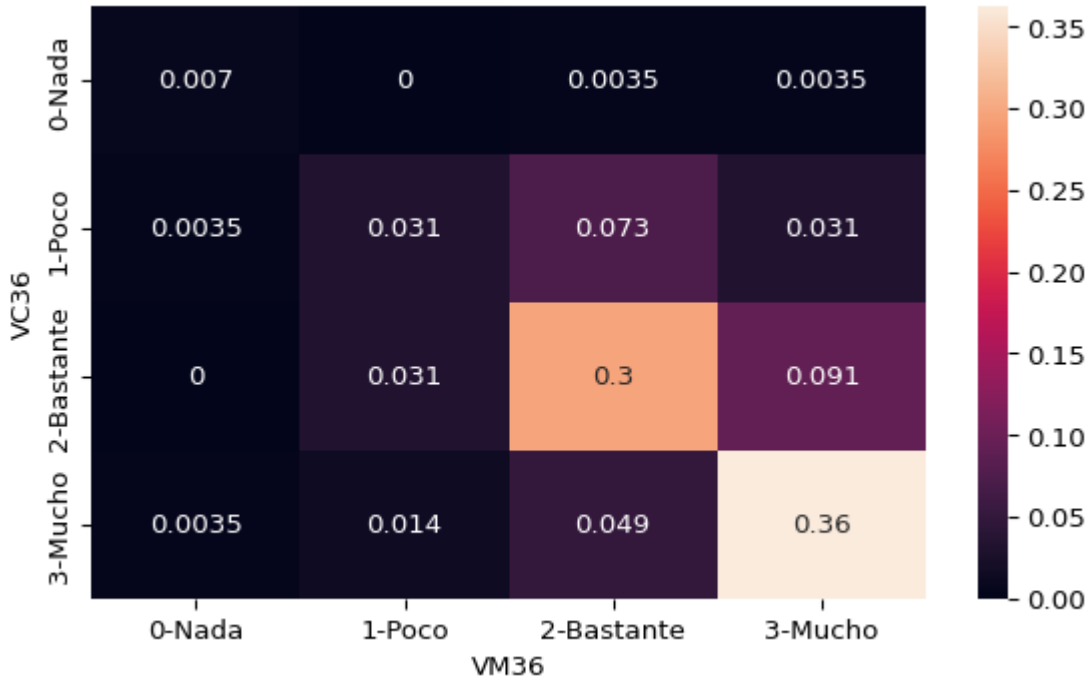
En la Figura 64 se puede notar que, una proporción del 0.36 (36%) sugiere un alto grado, "Mucho-Mucho" de competencia para la participación y actitud positiva en proyectos comunitarios. Este grupo representa un núcleo fuerte de docentes cuyas competencias actitudinales son altamente alineadas con los valores y objetivos de la educación centrada en la comunidad. Su alto compromiso podría considerarse como un indicador de liderazgo pedagógico y social.

La proporción del 0.3 (30%), un grupo considerable, indica un nivel "Bastante-Bastante" alto en su competencia de participación y actitud. Este grupo, aunque también comprometido, podría estar en una fase de transición hacia un nivel más alto de competencia. Su nivel actual sugiere un alto potencial para la mejora mediante formación y experiencias adicionales. Una proporción del 0.049 (4,9%) pueden ser considerada como las personas que tienen una competencia "muy" alta, pero con un aporte "bastante" de VM, ligeramente menor. Este es un grupo que requiere atención específica, pues aquello sugiere que su experiencia y/o formación tienen otras vías de educación. Una proporción del 0.091 (9,1%) se perciben con "Bastante" VC, pero con "Mucho" de VM, cuestión estimable para la maestría.

Los datos sugieren que una gran mayoría de los docentes muestran altos niveles de competencias actitudinales en relación con los proyectos comunitarios. Este alineamiento en los niveles "Mucho" y "Bastante" no es simplemente un buen indicador sino una señal de competencia auténtica, lo que resalta la importancia de estas habilidades en el ámbito educativo. No obstante, el análisis también señala áreas en las que hay margen para crecimiento y desarrollo profesional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 64. Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.45 Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente

En la Tabla 69, en cuanto al nivel de Aportación de la Maestría (VM), 0,7% casi insignificante, se perciben "Nada" desarrollada su competencia. El 10,45%, una minoría pequeña pero significativa percibe "Poca" aportación en la competencia para la investigación multidisciplinaria. Para el 44,95%, casi la mitad perciben estar en un nivel "Bastante" de VM. Hay una competencia generalmente positiva, pero hay margen para crecer. El 43,90%, similar al anterior, sienten que VM aportó "Mucho" a su competencia para participar en esta forma de investigación. En el nivel de Aportación de la Maestría (VC) muy pocos docentes (2,09%) carecen de competencia para la participación en prácticas solidarias. El 14,98%, un segmento pequeño pero notable se percibe como "Poco" competentes. Este grupo podría beneficiar de más formación o incentivos en prácticas solidarias. El 48,43% casi la mitad se siente "Bastante" competente con las prácticas solidarias. Este es un grupo que podría ser llevado al siguiente nivel con el apoyo adecuado. El 34,49%, un tercio de los docentes ya están "muy" competentes con prácticas solidarias, lo cual es alentador.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 69. Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente

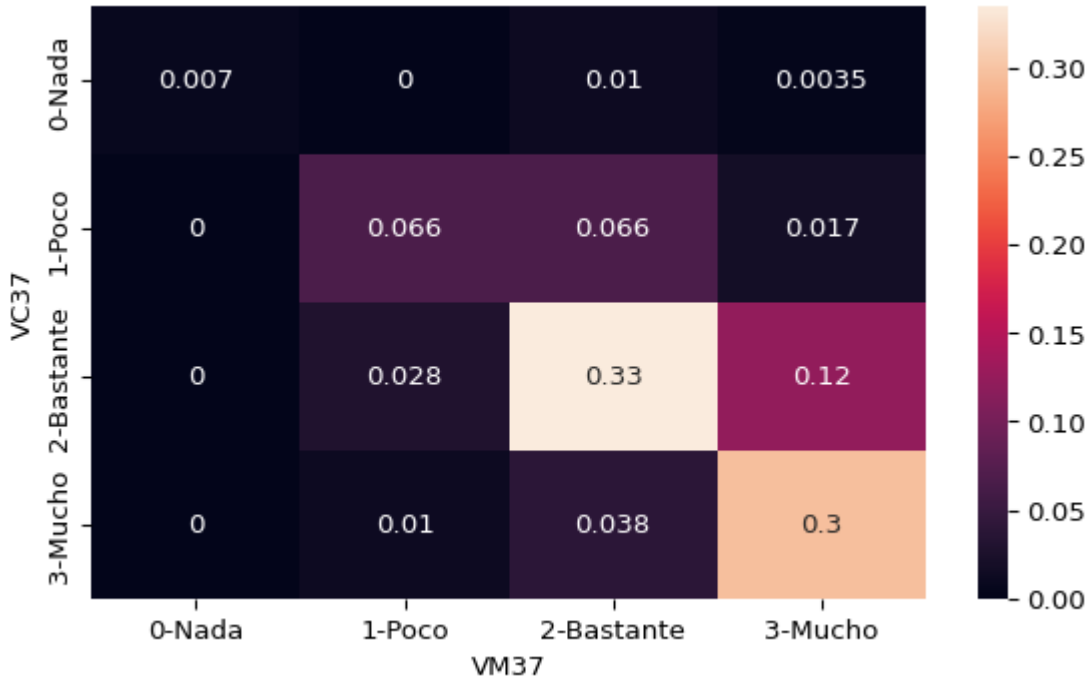
VM37	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC37										
0-Nada	2	0.7	0	0.00	3	1.05	1	0.35	6	2.09
1-Poco	0	0.0	19	6.62	19	6.62	5	1.74	43	14.98
2-Bastante	0	0.0	8	2.79	96	33.45	35	12.20	139	48.43
3-Mucho	0	0.0	3	1.05	11	3.83	85	29.62	99	34.49
Total	2	0.7	30	10.45	129	44.95	126	43.90	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 65 se notan datos interesantes. Una proporción del 0.3 (30%) percibe un alto grado "Mucho" de competencia y compromiso en la investigación multidisciplinaria en prácticas solidarias para VC y VM, y probablemente deberían liderar iniciativas o programas en esta área. Una proporción del 0.33 (33%), el segmento más numeroso y sugiere que un gran porcentaje de docentes están al menos "Bastante" competentes para la investigación en equipos multidisciplinares, pero podrían beneficiarse de una formación más especializada para aumentar su compromiso y eficacia. Una proporción del 0.12 (12%) se perciben "Bastante" competentes en las prácticas solidarias, pero perciben que VM les ofreció "Mucho" para su formación, también sugiere que podría haber barreras institucionales o de otro tipo que estén limitando su participación activa en esta competencia. Una proporción del 0.038 (esto es el 3,8%) se perciben con "Mucho" potencial en la competencia de prácticas solidarias, pero recibieron solo "Bastante" de la maestría.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 65. Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.46 Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente

En la Tabla 70, para el nivel de Aportación de la Maestría (VM) los datos indican cuestiones interesantes. El 3,14% del total, este pequeño porcentaje de docentes percibe "Nada" de VM para su competencia de contribuir a la construcción de espacios para la reflexión ético-política, lo que podría indicar una desconexión con los valores y objetivos pedagógicos más amplios o una falta de formación en esta área. El 14,63%, aunque algo más numeroso, demuestra que VM fue de "Poco" para el desarrollo de la competencia en esta área. Podría beneficiarse de formación y conversaciones que subrayen la importancia de los debates ético-políticos en la profesión docente. Para el 43,90%, un grupo más grande, sugiere que una proporción considerable de docentes se encuentra "bastante" formado en su competencia para estos temas. No obstante, hay espacio para aumentar su involucramiento y llevarlos al siguiente nivel de competencia actitudinal. El 38,33% del total, VM ha sido de "Mucho" en la creación de espacios para el debate ético-político. Este nivel de compromiso sugiere una capacidad para liderar y modelar buenas prácticas en esta área crucial. En el nivel de Autopercepción Competencial (VC) la distribución es similar a la de las de VM, mostrando una mayoría en "Bastante" y "Mucho", lo cual es un indicador positivo de una competencia actitudinal general favorable hacia estos temas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 70. Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente

VM38	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC38										
0-Nada	4	1.39	1	0.35	0	0.00	2	0.70	7	2.44
1-Poco	3	1.05	26	9.06	26	9.06	6	2.09	61	21.25
2-Bastante	1	0.35	12	4.18	89	31.01	21	7.32	123	42.86
3-Mucho	1	0.35	3	1.05	11	3.83	81	28.22	96	33.45
Total	9	3.14	42	14.63	126	43.90	110	38.33	287	100.00

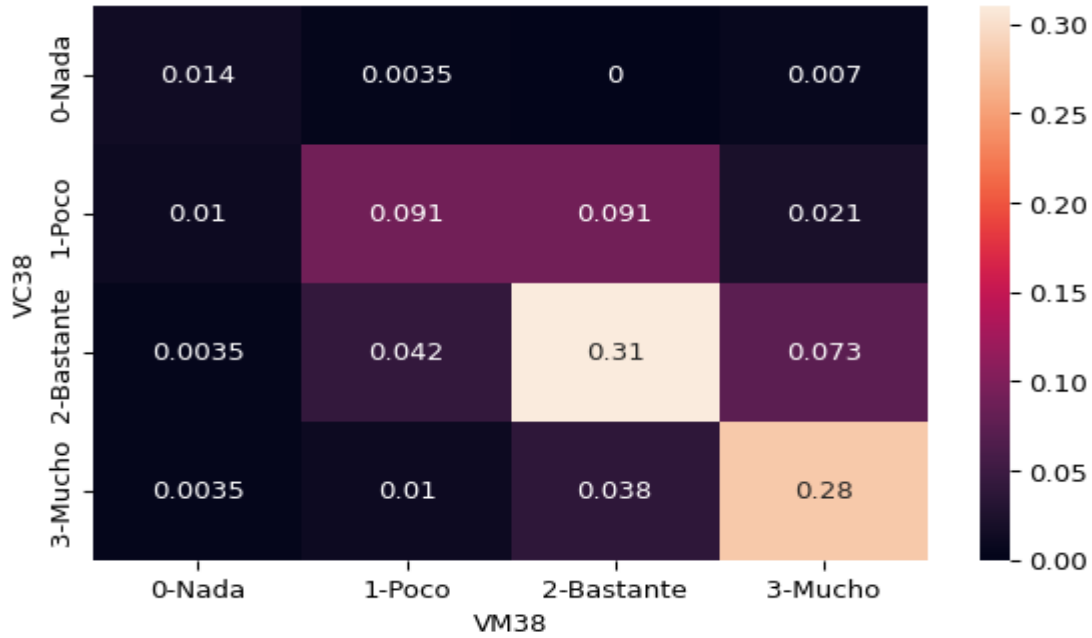
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 66, también se observan similitudes. Una proporción del 0.28 (esto es el 28%) se perciben "Mucho" competentes tanto para VC como para VM. Este grupo representa debería ser considerado para liderar iniciativas pedagógicas en este ámbito. Una proporción del 0.31 (31%) se percibe "Bastante" competente para los dos niveles y muestra un nivel de competencia actitudinal significativo, pero hay espacio para crecimiento. Su alto potencial podría canalizarse a través de formación y diálogo continuo. Una proporción del 0.073 (7,3%) se perciben con un nivel de "Bastante" competencia, pero atribuyen "Mucho" en la aportación que recibieron de la maestría. Y, una proporción del 0.038 (esto es el 3,8%) se percibe con "Mucho" de VC, puede ser por otro tipo de formación recibida, pues percibe de VM un nivel ligeramente menor, "Bastante".

Los resultados indican que una mayoría estimable de docentes tiene un nivel de competencia actitudinal considerable en la creación y participación en espacios de debate ético-político. Este alto nivel de competencia es un indicador prometedor para el avance de estos temas críticos en el ámbito educativo. Sin embargo, también hay segmentos que podrían beneficiarse de un enfoque más estructurado para mejorar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 66. Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.47 Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario

En la Tabla 71, para el nivel de Aportación de la Maestría (VM) se observan datos estimables. El 1,39% del total no perciben "Nada" de VM para la competencia. El 9,76%, un segmento reducido de docentes tiene una percepción de "Poco" en esta área. El 44,25% percibe un nivel de competencia actitudinal "Bastante" alto para colaborar en el bienestar comunitario. Esto sugiere que, con apoyo institucional adecuado, podría elevarse su compromiso. El 44,60% del total, marginalmente superior al grupo "Bastante", perciben "Mucho" de VM, ellos podrían actuar como líderes o referentes en esta área. En el análisis de la Autopercepción Competencial (VC) , de nuevo, la mayor parte de los docentes se inclina hacia los niveles "Bastante" y "Mucho", reafirmando el análisis de VM.

Tabla 71. Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario

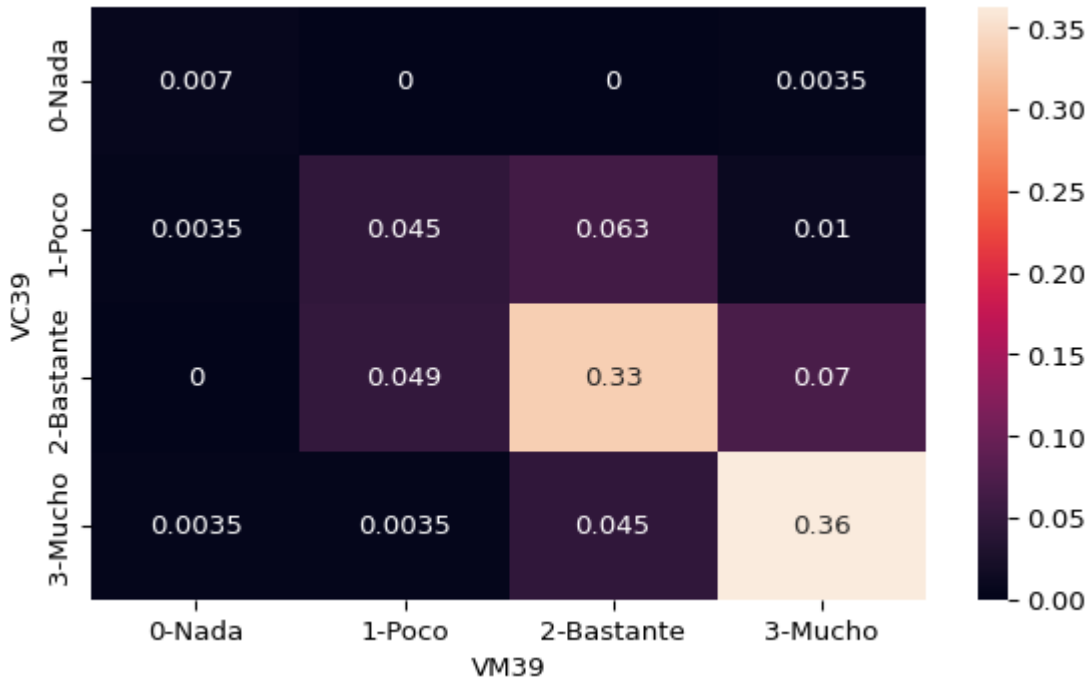
VM39	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC39										
0-Nada	2	0.70	0	0.00	0	0.00	1	0.35	3	1.05
1-Poco	1	0.35	13	4.53	18	6.27	3	1.05	35	12.20
2-Bastante	0	0.00	14	4.88	96	33.45	20	6.97	130	45.30
3-Mucho	1	0.35	1	0.35	13	4.53	104	36.24	119	41.46
Total	4	1.39	28	9.76	127	44.25	128	44.60	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la Figura 67 se nota que, una proporción del 0.36 (esto es 36%) representa el núcleo de docentes que no solo se perciben a sí mismos con altas competencias actitudinales (VC), sino que también han recibido formación en ese indicador (VM). Su proporción significativa respecto al total sugiere una fuerte cultura institucional enfocada en el bienestar comunitario. Una proporción del 0.33 (33%) perciben un nivel de "Bastante" notable de competencia actitudinal y aportación de la maestría, pero presentan áreas de mejora. Este grupo podría ser considerado como "en vías de desarrollo" y, con los recursos y formación adecuados, es probable que migren al grupo de "Mucho-Mucho", incrementando así el núcleo de alta competencia y compromiso. Una proporción del 0.07 (7%) representa a docentes que perciben una aportación en la competencia del bienestar comunitario (VM) en un grado de "Mucho", pero con una autopercepción competencial más moderada (VC). Este perfil podría implicar que hay barreras específicas o carencias en su formación o recursos que les impiden percibirse o actuar con un nivel superior de competencia actitudinal. Una proporción del 0.045 (4,5%) tienen una alta autopercepción de sus competencias actitudinales "Mucho" (VC), pero perciben que la aportación de "Bastante" (VM) es algo menor. Este desajuste podría indicar que estas personas han recibido formación anterior en esta área. Al considerar estos cruces específicos junto con los totales de VM y VC, se destaca la prevalencia de competencias entre los docentes en relación con el bienestar comunitario. Sin embargo, también se subrayan oportunidades para el desarrollo profesional y la realineación de competencias y objetivos.

Figura 67. Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.2.48 Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa

En la Tabla 72, la mayoría de las respuestas se concentran en los niveles “Bastante” y “Mucho”, tanto en VC (autopercepción competencial) como en VM (aportación a la maestría). Esto es un indicador positivo del estado de las competencias actitudinales ante la innovación educativa entre los docentes encuestados. Las categorías “Nada” y “Poco” tienen muy pocos casos, lo cual sugiere una generalizada alta competencia y contribución en el área de la innovación educativa.

En VM - Aportación de la maestría, el 0,35% del total, muy pocos docentes consideran que no aportó en nada la maestría. Una pequeña fracción (3,48% del total) siente que aporta poco. Una tercera parte del total (35,19% del total) se encuentra en “Bastante”, lo cual es alentador. Más de la mitad de los docentes (60,98% del total) consideran que la aportación de la maestría fue de “Mucho”, lo que es altamente positivo. En VC - Autopercepción Competencial, casi ningún docente (0,70% del total) se percibe sin competencia en esta área. Un pequeño porcentaje (8,01% del total) se percibe con poco nivel de competencia, sugiriendo margen para la mejora. El 40,42% del total de los docentes se perciben “bastante” competentes, lo que indica un nivel decente de autopercepción competencial. Una mayoría relativa (50,87% del total) se percibe con un alto nivel de competencia, lo que es muy estimable.

Tabla 72. Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa

VM40	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC40										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	1	0.35	0	0.00	2	0.70
1-Poco	0	0.00	4	1.39	9	3.14	10	3.48	23	8.01
2-Bastante	0	0.00	5	1.74	82	28.57	29	10.10	116	40.42
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	9	3.14	136	47.39	146	50.87
Total	1	0.35	10	3.48	101	35.19	175	60.98	287	100.00

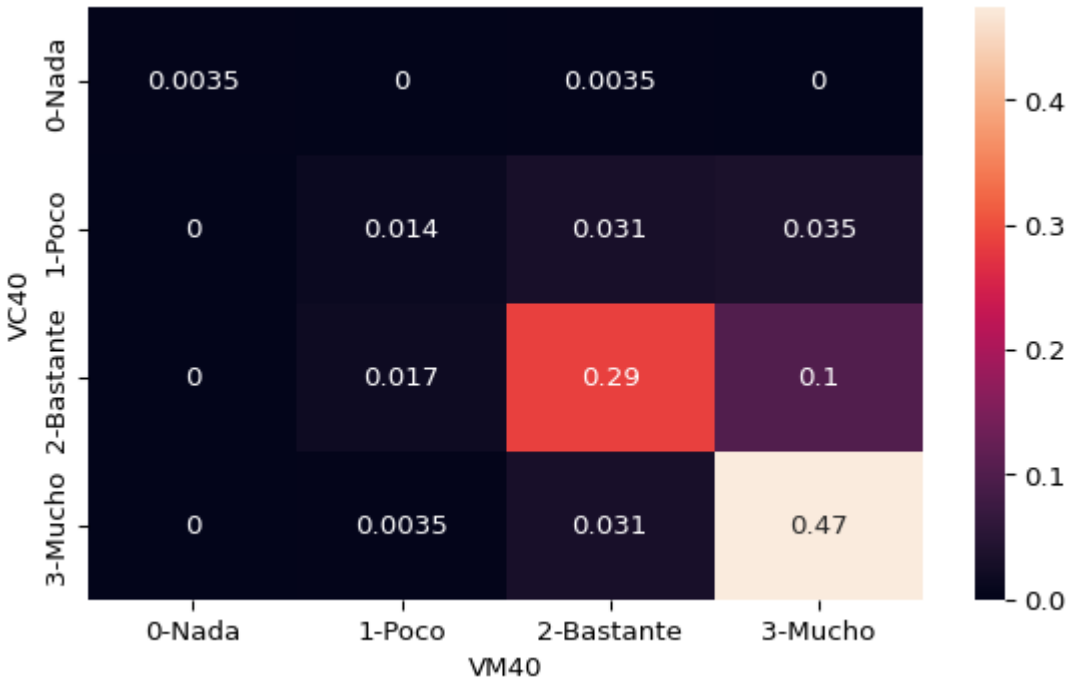
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 68 se observa que, una proporción del 0.47 (47%), percibe una alta concentración de docentes con “Mucha” autopercepción competencial y aportación a la maestría para esta competencia. Una proporción del 0.28 (28%) forma una base sólida de docentes que son “bastante” competentes y contribuyen de manera estimable. Una proporción del 0.01(10%) de docentes perciben que su formación ha sido de “mucho” pero se perciben como solo “bastante” competentes. Esta proporción del 0.3 (3%) de docentes tienen una alta autopercepción competencial “Mucho”, pero la aportación de la maestría es solo “bastante”.

La distribución en las categorías más altas sugiere que los docentes en general se perciben como altamente competentes y están altamente comprometidos con la innovación educativa. Aunque la mayoría de los docentes se perciben altamente competentes, hay espacio para mejorar, especialmente en los que se encuentran en la categoría “Bastante” tanto para VC como para VM. Los grupos “Bastante-Mucho” y “Mucho-Bastante” podrían beneficiarse de formación o recursos específicos para alinear mejoras en sus niveles de competencia y contribución.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 68. Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.49 Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula

En la Tabla 73, en el nivel de VM - Aportación de la maestría a la formación, una pequeña fracción de docentes (1,39% del total) percibe que la maestría no aporta nada en términos del uso ético y privado de las TIC. Asimismo, este grupo relativamente pequeño (5.23% del total) percibe que la maestría aporto "Poco" a esta formación en específico. Sin embargo, una sólida tercera parte (35.54%) del total se encuentra en "Bastante" como VM, lo cual es positivo, pero deja margen para mejora. Más de la mitad de los docentes (57.84% del total) considera que VM fue significativa, lo que es bienvenido. En el nivel de VC - Autopercepción Competencial, muy pocos docentes (0,70% del total) se ven a sí mismos como incompetentes en esta área. Poco tiene un porcentaje del 8,01% del total. "Bastante" es el grupo más grande en términos de autopercepción competencial, lo que podría indicar un espacio considerable para la mejora (43,21% del total). "Mucho", (48.08% del total) sigue siendo el grupo más grande. Dada la importancia de los temas éticos y de privacidad en la era digital, los resultados sugieren una necesidad de enfocarse en estas áreas en futuras intervenciones de formación docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

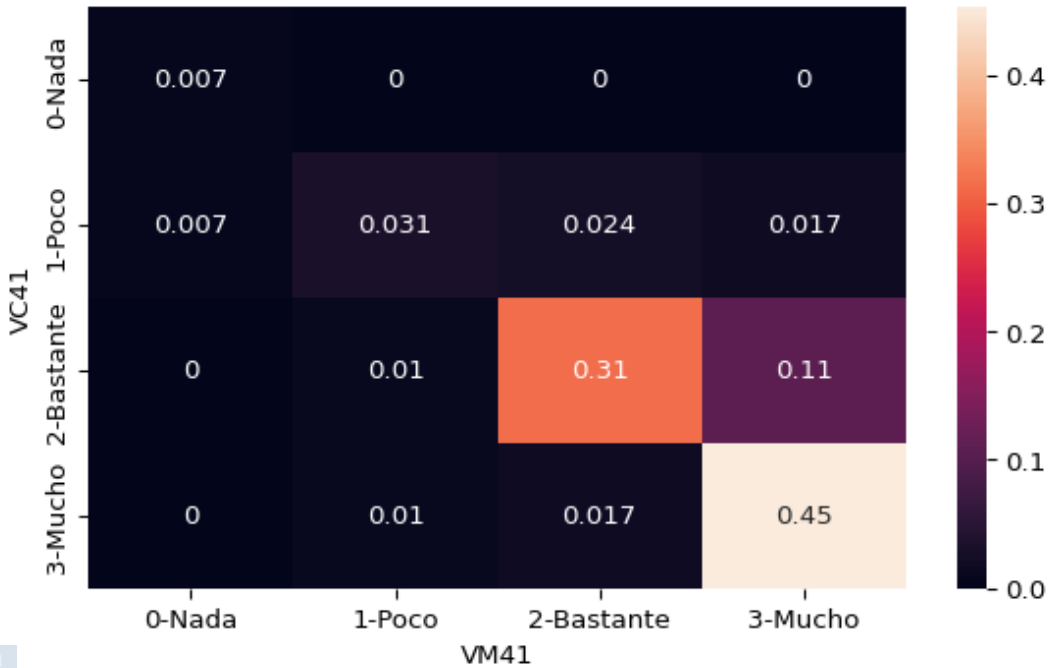
Tabla 73. Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula

VM41	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC41										
0-Nada	2	0.70	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.70
1-Poco	2	0.70	9	3.14	7	2.44	5	1.74	23	8.01
2-Bastante	0	0.00	3	1.05	90	31.36	31	10.80	124	43.21
3-Mucho	0	0.00	3	1.05	5	1.74	130	45.30	138	48.08
Total	4	1.39	15	5.23	102	35.54	166	57.84	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 69 se notan resultados parecidos a los de la Tabla 67. La proporción del 0.45 (45%) sigue siendo fuerte en la categoría de "Mucho" para VC y VM. Una proporción del 0.31(31) percibe autopercepción más moderada y una posible necesidad de formación y recursos adicionales en esta competencia. Una proporción del 0.11 (11%) percibe "Mucho" más confianza en la aportación a la maestría que en su propia competencia "Bastante", lo que podría señalar limitaciones específicas o falta de recursos para mejorarla. Una proporción del 0.017 (1.7%) sugiere que los docentes son más seguros en su propia competencia "Mucho" que en la aportación de la maestría en este ámbito específico "Bastante". Los grupos "Bastante-Mucho" y "Mucho-Bastante" señalan áreas donde se pueden realizar intervenciones específicas para alinear mejor la autopercepción competencial con la aportación de la maestría.

Figura 69. Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.50 Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología

En la Tabla 74, en VM (Aportación de la Maestría) se observa que, "Nada" tiene el 0,7%, "Poco" tiene 5,92%, "Bastante" tiene 36,59%, y "Mucho" tiene 56,79%. Por su parte, en VC (Autopercepción Competencial) se observa que, "Nada" tiene el mismo 0,7%, "Poco" 11,85%, "Bastante" tiene 40,42%, y "Mucho" tiene 47,04%. La mayoría de los docentes sienten que están haciendo un buen trabajo en la creación de entornos inclusivos. Sin embargo, las diferencias en los porcentajes entre la autopercepción y la aportación merecen más atención. Los porcentajes en las categorías "Nada" y "Poco" sugieren que hay margen para el desarrollo profesional.

Tabla 74. Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología

VM42	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC42										
0-Nada	2	0.7	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.70
1-Poco	0	0.0	10	3.48	13	4.53	11	3.83	34	11.85
2-Bastante	0	0.0	4	1.39	82	28.57	30	10.45	116	40.42
3-Mucho	0	0.0	3	1.05	10	3.48	122	42.51	135	47.04
Total	2	0.7	17	5.92	105	36.59	163	56.79	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 70 se observan datos de cruces específicos con resultados muy interesantes. Una proporción del 0.43 (43%) es el segmento más grande y posiblemente represente una combinación de alta competencia personal y una estructura educativa que permite una alta contribución de la maestría en una relación de "Mucho-Mucho". Una proporción considerable del 0.29 (29%) se percibe "Bastante" competente y resultaría útil investigar si factores externos, como la falta de recursos o el apoyo institucional, limitan su transición hacia una autopercepción de "Mucho". Una proporción del 0.1 (10%) de docentes sienten que su formación de maestría aporta "mucho", pero su autopercepción es solo "bastante". Esto sugiere que la discrepancia podría atribuirse a una falta de alineación entre la formación de maestría y la autopercepción. Una proporción del 0.35 (3.5%) se siente "muy" competente, pero percibe que su maestría solo contribuye "bastante". Aquí, sería prudente explorar si factores estructurales o institucionales están limitando la aplicación efectiva de sus competencias en prácticas pedagógicas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 70. Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.51 Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión

En la Tabla 75, en cuanto al nivel de Autopercepción Competencial (VC), apenas un 1,05% de los docentes percibe que no tienen competencias para compartir experiencias innovadoras con TIC. Un 14,63% de los docentes considera que tienen pocas competencias. Un porcentaje considerable, 39,37%, considera que tienen un nivel "bastante" alto de competencia. La mayor proporción, 44,95%, considera que tiene "mucho" nivel de competencia. En el nivel de Aportación de la Maestría (VM) se observa que, sólo un 1,05% siente que la maestría no ha contribuido a su formación en este ámbito. Un 7,67% siente que la maestría ha contribuido poco. Un 34,49% cree que ha contribuido "bastante". Más de la mitad, 56,79%, cree que la maestría ha contribuido "mucho" a su formación.

Tabla 75. Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión

VM43	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC43										
0-Nada	2	0.70	1	0.35	0	0.00	0	0.00	3	1.05
1-Poco	1	0.35	14	4.88	15	5.23	12	4.18	42	14.63
2-Bastante	0	0.00	4	1.39	76	26.48	33	11.50	113	39.37
3-Mucho	0	0.00	3	1.05	8	2.79	118	41.11	129	44.95
Total	3	1.05	22	7.67	99	34.49	163	56.79	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 71 se observan datos parecidos en los cruces específicos. Una proporción del 0.41 (esto es el 41%) se siente "muy" competente y atribuye "mucho" de esta competencia a su maestría. Dado que este es el grupo más grande, sería útil examinar si esta alta autopercepción se traduce en prácticas efectivas. Una proporción del 0.26 (26%) indica que hay una correspondencia entre la autopercepción de las habilidades de los docentes y el valor que atribuyen a su maestría en modo "Bastante". Pueden ser buenos candidatos para liderar grupos de desarrollo profesional entre pares. Una proporción del 0.11 (11%) se perciben como "bastante" competentes, pero creen que su maestría ha contribuido "mucho". Podría haber un desajuste entre la autopercepción y las habilidades reales. Una fracción del 0.028 (2,8%) se considera altamente competente, pero cree que su maestría solo ha contribuido "bastante". Aquí, es vital entender si hay factores externos que impiden la aplicación plena de sus habilidades en la práctica pedagógica.

El análisis revela que tanto la percepción de competencia como la contribución percibida de la maestría son generalmente altas. No obstante, los grupos de "Bastante-Mucho" y "Mucho-Bastante" requieren una atención más específica para entender las discrepancias en la percepción. Los programas de formación docente deben, por tanto, no sólo centrarse en mejorar las competencias básicas sino también en resolver estos desajustes de percepción, lo que podría hacerse a través de métodos de autoevaluación más rigurosos o programas de mentoría.

Figura 71. Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.52 Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje

En la Tabla 76, en el nivel de Autopercepción Competencial (VC), los docentes que se perciben a sí mismos con un nivel "Nada" en su competencia constituyen el 2.09%. Los docentes que se perciben a sí mismos con un nivel "Poco" constituyen el 16,03%. Los docentes que se perciben a sí mismos con un nivel "Bastante" son el 41.81%. Finalmente, los docentes que se perciben a sí mismos con un nivel "Mucho" son el 40.07%. En el nivel de Aportación de la Maestría (VM) se observa que, la maestra no contribuye ("Nada") en el 1.05% de los casos, contribuye "Poco" en el 9.06% de los casos, contribuye "Bastante" en el 40,07% de los casos, y contribuye "Mucho" en el 49,83% de los casos. La maestría parece tener un impacto positivo en la formación competencial de los docentes, especialmente entre aquellos que ya se perciben como altamente competentes. Sin embargo, hay áreas y grupos específicos donde podrían necesitarse mejoras.

Tabla 76. Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje

VM44	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC44										
0-Nada	2	0.70	3	1.05	0	0.00	1	0.35	6	2.09
1-Poco	1	0.35	14	4.88	20	6.97	11	3.83	46	16.03
2-Bastante	0	0.00	7	2.44	88	30.66	25	8.71	120	41.81
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	7	2.44	106	36.93	115	40.07
Total	3	1.05	26	9.06	115	40.07	143	49.83	287	100.00

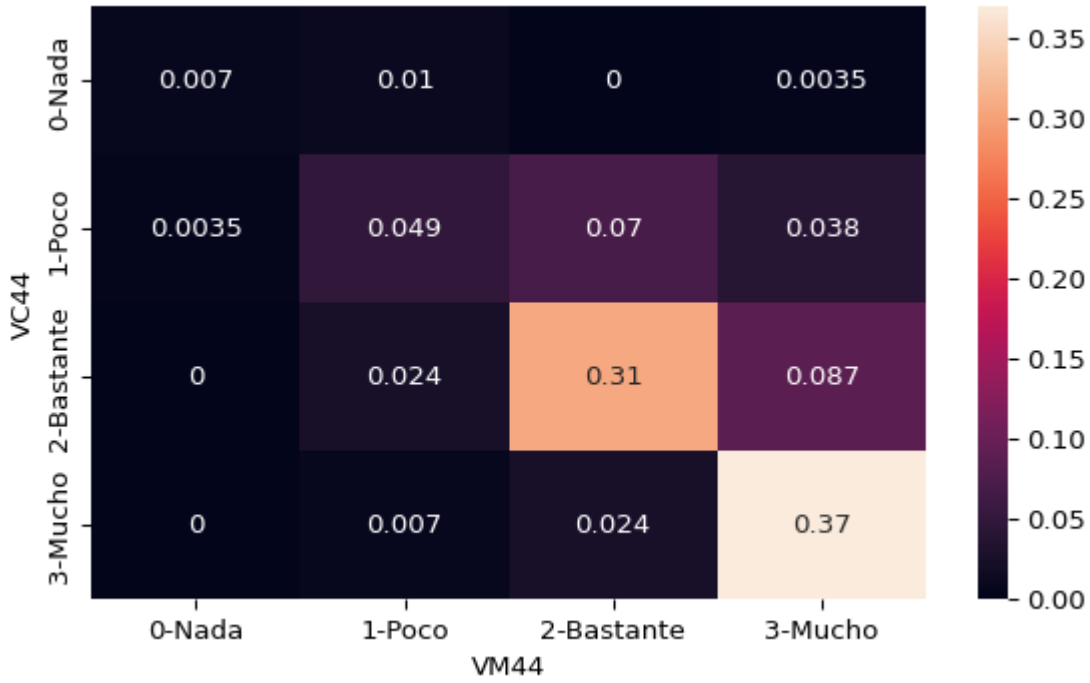
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 72 hay una proporción del 0.37 (37%) que se perciben con un alto nivel de competencia ("Mucho") y que también consideran que la maestría contribuye "mucho" en esta área. Una proporción del 0.31 (31%) se percibe con un nivel "Bastante" de competencia y que también creen que la maestría contribuye "bastante". Una proporción del 0.087 (8,7%) considera que su nivel de competencia es "Bastante" y que la maestría ha contribuido "Mucho" a esto. Una proporción del 0.024 (2,4%) se considera altamente competentes ("Mucho") pero creen que la contribución de la maestría ha sido "Bastante".

El mayor cruce se da en docentes que se perciben altamente competentes y que valoran muy positivamente la contribución de la maestría. Esto sugiere un alineamiento positivo entre la autopercepción de competencia y la valoración del programa de maestría. Sin embargo, hay un segmento significativo (8,7%) que, pese a percibirse como "Bastante" competentes, considera que la maestría ha contribuido "Mucho". Esto podría señalar que los docentes sienten que el programa de maestría les ofrece más que su autopercepción actual, lo que podría ser un punto a explorar en futuras investigaciones. Aunque la maestría parece contribuir positivamente en la mayoría de los casos, hay un pequeño grupo que percibe poco o ningún beneficio, lo cual podría requerir atención adicional para entender sus necesidades y expectativas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 72. Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.53 Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC

En la Tabla 77, en el nivel de Autopercepción Competencial (VC), los docentes con una autopercepción de "Nada" constituyen el 1,74%. Los docentes con una autopercepción de "Poco" son el 12,89%. Los docentes con una autopercepción de "Bastante" representan el 44,25%. Los docentes con una autopercepción de "Mucho" son el 41,11%. Para el nivel de Aportación de la Maestría (VM) los encuestados informan que la maestría no contribuye ("Nada") en un 0,70%. Contribuye "Poco" en un 6,62%. Contribuye "Bastante" en un 39,37%. Contribuye "Mucho" en un 53,31%. Con más de la mitad de los docentes (53.31%) indicando que la maestría contribuye "Mucho", es evidente que el programa es altamente valorado.

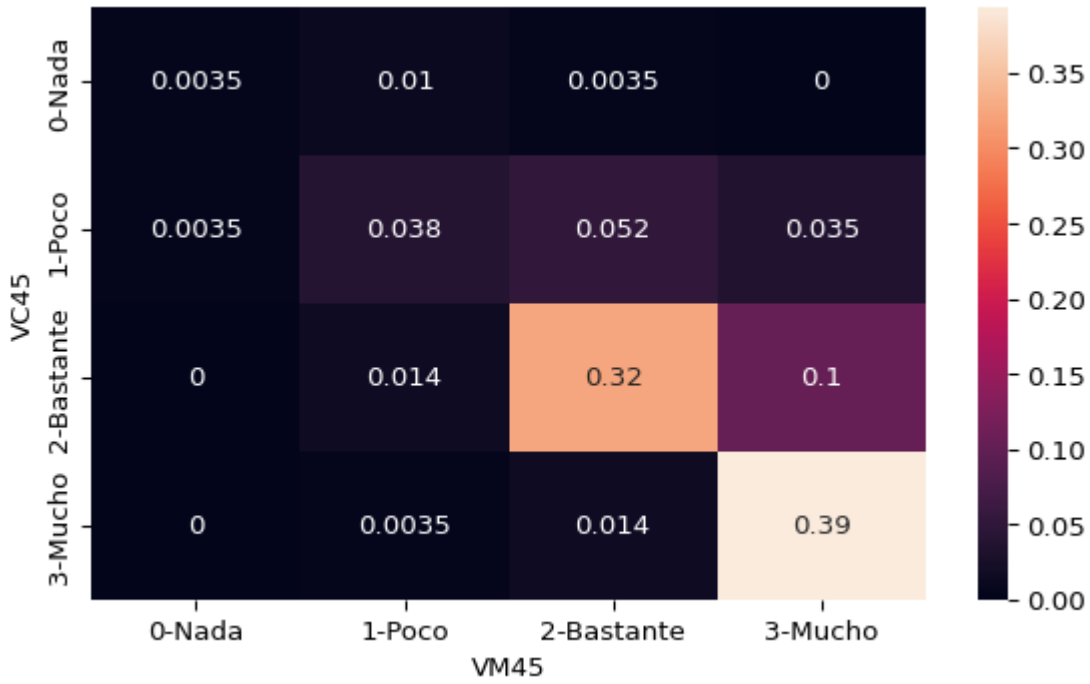
Tabla 77. Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC

VM45	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC45										
0-Nada	1	0.35	3	1.05	1	0.35	0	0.00	5	1.74
1-Poco	1	0.35	11	3.83	15	5.23	10	3.48	37	12.89
2-Bastante	0	0.00	4	1.39	93	32.40	30	10.45	127	44.25
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	4	1.39	113	39.37	118	41.11
Total	2	0.70	19	6.62	113	39.37	153	53.31	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 73 se nota que una proporción de 0.39 (39%), siendo el grupo más grande en este contexto, se percibe con "Mucho" nivel de competencia también consideran que la maestría contribuye "Mucho". Una proporción del 0.32 (esto es el 32%) considera tener un nivel de competencia "Bastante" y también piensan que la maestría contribuye "Bastante". Una proporción del 0.1 (10%) considera que su competencia es "Bastante", pero que la contribución de la maestría ha sido "Mucho". Y una pequeña proporción del 0.014 (esto es el 1,4%) se considera "Mucho" en competencia, pero percibe que la contribución de la maestría ha sido "Bastante". Similar a lo que hemos observado en tablas anteriores, el grupo más grande es aquel que se percibe altamente competente y considera que la maestría ha contribuido mucho. Esto es un signo positivo de eficacia del programa de maestría. Hay un grupo notable (10,45%) que se percibe como "Bastante" competentes, pero consideran que la maestría ha contribuido "Mucho". Esto podría implicar que algunos docentes pueden estar subestimando su propia competencia en relación con los beneficios que reciben de la maestría. Las categorías "Nada" y "Poco" son relativamente pequeñas en comparación con "Bastante" y "Mucho", lo cual es un signo apreciable de la eficacia del programa de maestría.

Figura 73. Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.54 Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC

En la Tabla 78, en cuanto al nivel VC (Autopercepción Competencial) los datos indican que el 1,74% de los docentes tiene una autopercepción de "Nada" en esta competencia. El 13,94% tiene una autopercepción de "Poco". El 40,77% tiene una autopercepción de "Bastante". Y, el 43,55% tiene una autopercepción de "Mucho". En el nivel VM (Aportación

de la Maestría) los docentes informan que, el programa de maestría no contribuye ("Nada") en el 0,35%. Contribuye "Poco" en el 8,36%. Contribuye "Bastante" en el 39,02%. Contribuye "Mucho" en el 52,26%. Una gran mayoría de docentes se ubica en las categorías "Bastante" y "Mucho" tanto para su autopercepción como para la contribución de la maestría. Esto habla muy bien de la eficacia percibida del programa de maestría.

Tabla 78. Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC

VM46	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC46										
0-Nada	1	0.35	2	0.70	1	0.35	1	0.35	5	1.74
1-Poco	0	0.00	15	5.23	18	6.27	7	2.44	40	13.94
2-Bastante	0	0.00	6	2.09	82	28.57	29	10.10	117	40.77
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	11	3.83	113	39.37	125	43.55
Total	1	0.35	24	8.36	112	39.02	150	52.26	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 74 se notan cruces que se destacan. Una proporción del 0.39 (39%) se percibe con "Mucho" nivel de competencia también piensan que la maestría contribuye "Mucho". Una proporción del 0.29 (29%) se perciben con un nivel de competencia "Bastante" y consideran que la maestría también contribuye "Bastante". Una proporción del 0.1 (10%) consideran que su nivel de competencia es "Bastante" pero piensan que la contribución de la maestría ha sido "Mucho". Una proporción del 0.038 (3,8%) se perciben con un nivel de competencia "Mucho" pero piensan que la maestría ha contribuido "Bastante". Similar a las tablas anteriores, existe una alta concordancia entre aquellos que se perciben altamente competentes y consideran que la maestría contribuye mucho (39,37%). Esto indica alineación entre la autopercepción y la percepción del valor aportado por el programa de maestría. Un 10.10% de los docentes se perciben como "Bastante" competentes, pero consideran que la contribución de la maestría ha sido "Mucho". Esto podría señalar que hay docentes que podrían estar subestimando su propia competencia. Con más del 50% de los docentes indicando que la maestría contribuye "Mucho", es claro que el programa tiene un fuerte impacto en el desarrollo profesional de los docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 74. Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.55 Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes

En la Tabla 79, en el nivel VC (Autopercepción Competencial) los datos indican que el 1,05% de los docentes tienen una autopercepción de "Nada". Autopercepción de "Poco" el 12,89%. "Bastante" el 42,16%. "Mucho" el 43,90%. En el nivel de VM (Aportación de la Maestría) los datos son muy parecidos. "Nada" el 0,35%. "Poco" el 6,97%. "Bastante" el 37,63% y "Mucho" el 55,05%. La mayoría de los docentes tienen una autopercepción de "Bastante" o "Mucho" (86,06%) y también evalúan la contribución de la maestría en esos mismos niveles (92,68%). El programa de maestría parece estar funcionando bien en términos de la percepción de su contribución al desarrollo profesional y competencial de los docentes. Sin embargo, los datos también sugieren áreas donde podrían realizarse mejoras específicas.

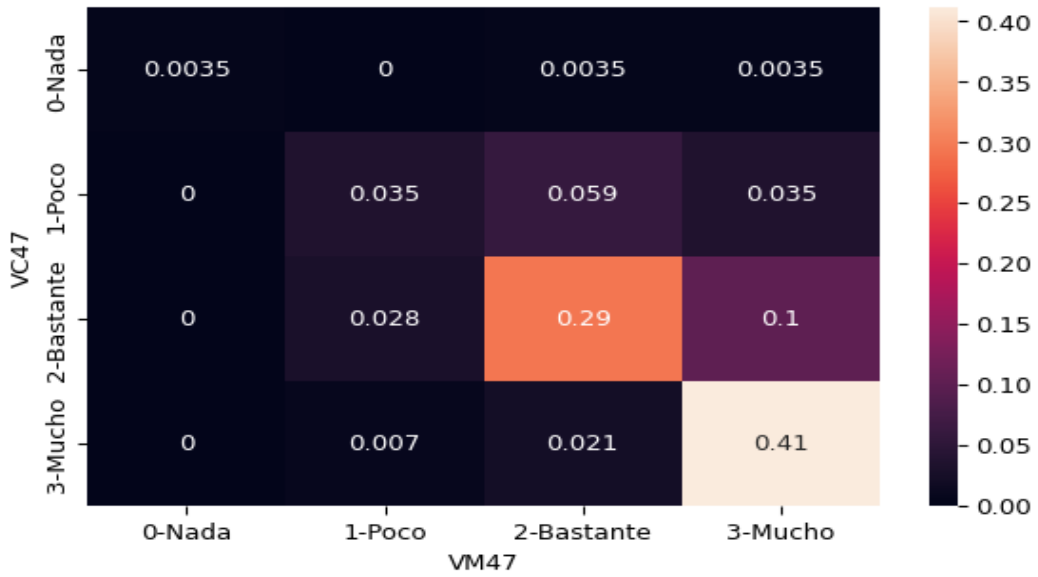
Tabla 79. Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes

VM47	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC47										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	1	0.35	1	0.35	3	1.05
1-Poco	0	0.00	10	3.48	17	5.92	10	3.48	37	12.89
2-Bastante	0	0.00	8	2.79	84	29.27	29	10.10	121	42.16
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	6	2.09	118	41.11	126	43.90
Total	1	0.35	20	6.97	108	37.63	158	55.05	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 75 se notan algunos cruces que se destacan. Una proporción del 0.41 (41%) se percibe como “Mucho” en competencia y también valoran la maestría como contribuyente en nivel “Mucho”. Una proporción del 0.29 (esto es el 29%) se percibe con nivel “Bastante” y también evalúan la contribución de la maestría como “Bastante”. Una proporción del 0.1 (10%) considera que su nivel de competencia es “Bastante”, pero evalúan la contribución de la maestría como “Mucho”. Y, una proporción del 0.021 (2,1%) considera que su nivel de competencia es “Mucho” pero evalúan la contribución de la maestría como “Bastante”. La cantidad significativa de docentes en la intersección “Mucho-Mucho” (41%) indica una alineación entre la autopercepción de competencia y la valoración de la maestría, lo cual sugiere que el programa de maestría está haciendo un buen trabajo en este aspecto. Pero, también hay un 10% que perciben su competencia como “Bastante”, pero sienten que la maestría contribuye “Mucho”. Este grupo podría necesitar apoyo adicional para elevar su autopercepción de competencia al nivel de “Mucho”. Un grupo más pequeño (2.1%), sigue siendo interesante porque sienten que son muy competentes pero que la maestría contribuye solo “Bastante”. Esto puede implicar que estos docentes quizás esperen más de su programa de maestría.

Figura 75. Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.56 Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes

En la Tabla 80, en el nivel de VC (Autopercepción Competencial) se observa que, un 2.79% se autoperciben con “Nada” en esta competencia. Este pequeño grupo puede representar a los docentes que sienten que no tienen la formación o habilidades necesarias en la creación de contenido digital. Es un área de intervención crítica para los responsables del programa. El 19.16% se autoperciben con “Poco”. Este grupo más considerable podría estar en una fase de desarrollo y podría beneficiarse de más formación y recursos. Es una oportunidad para introducir capacitaciones más intensivas. El 36.24% se ubica en “Bastante”. Estos docentes generalmente se perciben cómodos con su nivel de habilidad, pero hay margen para crecimiento

y perfección. Podría ser el grupo objetivo para programas de desarrollo profesional más avanzados. Y, el 41.81% se perciben en "Mucho". Los docentes en este grupo se perciben altamente competentes. Esto podría ser una señal de que el programa de maestría está teniendo un impacto significativo, aunque este grupo también podría beneficiarse de recursos más especializados o avanzados.

En el nivel de VM (Aportación de la Maestría), un porcentaje muy bajo del 0.7% perciben que la maestría aporto "Nada". Esto indica que casi todos los docentes encuentran algún valor en la maestría para esta competencia, lo que es positivo. El 8.36% se percibe en la categoría "Poco". Aunque es un porcentaje bajo, señala que hay espacio para mejorar la eficacia de la maestría en términos de aportación percibida. El 39.72% siente que tuvo una VM de "Bastante". Este grupo mayoritario indica que la maestría está desempeñando un papel significativo, pero también sugiere que aún hay margen para mejoras en el currículo o en los recursos ofrecidos. Y, el 51.22% percibe una VM de "Mucho". Este es el grupo más grande, lo que indica una alta eficacia del programa de maestría en contribuir a la competencia docente en la creación de contenido digital. Es un buen indicador del éxito del programa, pero siempre es válido preguntar: ¿se puede hacer aún mejor?

Tabla 80. Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes

VM48	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC48										
0-Nada	2	0.7	2	0.70	3	1.05	1	0.35	8	2.79
1-Poco	0	0.0	15	5.23	25	8.71	15	5.23	55	19.16
2-Bastante	0	0.0	5	1.74	74	25.78	25	8.71	104	36.24
3-Mucho	0	0.0	2	0.70	12	4.18	106	36.93	120	41.81
Total	2	0.7	24	8.36	114	39.72	147	51.22	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 76, los cruces más destacados corresponden a los siguientes datos. Una proporción del 0.37 (37%) se perciben como "Mucho" en competencia y también valoran la maestría como contribuyente en nivel "Mucho". Una proporción del 0.26 (esto es el 26%) se perciben con nivel "Bastante" y también evalúan la contribución de la maestría como "Bastante". Una proporción del 0.87 (8,7%) consideran que su nivel de competencia es "Bastante", pero evalúan la contribución de la maestría como "Mucho". Y, para una proporción del 0.042 (4,2%) consideran que su nivel de competencia es "Mucho" pero evalúan la contribución de la maestría como "Bastante". El hecho de que 37% de los docentes se ubiquen en la categoría "Mucho-Mucho" es un indicador fuerte de que tanto la autopercepción como la aportación de la maestría están alineadas, lo cual es un buen signo para el programa de maestría. No obstante, existe un grupo más pequeño (4.2%) que se consideran muy competentes y quizás tengan expectativas más altas sobre lo que debería ofrecer el programa de maestría.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 76. Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.57 Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas

En la Tabla 81, en cuanto al nivel VC (Autopercepción Competencial), la mayoría de los docentes (53,31%) se perciben como "Mucho" competentes. La mayoría de los docentes se sienten altamente competentes, lo cual podría reflejar una formación sólida y la eficacia de los programas de maestría en los que han participado. El 40,42% se percibe como "Bastante" competente. Un gran grupo también se percibe como "Bastante" competente. Esto sugiere que, aunque están bastante seguros de sus habilidades, todavía podrían beneficiarse de recursos o formación adicional. Solo un pequeño porcentaje se percibe como "Poco" competentes (5,92%) o "Nada" competentes (0,35%). En el nivel de VM (Aportación de la Maestría), el 58,54% considera que la maestría aporta "Mucho" a su formación. Más de la mitad de los docentes considera que la maestría ha contribuido significativamente a su desarrollo profesional. Esto podría ser un indicativo de la calidad de los programas de maestría. El 36,93% considera que aporta "Bastante". Un grupo considerable también valora la aportación de la maestría, pero quizás vea margen para mejoras o complementos a su formación. Un 4,18% cree que aporta "Poco" y solo un 0,35% cree que no aporta "Nada". Un pequeño porcentaje no ve la maestría como una contribución significativa, lo cual podría indicar desajustes entre las expectativas y lo que realmente ofrecen estos programas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 81. Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas

VM49	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC49										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	8	2.79	6	2.09	3	1.05	17	5.92
2-Bastante	0	0.00	4	1.39	85	29.62	27	9.41	116	40.42
3-Mucho	0	0.00	0	0.00	15	5.23	138	48.08	153	53.31
Total	1	0.35	12	4.18	106	36.93	168	58.54	287	100.00

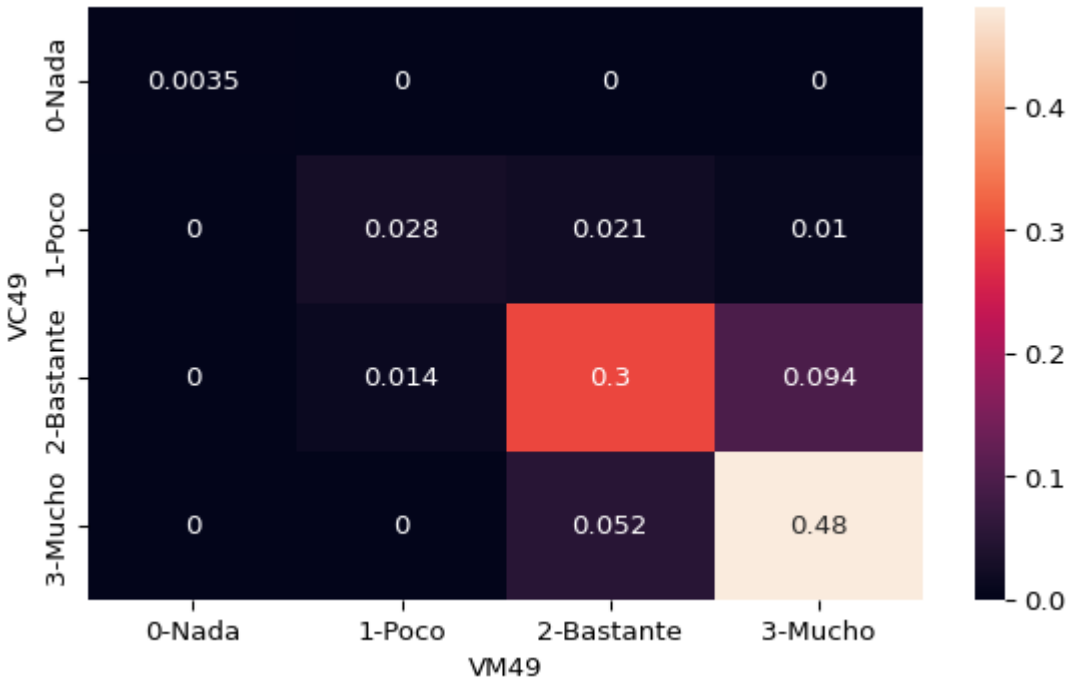
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 77 se notan datos interesantes en los cruces más destacados. Una proporción del 0.48 (esto es el 48%) indica una fuerte valoración entre una alta autopercepción de competencia y una alta valoración de la contribución de la maestría a su formación ("Mucho, Mucho"). Este podría ser un indicador de la eficacia de los programas de maestría. Una proporción del 0.3 (3%), un grupo considerablemente grande, lo que sugiere es que una parte significativa de los docentes se siente "bastante" competente y también valora la aportación de su maestría como "bastante" significativa. Una proporción del 0.94 (9,4%) se percibe como "bastante" competentes, pero consideran que la maestría ha contribuido "mucho" a su formación. Este podría ser un grupo que podría beneficiarse de recursos adicionales o de un enfoque más personalizado para alcanzar una autopercepción más alta de su competencia. Una proporción de 0.05 (esto es el 5%) se perciben como muy competentes, pero creen que la maestría ha contribuido de forma "bastante" pero no "mucho" a su formación. Esto podría señalar que estos docentes pueden haber tenido otras fuentes de desarrollo profesional que consideran más importantes que su maestría.

La mayoría de los docentes se perciben como altamente competentes y valoran mucho la aportación de las maestrías a su formación. Los grupos "Mucho-Mucho" y "Bastante-Bastante" forman la gran mayoría, lo que podría indicar una efectividad general del programa de maestría en la formación docente y en la mejora de la autopercepción competencial. Sin embargo, hay margen para la mejora, especialmente para aquellos que se sienten "bastantes" competentes, pero valoran la maestría como contribuyente "mucho" a su formación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 77. Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.58 Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional

En la Tabla 82, en el nivel de VC (Autopercepción Competencial) se pueden observar varios datos importantes. El 38,68% de los docentes se perciben con un nivel "Mucho" de competencia. El 45,99% de los docentes tienen una autopercepción de "Bastante" en términos de competencia. Un 14,63% se percibe con "Poco" y solo el 0,70% se percibe con "Nada". En el nivel de VM (Aportación de la Maestría), el 47.04% considera que las autoridades son "Mucho" aliadas para su desarrollo profesional. 42.51% considera que las autoridades son "Bastante" aliadas. Un 9.06% considera que las autoridades son "Poco" aliadas y un 1.39% considera que no son aliadas ("Nada").

Los datos revelan que la gran mayoría de los docentes tienen una autopercepción positiva sobre su competencia y sobre el aporte recibido para su desarrollo profesional. Con casi un 85% de los docentes percibiéndose con niveles de "Mucho" o "Bastante" en términos de competencia y casi un 90% viendo a las autoridades como "Mucho" o "Bastante" aliadas, estos resultados son una fuerte señal de que el entorno educativo está en gran medida alineado con el desarrollo profesional y la autopercepción competencial de los docentes. Sin embargo, la presencia, aunque mínima, de docentes que se sienten con poco aporte de la maestría o poco competentes resalta la necesidad de intervenciones focalizadas para cerrar estas brechas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

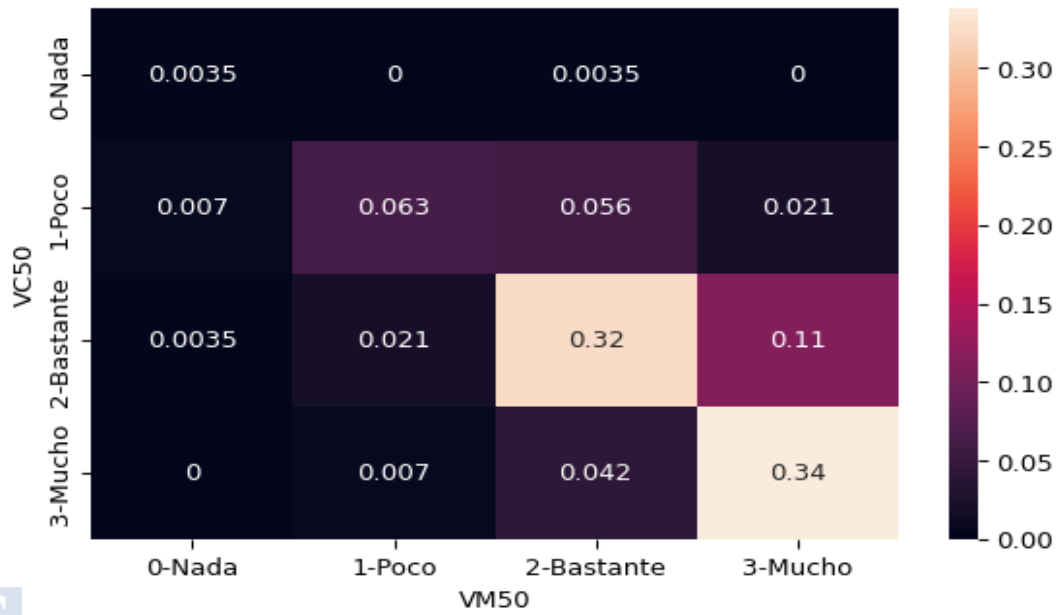
Tabla 82. Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional

VM50	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC50										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	1	0.35	0	0.00	2	0.70
1-Poco	2	0.70	18	6.27	16	5.57	6	2.09	42	14.63
2-Bastante	1	0.35	6	2.09	93	32.40	32	11.15	132	45.99
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	12	4.18	97	33.80	111	38.68
Total	4	1.39	26	9.06	122	42.51	135	47.04	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 78, aparecen datos interesantes en los cruces más destacados. Una proporción del 0.34 (esto es el 34%) se ubica en la intersección “Mucho, Mucho” lo que indica una fuerte alineación entre una alta autopercepción competencial y el aporte de la maestría. Este grupo representativo ve una simbiosis efectiva entre su capacidad y su formación. Una proporción del 0.32 (32%) estas personas sienten que su nivel de competencia está respaldado por un nivel correspondiente de formación, lo cual es positivo para cualquier entorno educativo. Una proporción del 0.11 (11%) se perciben como “bastante” competentes, pero sienten que reciben “mucho” para su formación. Esto podría sugerir que, aunque estos docentes ya se ven como competentes, la percepción del alto nivel de formación podría ser un motivador para que busquen alcanzar aún mayores niveles de competencia. Finalmente, una proporción del 0.042 (4,2%), se perciben altamente competentes, pero ven a la formación de la maestría como “Bastante” pero no “Mucho” aliadas. Esto puede sugerir que, aunque confía en sus habilidades, no siente el mismo nivel de formación.

Figura 78. Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.59 Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo

La Tabla 83 aborda la variable de "Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo". En el nivel de VC (Autopercepción Competencial) se observan datos importantes. Más de la mitad de los docentes (50,52%) sienten que muestran un nivel alto en la competencia de respeto, flexibilidad y apertura al diálogo. Casi la mitad (43,55%) también se percibe como bastante competente en este aspecto. Poco (5,57%) y Nada (0,35%), un porcentaje reducido se siente poco o nada competente, lo cual es preocupante, aunque mínimo. En el nivel de VM (Aportación de la Maestría) se observa que, "Mucho" (53.31%) es similar al VC, más de la mitad considera que la maestría contribuye mucho a su competencia para mostrar respeto y apertura. Un porcentaje considerable (41,11%) también cree que la maestría tiene una aportación significativa de "Bastante". "Poco" (4,88%) y "Nada" (0,70%) continúa siendo un pequeño grupo que siente que la maestría tiene poco o ningún impacto en este aspecto.

Tabla 83. Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo

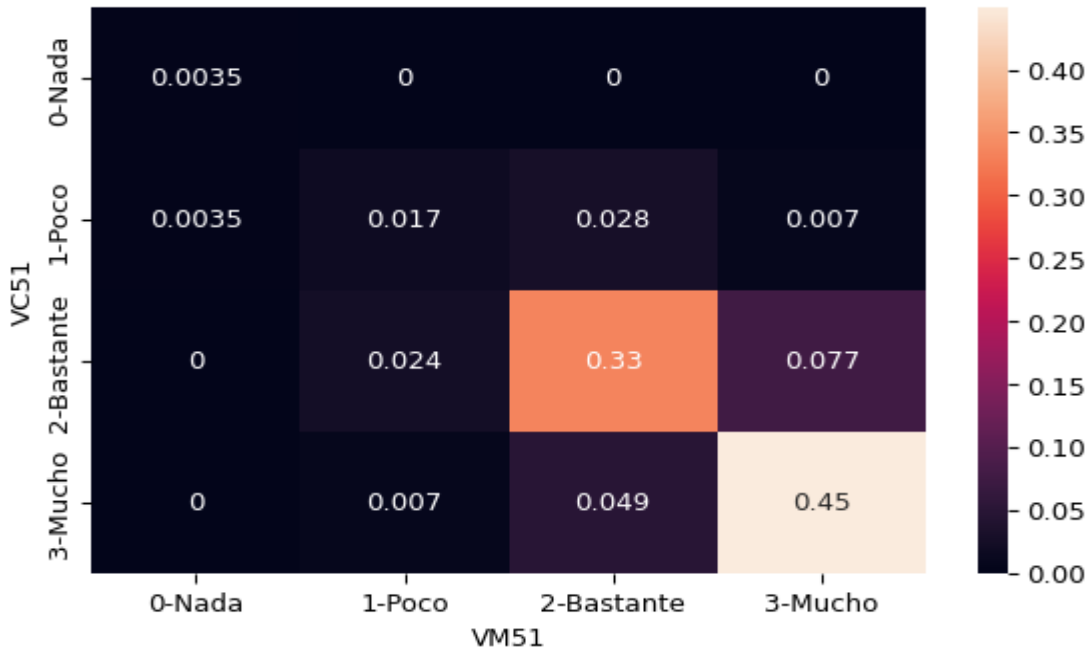
VM51	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC51										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	1	0.35	5	1.74	8	2.79	2	0.70	16	5.57
2-Bastante	0	0.00	7	2.44	96	33.45	22	7.67	125	43.55
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	14	4.88	129	44.95	145	50.52
Total	2	0.70	14	4.88	118	41.11	153	53.31	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 79 se puede observar que una proporción del 0.45 (45%) se siente altamente competente en mostrar respeto y flexibilidad y también ven que la maestría ha sido crucial en su desarrollo ("Mucho, Mucho"). Esto puede ser un indicador de alineación entre los programas de maestría y las necesidades competenciales de los docentes en términos de habilidades sociales y de comunicación. Una proporción del 0.33 (33%) se siente "bastante" competentes y consideran que la maestría aporta "bastante" en su formación. Podría interpretarse como un espacio para mejorar tanto en la formación docente como en la maestría para alcanzar un nivel de "mucho" en ambas variables. Una proporción del 0.077 (7,7%), aunque se siente "bastante" competente, considera que la maestría ha contribuido "mucho" a su competencia. Esto podría sugerir que atribuyen un alto valor a la maestría, pero reconocen que hay otros factores (quizás experiencia, formación continua, etc.) que podrían mejorar su autopercepción competencial. Esta proporción del 0.049 (4,9%) es interesante porque, aunque los docentes se ven como altamente competentes, ven que la maestría contribuye "solo" "bastante" a esta competencia. Podría deberse una combinación de experiencia práctica y formación previa que les haga sentirse más competentes que lo que la maestría sola podría explicar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 79. Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.60 Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa

En la Tabla 84, en el nivel VC (Autopercepción Competencial) se nota que, solo el 0,35% del total se percibe con "Nada" de competencia. El 6,97% se percibe con "Poco" de esta competencia. El 42,51%, casi la mitad de los docentes, se perciben con "Bastante" de esta habilidad. Y, más de la mitad de ellos, el 50,17%, se autoperciben con "Mucho" de esta competencia. La mayoría de los docentes se perciben como "Mucho" competentes (50,17%), seguido por aquellos que se ven como "Bastante" competentes (42,51%). Muy pocos se ven como "Poco" competentes o "Nada" competentes. En el nivel de VM (Aportación de la Maestría), la mayoría considera que la maestría contribuye "Mucho" (51,57%) o "Bastante" (41,46%) a su formación. Pocos creen que contribuye "Poco" o "Nada", (6,62%), (0,35%) respectivamente.

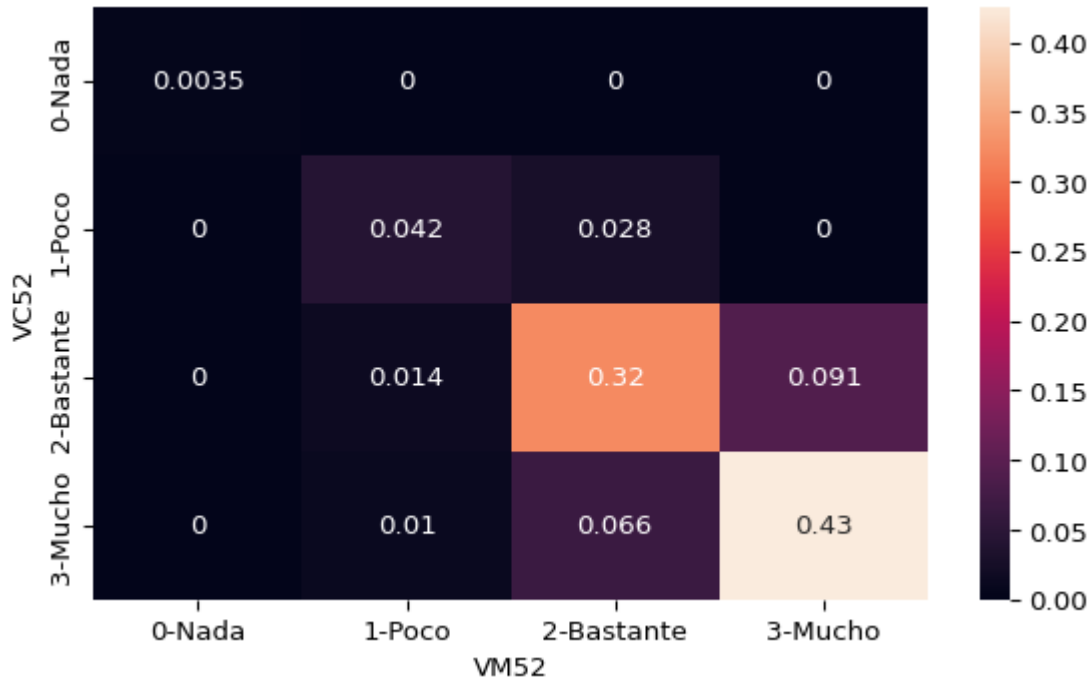
Tabla 84. Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa

VM52	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC52										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	12	4.18	8	2.79	0	0.00	20	6.97
2-Bastante	0	0.00	4	1.39	92	32.06	26	9.06	122	42.51
3-Mucho	0	0.00	3	1.05	19	6.62	122	42.51	144	50.17
Total	1	0.35	19	6.62	119	41.46	148	51.57	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 80 se observa que, una proporción del 0.43 (43%) se perciben como “Mucho” competentes y consideran que la maestría aporta “Mucho” a su formación. Este grupo podría representar un nivel óptimo de sinergia entre competencia percibida y apoyo educativo. Una proporción del 0.32 (32%) caen en esta categoría. Este grupo se percibe a sí mismos como “Bastante” competentes y siente que la maestría aporta de la misma manera a su formación. Este es un signo de equilibrio y armonía en su percepción de habilidades y apoyo educativo. Una proporción del 0.091 (9,1%), se percibe como “Bastante” competentes, pero considera que la maestría aporta “Mucho” a su formación. Esto podría indicar que estos docentes perciben una oportunidad para mejorar aún más gracias al fuerte apoyo que sienten de la maestría. Y, la proporción del 0.06 (6,62%) se percibe como altamente competentes, pero consideran que la maestría contribuye “Bastante” pero no “Mucho” a su formación. Esto podría señalar un pequeño desajuste entre la autopercepción de su competencia y los beneficios que perciben de la maestría.

Figura 80. Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.61 Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales

En la Tabla 85, en el nivel de VC (Autopercepción Competencial) se muestran porcentajes para “Nada” 0,70% del total. Para “Poco” 41 14,29%. Para “Bastante” 43,90%. Para “Mucho” 41,11%. El mayor número de docentes se perciben como “Bastante” competentes (43,90%), seguido muy de cerca por aquellos que se ven como “Mucho” competentes (41,11%). Hay un segmento menor que se ve como “Poco” competente (14,29%) y apenas un 0,70% que se percibe como “Nada” competente. En el nivel de VM (Aportación de la Maestría) se muestran porcentajes para “Nada” 0,70%. “Poco” 11,50%. “Bastante” 41,81% y “Mucho” 45,99% del

total. La mayoría de los docentes cree que la maestría aporta "Mucho" (45,99%) o "Bastante" (41,81%) a su formación. Un segmento significativamente menor considera que aporta "Poco" (11,50%) y solo un 0,70% piensa que no aporta "Nada".

Tabla 85. Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales

VM53	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC53										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	1	0.35	2	0.70
1-Poco	1	0.35	18	6.27	19	6.62	3	1.05	41	14.29
2-Bastante	0	0.00	12	4.18	90	31.36	24	8.36	126	43.90
3-Mucho	0	0.00	3	1.05	11	3.83	104	36.24	118	41.11
Total	2	0.70	33	11.50	120	41.81	132	45.99	287	100.00

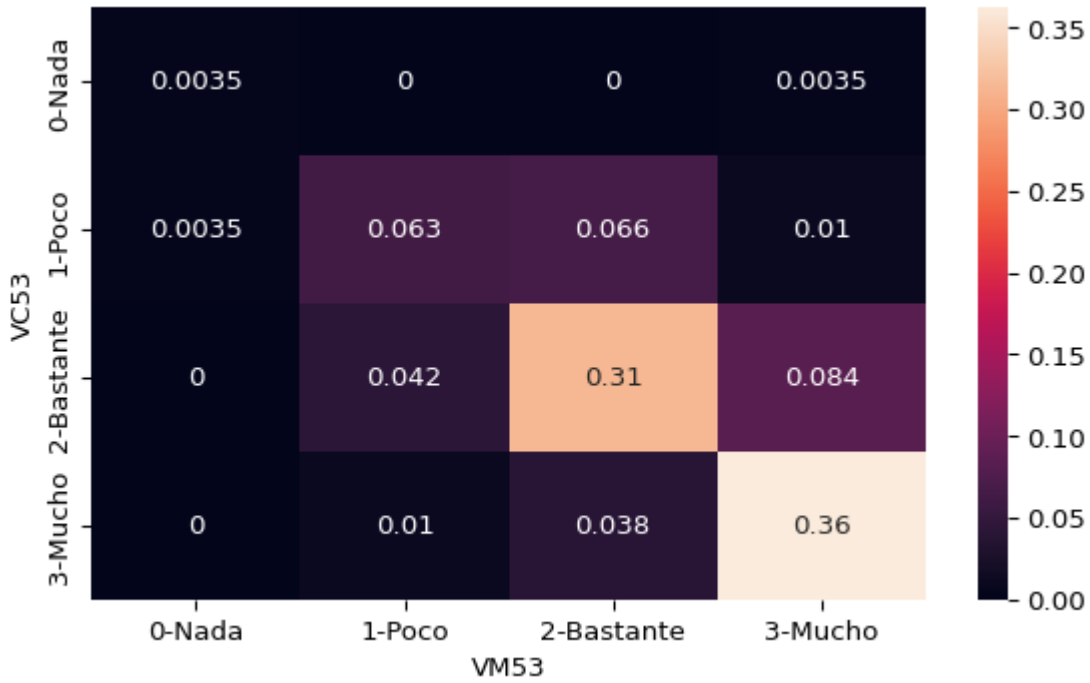
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 81 se observan perspectivas similares a las otras variables. Una proporción del 0.36 (36%) se perciben como "Mucho" competente y considera que la maestría aporta "Mucho" a su formación. Este grupo está en un estado óptimo en términos de autopercepción y reconocimiento del valor de la maestría en su desarrollo profesional. Una proporción del 0.31 (31%) de docentes se ven a sí mismos como "Bastante" competentes y sienten que la maestría aporta de igual manera a su formación. Este grupo refleja una congruencia notable entre su autopercepción y la valoración de la formación que reciben. Una proporción del 0.084 (8,4%) de docentes se ven como "Bastante" competentes, pero consideran que la maestría aporta "Mucho" a su formación. Esto sugiere que estos docentes ven un potencial significativo para crecer aún más a través de la maestría, a pesar de que ya se consideran bastante competentes. Y, una proporción del 0.038 (3.8%) se ven como "muy" competentes, pero consideran que la maestría aporta "Bastante" a su formación. Este grupo podría representar una desconexión ligera entre la alta autopercepción de su competencia y los beneficios que perciben de la maestría.

La mayoría de los docentes tienen una alta autopercepción de su competencia y valoran de manera similar la aportación de la maestría en su formación profesional. Sin embargo, los cruces específicos revelan matices importantes. Por ejemplo, el grupo que se percibe como "Bastante" competente, pero ve que la maestría aporta "Mucho" podría ser un foco para futuras intervenciones que busquen alinéales mejores estas dos dimensiones. De manera general, los resultados sugieren que los docentes ven su formación y competencias como fuertemente apoyadas por la maestría, pero también indican áreas en las que podría haber espacio para mejoras específicas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 81. Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.62 Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente

En la Tabla 86, en el nivel de VC (Autopercepción Competencial) se observa que la mayoría de los docentes tienen una alta autopercepción de su competencia, con casi la mitad (46,69%) que se perciben como "Mucho" competentes y un porcentaje similar (44,95%) que se ven como "Bastante" competentes. El 8,01% se perciben con "Poco" de esta competencia y solo el 0,35% del total de docentes se percibe con "Nada" de esta habilidad. En el nivel de VM (Aportación de la Maestría) la percepción del aporte de la maestría es igualmente alta, con una mayoría (52,96%) que considera que la maestría aporta "Mucho" a su formación y otro gran segmento (41,46%) que considera que aporta "Bastante". En "Poco" se ubica el 4,88% y en "Nada" el 0,70%.

Tabla 86. Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente

VM54	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC54										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	5	1.74	10	3.48	8	2.79	23	8.01
2-Bastante	1	0.35	6	2.09	94	32.75	28	9.76	129	44.95
3-Mucho	0	0.00	3	1.05	15	5.23	116	40.42	134	46.69
Total	2	0.70	14	4.88	119	41.46	152	52.96	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En esta misma tónica observamos en la Figura 82 datos interesantes correspondientes a los cruces más destacados. Una proporción del 0.4 (40%) se perciben como “Mucho” competentes también ven que la maestría aporta “Mucho” a su formación competencial. Esto refleja una alta coherencia entre la autopercepción de competencia y la valoración de la formación profesional. Una proporción del 0.33 (33%) de docentes se sienten “Bastante” competentes y creen que la maestría aporta “Bastante” a su desarrollo profesional. Es un grupo significativo y sugiere una alineación entre cómo se ven y cómo valoran su formación. Una proporción del 0.098 (9,8%) de los docentes se ven como “Bastante” competentes, pero consideran que la maestría aporta “Mucho” a su formación. Esto podría implicar que estos docentes ven oportunidades de mejora personal a través de la maestría, más allá de su nivel actual de competencia. Y, una proporción del 0.052 (5,2%) se percibe como “Mucho” competente, pero solo ve que la maestría aporta “Bastante” a su formación. Este grupo podría sentir que, aunque son altamente competentes, la maestría podría ofrecer más para llevarlos al siguiente nivel.

La tabla muestra que la gran mayoría de los docentes tanto se perciben como competentes como valoran positivamente la aportación de la maestría a su formación. No obstante, las categorías cruzadas revelan áreas para una intervención más matizada. Especialmente interesante es el grupo “Bastante-Mucho”, que podría beneficiarse de programas de desarrollo que les permitan aprovechar al máximo el aporte de la maestría para alcanzar una autopercepción aún más alta de su competencia.

Figura 82. Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.2.63 Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales

En la Tabla 87, en el nivel de VC (Autopercepción Competencial) se observa que la mayoría de los docentes tienen una autopercepción competencial bastante alta, destacando los que se perciben como "Bastante" competentes (45,30%) y "Mucho" competentes (41,11%). Porcentajes menores de 12,20% y 1,39% están asociados a los docentes que se perciben con "Poco" y "Nada" de esta competencia. En el nivel de VM (Aportación de la Maestría), similar a la variable VC, la mayoría de los docentes también sienten que la maestría contribuye considerablemente a su formación, especialmente en los niveles "Bastante" (43,90%) y "Mucho" (45,30%). En las categorías de "Poco" y "Nada" los porcentajes de 9,76% y 1,05 son muy bajos.

La tabla muestra que la mayoría de los docentes tienen una autopercepción competencial alta y valoran significativamente la aportación de la maestría en su formación. Los grupos Mucho-Mucho y Bastante-Bastante representan los mayores segmentos, indicando una fuerte evaluación entre cómo se perciben los docentes y cómo valoran su formación en esta área. Sin embargo, los grupos Bastante-Mucho y Mucho-Bastante ofrecen perspectivas interesantes para futuras intervenciones educativas que podrían ayudar a alinear aún más estas dos variables.

Tabla 87. Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales

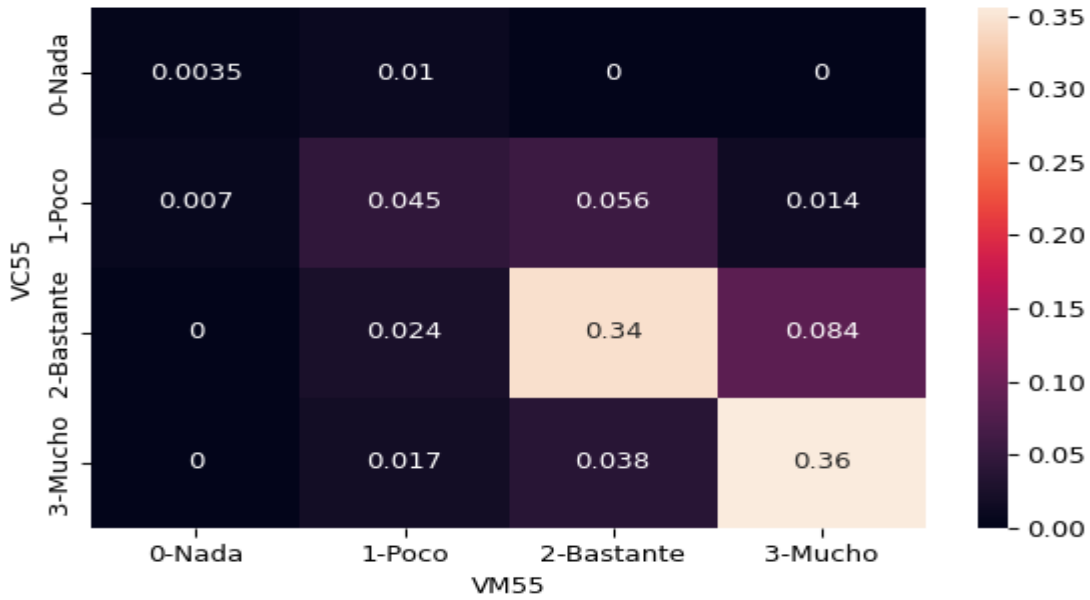
VM55	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC55										
0-Nada	1	0.35	3	1.05	0	0.00	0	0.00	4	1.39
1-Poco	2	0.70	13	4.53	16	5.57	4	1.39	35	12.20
2-Bastante	0	0.00	7	2.44	99	34.49	24	8.36	130	45.30
3-Mucho	0	0.00	5	1.74	11	3.83	102	35.54	118	41.11
Total	3	1.05	28	9.76	126	43.90	130	45.30	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 83 observamos que una proporción del 0.36 (36%), refleja una alta valoración entre la autopercepción de alta competencia y el reconocimiento de un alto valor en la maestría para su desarrollo profesional ("Bastante, Bastante"). Esto indica un alineamiento ideal entre formación y autopercepción. Una proporción del 0.34 (esto es el 34%) se sienten "Bastante" competentes y también consideran que la maestría aporta "Bastante" a su desarrollo profesional. Podría señalar un nivel satisfactorio, pero con espacio para crecimiento en ambas dimensiones. Una proporción del 0.084 (8,4%) se perciben como "Bastante" competentes, pero consideran que la maestría aporta "Mucho" a su formación. Este grupo podría ver grandes oportunidades para avanzar en su desarrollo profesional, y podría beneficiarse particularmente de recursos o formación adicional. Y, la proporción del 0.038 (3.8%) se percibe como altamente competente, pero siente que la maestría aporta solo "Bastante" a su desarrollo. Puede que este grupo sienta que tiene más que ofrecer y que la maestría podría ser más efectiva para que alcancen su máximo potencial.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 83. Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.64 Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo

En la Tabla 88, en el nivel de VC (Autopercepción Competencial) al igual que en las tablas anteriores, los docentes muestran una autopercepción competencial bastante alta. La mayoría se califica como "Mucho" (48,43%) o "Bastante" (42,86%) competentes. Una minoría se ubica en "Poco" (8,36%) y en "Nada" 0,35%). En el nivel de VM (Aportación de la Maestría) los docentes también creen que la maestría contribuye en gran medida a su formación. La mayoría siente que la maestría contribuye "Mucho" (50,17%) o "Bastante" (41,46%). Una minoría siente que VM aportó "Poco" (7,67%) y "Nada" (0,7%).

Tabla 88. Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo

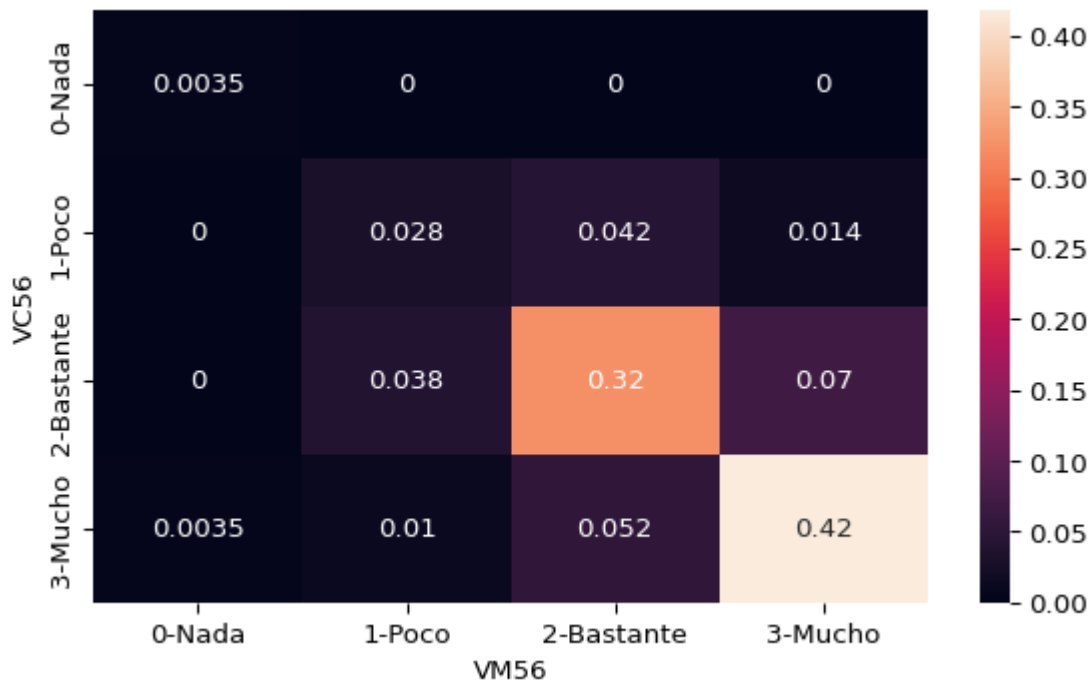
VM56	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC56										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	8	2.79	12	4.18	4	1.39	24	8.36
2-Bastante	0	0.00	11	3.83	92	32.06	20	6.97	123	42.86
3-Mucho	1	0.35	3	1.05	15	5.23	120	41.81	139	48.43
Total	2	0.70	22	7.67	119	41.46	144	50.17	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 84 se puede observar datos similares e interesantes como de las otras tablas y figuras. Una proporción del 0.42 (esto es el 42%) indica una fuerte valoración entre una alta autopercepción de competencia y un alto valor atribuido a la maestría en la resolución de problemas y la comunicación en el centro educativo ("Mucho, Mucho"). Una proporción del 0.32 (32%), se percibe como "Bastante" competente y valora de igual manera la formación recibida en la maestría en la categoría "Bastante". Una proporción del 0.07 (7%) sienten que son "Bastante" competentes, pero creen que la maestría contribuye "Mucho" a su habilidad para resolver problemas y mantener una comunicación abierta. Esto sugiere que este grupo podría estar particularmente abierto a nuevas metodologías o formaciones que podrían llevarlos al siguiente nivel de competencia. Una proporción del 0.052 (esto es el 5,2%) se percibe como altamente competente, pero ve la maestría como "Bastante" útil. Este grupo podría sentir que ya están en un alto nivel de competencia y que la maestría no es totalmente decisiva para mantenerse.

La mayoría de los docentes muestran una alta autopercepción de su competencia y valoran de manera significativa la contribución de la maestría a su formación. La calificación es especialmente fuerte en los grupos Mucho-Mucho y Bastante-Bastante, indicando un alineamiento generalmente positivo entre la autopercepción y la valoración de la formación académica. Los grupos Bastante-Mucho y Mucho-Bastante presentan áreas interesantes para futuras intervenciones, ya sea para ofrecer más recursos o ajustar la formación actual.

Figura 84. Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.2.65 Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula

La Tabla 89 presenta datos cruzados entre la autopercepción competencial de los docentes (VC) y la contribución de la maestría a su formación (VM). En el nivel de VC un grupo es marginal, representando solo un 0,70% se percibe como no competente y cree que la maestría no ha contribuido en nada a su formación. El 8,01% representa una pequeña fracción y muestra que estos docentes tienen una autopercepción competencial limitada ("Poco"). El 41,81%, tiende a ver la maestría como altamente beneficiosa. Casi la totalidad de este grupo (44.95%) considera que la maestría ha contribuido "mucho" a su formación, reafirmando la relación positiva entre la maestría y la autopercepción competencial. En el nivel VM muy pocos docentes (1,05%) consideran que la maestría no ha contribuido en absoluto a su formación. Un número algo mayor (5,23%), pero todavía pequeño, cree que la maestría ha contribuido "poco" a su formación. Un porcentaje significativo (36,93%) considera que la maestría ha contribuido "bastante" a su formación. Este grupo mayormente se compone de docentes que también se consideran "bastantes" competentes (29,27%). Es la categoría más grande en términos de la contribución percibida de la maestría (56,79%) y está en "Mucho".

Tabla 89. Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula

VM57	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC57										
0-Nada	2	0.70	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.70
1-Poco	1	0.35	7	2.44	10	3.48	5	1.74	23	8.01
2-Bastante	0	0.00	7	2.44	84	29.27	29	10.10	120	41.81
3-Mucho	0	0.00	1	0.35	12	4.18	129	44.95	142	49.48
Total	3	1.05	15	5.23	106	36.93	163	56.79	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 85 se notan cuestiones importantes. Una proporción del 0.45 (esto es el 45%) sienten que tienen "mucha" competencia y que la maestría les ha aportado "mucho". Esta es la intersección con el porcentaje más alto, lo que señala una relación muy positiva entre la maestría y la autopercepción competencial. Una proporción del 0.29 (esto es el 29%) sienten que tienen "bastante" competencia y que la maestría les ha aportado "bastante". Es el segundo porcentaje más alto, y sugiere que una proporción significativa de docentes siente que la maestría les ha beneficiado moderadamente. Una proporción del 0.1 (esto es el 10%) sienten que tienen "bastante" competencia y que la maestría les ha aportado "mucho". Esto podría indicar que, a pesar de no sentirse extremadamente competentes, estos docentes reconocen el alto valor de la maestría en su formación. Y, una proporción del 0.042 (esto es el 4,2%) perciben que tienen mucha competencia, pero perciben que la maestría les ha aportado sólo "bastante". Esto podría indicar que estos docentes sienten que su alta competencia proviene no solo de la maestría, sino también de otras fuentes o experiencias.

La mayoría de los docentes perciben un alto nivel de competencia y atribuyen un alto valor a la maestría en su formación. Esto sugiere que la maestría es una herramienta valiosa para mejorar la percepción de competencia entre los docentes. Sin embargo, es vital notar que la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

autopercepción no se debe únicamente a la maestría, ya que hay un pequeño grupo que, a pesar de sentirse altamente competentes, no le atribuye todo ese mérito a la maestría.

Figura 85. Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.66 Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional

La Tabla 90 examina la relación entre la autopercepción competencial de los docentes (VC) y la contribución de la maestría en su formación profesional (VM). En el nivel de VC el 0.35% de los docentes se perciben sin ninguna competencia para responsabilizarse del logro de los aprendizajes (Nada). El 9,41% se siente poco competente (Poco). El 44,95% considera que son bastante competentes (Bastante). El 45,30% se sienten muy competentes (Mucho). En el nivel VM, el 0.70% de los docentes consideran que la maestría no ha contribuido nada (Nada). El 5.92% cree que ha contribuido poco (Poco). El 39,72% piensa que ha contribuido bastante (Bastante). El 53,66% cree que la maestría ha contribuido mucho (Mucho). Esta tabla sugiere una relación positiva entre la maestría y la autopercepción competencial de los docentes. Se observa que la mayoría de los docentes tanto se consideran muy competentes como valoran mucho la contribución de la maestría.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 90. Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional

VM58	0-NADA		1-POCO			2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%
VC58											
0-Nada	1	0.35	0	0.00		0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	1	0.35	10	3.48		11	3.83	5	1.74	27	9.41
2-Bastante	0	0.00	7	2.44		94	32.75	28	9.76	129	44.95
3-Mucho	0	0.00	0	0.00		9	3.14	121	42.16	130	45.30
Total	2	0.70	17	5.92		114	39.72	154	53.66	287	100.00

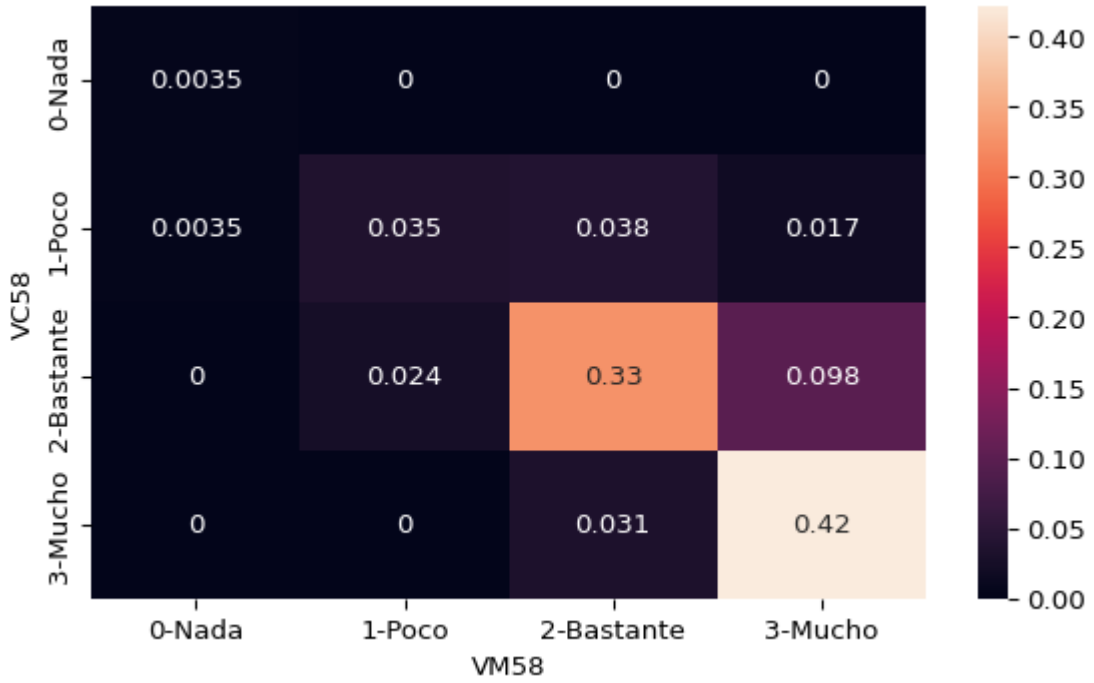
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 86 se puede observar que, una proporción del 0.42 (42%) de los docentes se sienten "muy" competentes y creen que la maestría ha contribuido "mucho". Esto representa la mayoría y sugiere un alto grado de alineación entre la maestría y la autopercepción competencial. Una proporción del 0.33 (33%) se consideran "bastante" competentes y también piensan que la maestría ha contribuido "bastante". Este grupo es también muy estimable, lo que apunta a que la maestría tiene un impacto positivo moderado en la autopercepción competencial de los docentes. Una proporción del 0.098 (9,8%) percibe que son "bastante" competentes, pero que la maestría ha contribuido "mucho". Esto podría indicar que estos docentes ven la maestría como una de las múltiples fuentes de su competencia. Y, finalmente, una fracción del 0.031 (3.1%) se sienten "muy" competentes, pero piensan que la maestría ha contribuido solamente de forma moderada. Estos docentes podrían estar obteniendo su sentido de alta competencia desde otras fuentes además de la maestría.

La maestría tiene un fuerte impacto en la autopercepción competencial de los docentes, particularmente para aquellos que ya se sienten muy competentes. Hay un grupo considerable que se siente "bastante competente" y también valora la maestría positivamente, lo que indica que la formación tiene un valor real pero tal vez no suficiente para llevarlos al nivel más alto de autopercepción de competencia. Los grupos que se sienten "bastante competentes" pero ven la maestría como altamente efectiva (o viceversa) podrían estar sugiriendo que hay otros factores en juego, más allá de la maestría, que contribuyen a su sentido de competencia. En general, la maestría parece ser una influencia importante, pero no única en cómo los docentes se ven a sí mismos en términos de competencia para responsabilizarse del logro de los aprendizajes en cada etapa del currículo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 86. Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.67 Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación

En la Tabla 91, en el nivel de Autopercepción Competencial (VC), el 0,35%, un grupo extremadamente pequeño, casi marginal se perciben con "Nada" de esta competencia. Aquellos docentes que se perciben como no competentes también consideran que la maestría no ha tenido ningún impacto en su formación para proporcionar contenidos relevantes de aprendizaje. El 6,62% se percibe como "Poco" competente en esta área. Este grupo es algo más grande que el anterior, pero sigue siendo minoritario. El 45,64% es el segundo grupo más grande y se perciben como "Bastante" competentes. El 47,39% es el grupo más grande y tienen una percepción de "Mucho" para esta habilidad. En el nivel de Aportación de la Maestría (VM) muy pocos docentes (0,35%) consideran que la maestría no ha contribuido en absoluto a su capacidad para proporcionar contenidos relevantes. Un pequeño porcentaje (5,57%) considera que la maestría ha contribuido "poco". Este es un porcentaje significativo (37,63%) que deja notar que la mayoría de los docentes se consideran "bastante competentes". Este es el porcentaje más alto (56,45%), con la mayoría que se consideran "muy competentes".

La tabla también indica que hay una fuerte elevación positiva entre la autopercepción de competencia de los docentes y la eficacia percibida de la maestría en su formación profesional. La maestría parece estar cumpliendo su propósito, especialmente para aquellos que ya se consideran altamente competentes. No obstante, para los docentes que se ven como "bastantes competentes", hay espacio para más investigación para entender sus necesidades específicas y cómo pueden avanzar hacia niveles más altos de competencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 91. Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación

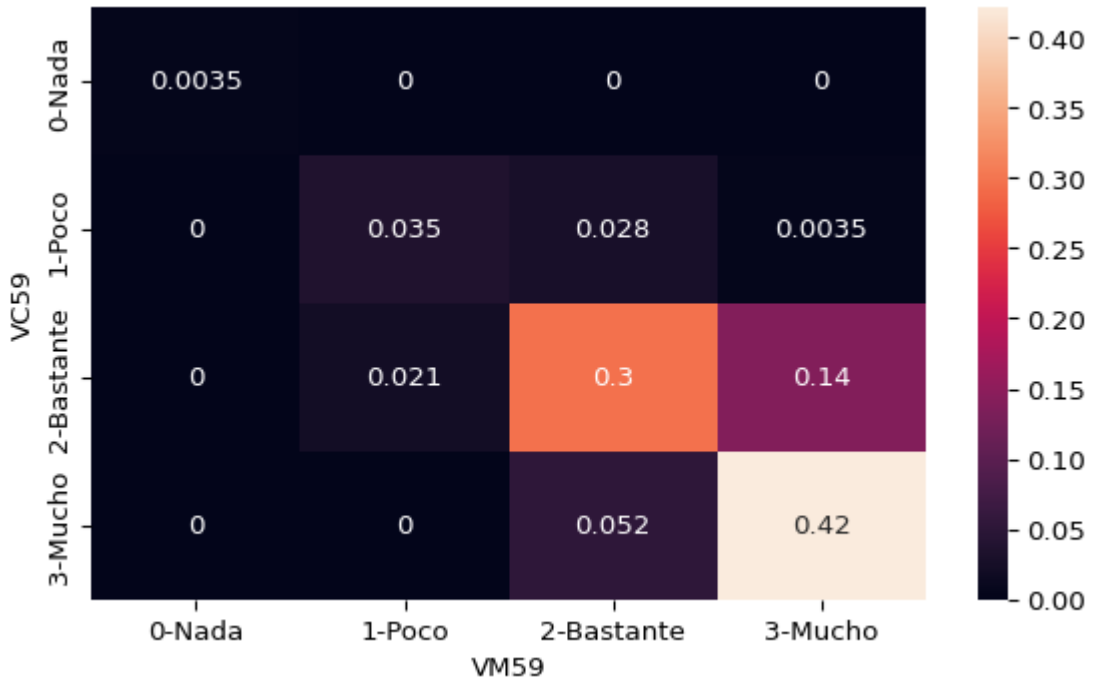
VM59	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC59										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	10	3.48	8	2.79	1	0.35	19	6.62
2-Bastante	0	0.00	6	2.09	85	29.62	40	13.94	131	45.64
3-Mucho	0	0.00	0	0.00	15	5.23	121	42.16	136	47.39
Total	1	0.35	16	5.57	108	37.63	162	56.45	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 87 los cruces más destacados revelan que una proporción del 0.42 (42%) destaca una fuerte clasificación positiva entre la autopercepción de competencia y la valoración de la contribución de la maestría. Esto sugiere que la maestría es eficaz en formar docentes que no solo se consideran altamente competentes, sino que también pueden proporcionar contenidos de aprendizaje relevantes. Una proporción del 0.3 (30%) representa a los docentes que están "bastante" satisfechos con su nivel de competencia y con lo que la maestría les ha ofrecido. Puede que estén en un camino hacia el nivel "mucho" pero podrían necesitar más apoyo o formación. Una proporción del 0.14 (14%) informan que, a pesar de que se consideran "bastante competentes", valoran la maestría incluso más alto ("mucho"). Esto podría indicar que la maestría les está proporcionando más que lo que pueden implementar actualmente, o que están en proceso de transición hacia un nivel de competencia más alto. Una proporción del 0.052 (5,2%) de los docentes informa que se ven como "muy" competentes, pero valoran la contribución de la maestría solo como "bastante". Esto podría indicar una posible desconexión o que estos docentes pueden tener fuentes adicionales de competencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 87. Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.68 Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes

En la Tabla 92, en cuanto al nivel de Autopercepción Competencial (VC) los datos indican que, el 2,44% de los docentes se perciben en "Nada" para esta competencia. Es un pequeño porcentaje, lo que indica que muy pocos docentes se perciben como no competentes en participar en el diseño del currículo. Aunque pequeño (17,07%), este grupo muestra una percepción de "Poco" para esta competencia.: Este es un grupo estimable (39,72%) que se perciben como "Bastante" competentes.: Este es el grupo más grande (40,77%) y se perciben en "Mucho". En el nivel de Aportación de la Maestría (VM) se observa que, para "Nada" hay un 1.74%. Este grupo es marginal, reflejando que muy pocos docentes sienten que la maestría no ha contribuido en su competencia. Para un porcentaje moderado (8,71%) la maestría ha contribuido "poco". Una gran proporción (42,16%) se siente "bastante" satisfecha con la contribución de la maestría a su competencia. Este es el grupo más grande (47,39%), destacando que una gran proporción de los docentes considera que la maestría ha sido altamente efectiva.

La tabla muestra claramente una fuerte elevación positiva entre la autopercepción de competencia de los docentes en el diseño del currículo y la aportación de la maestría en este aspecto. Los grupos "Mucho-Mucho" y "Bastante-Bastante" conforman las mayores proporciones, lo cual indica la efectividad general de los programas de maestría. Sin embargo, los datos sugieren áreas potenciales para investigaciones futuras, especialmente para aquellos que se ven como "bastantes competentes" pero valoran la maestría más alto o más bajo que su propia competencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

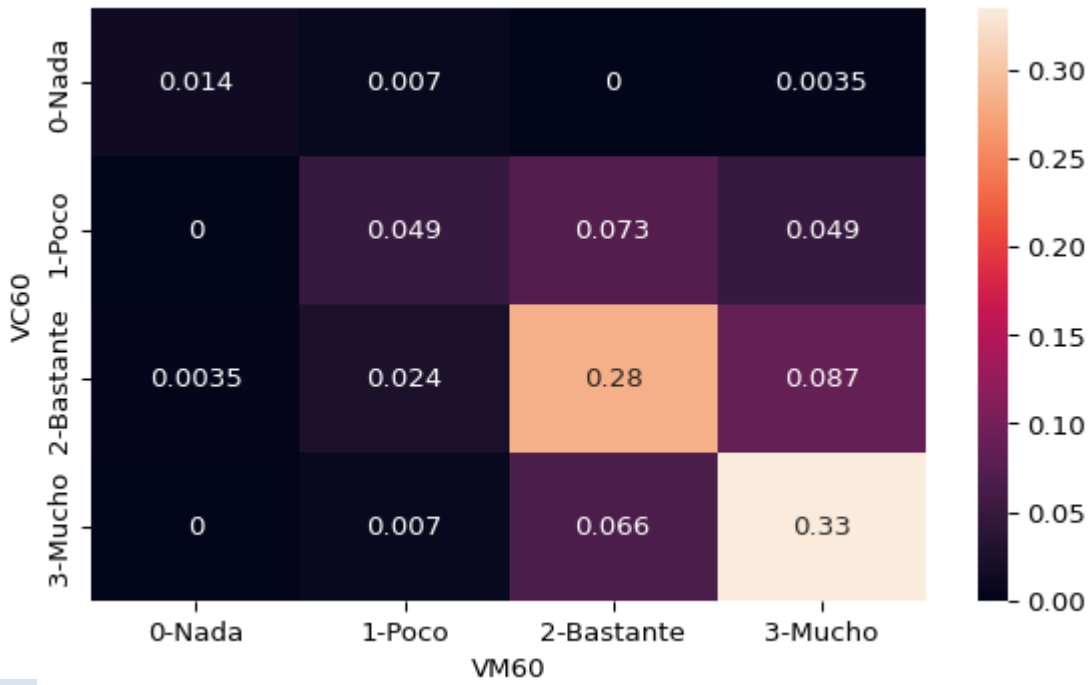
Tabla 92. Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes

VM60	0-Nada		1-Poco		2-Bastante		3-Mucho		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC60										
0-Nada	4	1.39	2	0.70	0	0.00	1	0.35	7	2.44
1-Poco	0	0.00	14	4.88	21	7.32	14	4.88	49	17.07
2-Bastante	1	0.35	7	2.44	81	28.22	25	8.71	114	39.72
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	19	6.62	96	33.45	117	40.77
Total	5	1.74	25	8.71	121	42.16	136	47.39	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 88 se puede notar que los cruces más destacados ofrecen información destacable. Una proporción del 0.33 (33%) sugiere que la maestría está altamente alineada con las necesidades de los docentes que se sienten altamente competentes en el diseño del currículo. Una proporción del 0.28 (28%) se sienten "bastante" competentes y consideran que la maestría ha contribuido "bastante" en esa competencia. Una proporción del 0.087 (8,7%) percibe a la maestría como "muy" eficaz, lo cual puede ser una señal de aspiraciones para llegar a una competencia más alta, pues ellos se perciben en "Bastante". Y, una proporción del 0.066 (6,6%) de los docentes, aunque se ven como "muy" competentes, ven la maestría como contribuyendo "bastante" pero no "mucho". Puede haber otras influencias en su alta competencia.

Figura 88. Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.69 Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales

En la Tabla 93, en el nivel de VM (Aportación de la Maestría), solo una fracción mínima (1,74%) de docentes percibe en el nivel más bajo ("Nada") a la aportación de la maestría para la formación de esta competencia. Aunque es un segmento minoritario (10,80%), indica un potencial significativo ("Poco") para la mejora en la competencia. Este grupo puede beneficiarse de recursos y formación específica para mejorar sus competencias actitudinales. Este segmento de "Bastante" (37,98%) indica un nivel aceptable de colaboración, pero también sugiere que aún hay espacio para crecer. Sería beneficioso indagar más sobre los obstáculos percibidos que impiden alcanzar el nivel "Mucho". El hecho de que casi la mitad de los docentes (49,48%) se percibe en el nivel más alto ("Mucho") en la formación por parte de la maestría es una señal extremadamente positiva para el éxito del programa de posgrado. En el nivel de VC (Autopercepción Competencial), el l 1,39% de los docentes no se percibe "Nada" competente en esta área. El 18,12% de los docentes siente que tiene "Poco" de la competencia. Alrededor del 38,33% de los docentes cree que es 'Bastante' competente. El porcentaje más alto, 42,16%, considera que tiene "Mucho" desarrollada esta habilidad.

Tabla 93. Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales

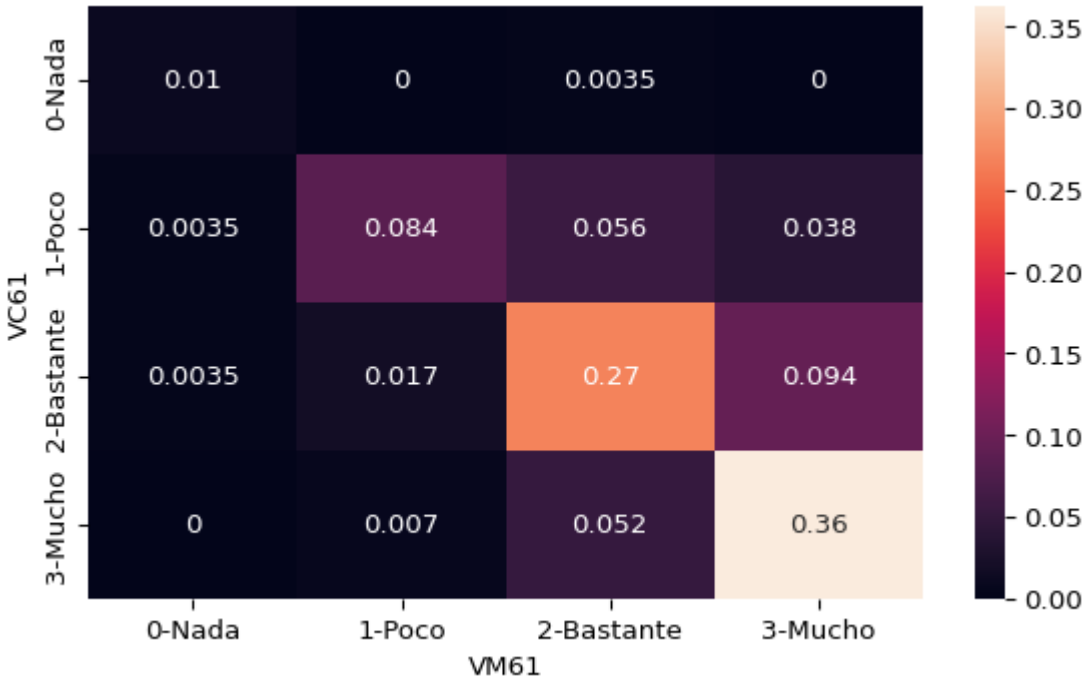
VM61	**0-NADA**		**1-POCO**		**2-BASTANTE**		**3-MUCHO**		**TOTAL**	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC61										
0-Nada	3	1.05	0	0.00	1	0.35	0	0.00	4	1.39
1-Poco	1	0.35	24	8.36	16	5.57	11	3.83	52	18.12
2-Bastante	1	0.35	5	1.74	77	26.83	27	9.41	110	38.33
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	15	5.23	104	36.24	121	42.16
Total	5	1.74	31	10.80	109	37.98	142	49.48	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 89 se notan resultados interesantes. Una proporción del 0.36 (esto es el 36%) informan tener una fuerte coherencia entre la autopercepción competencial y la aportación de la maestría en términos de colaboración. Esto puede verse como un indicador de madurez en las competencias actitudinales (Mucho-Mucho). Una proporción del 0.27 (27%) se percibe a sí mismo como "Bastante" colaborativo en ambas variables, lo que sugiere un nivel intermedio de competencia actitudinal. Una proporción del 0.094 (9,4%) informa que se percibe "bastante" competente, pero que la maestría le aportó con "mucho". Esto sugiere un punto muy positivo para el trabajo desarrollado en el programa de posgrado. Y, una proporción del 0.052 (5,2%) se percibe "muy" competente y que la maestría le ofreció solo "bastante" en la formación de esta habilidad. Puede sugerir que tuvieron una formación anterior en este mismo campo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 89. Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.70 Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes

En la Tabla 94, en el nivel de VM (Aportación de la Maestría), un porcentaje extremadamente mínimo de docentes (0,70%) se clasifica en el nivel más bajo (Nada) de esta competencia. Esto podría implicar una falta general de docentes que se desentiendan totalmente de esta tarea. Este grupo del 13,59% podría estar empezando (Poco) a familiarizarse con la competencia de las investigaciones reglamentarias o podría estar necesitando formación adicional por parte de la maestría. Este es un porcentaje (del 39,02%) considerable que indica un nivel de competencia razonablemente alto recibido por parte del programa, pero con margen para mejorar (Bastante). Este grupo (46,69%), que representa casi la mitad de los docentes, indica un alto nivel de competencia en la investigación reglamentaria, lo cual es muy estimable (Mucho). En el nivel de VC (Autopercepción Competencial), casi ninguno de los docentes (0,35%) se clasifica en 'Nada', lo cual es positivo y señala un nivel generalmente alto de competencia en el grupo. Este grupo representa a los docentes que podrían beneficiarse de más formación y recursos (16,38%). Este es el grupo más grande (44,95%) y su tamaño sugiere que muchos docentes ya tienen un nivel de competencia bastante alto, aunque mejorable (Bastante). Este grupo es significativo 38,33% y su presencia es una señal fuerte y positiva respecto a la competencia general en la investigación reglamentaria (Mucho).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 94. Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes

VM62	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC62										
0-Nada	1	0.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.35
1-Poco	0	0.00	26	9.06	11	3.83	10	3.48	47	16.38
2-Bastante	0	0.00	9	3.14	87	30.31	33	11.50	129	44.95
3-Mucho	1	0.35	4	1.39	14	4.88	91	31.71	110	38.33
Total	2	0.70	39	13.59	112	39.02	134	46.69	287	100.00

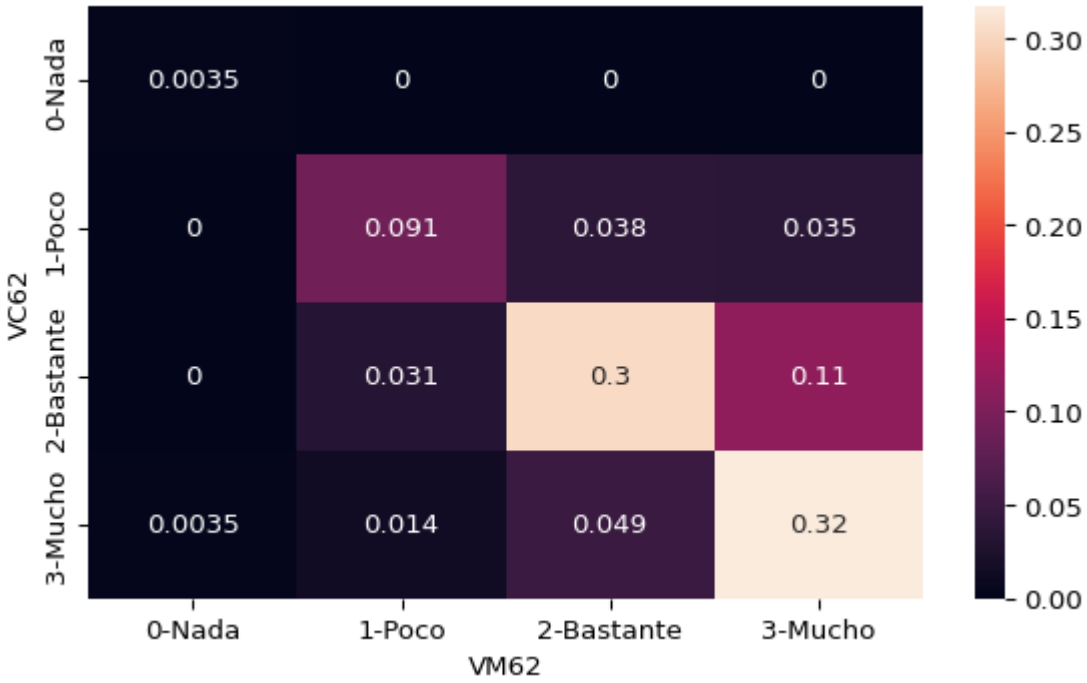
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 90 se notan datos interesantes en los cruces más destacados. Una proporción del 0.32 (esto es el 32%) se siente altamente competente tanto en autopercepción como en aportación de la maestría, lo que sugiere un alto grado de alineación y efectividad (Mucho-Mucho). Una proporción del 0.3 (esto es el 30%) indica que hay una gran cantidad de docentes que se sienten moderadamente (Bastante) competentes tanto en autopercepción como en aportación de la maestría. Una proporción del 0.11 (esto el 11%) se sienten "bastante" competentes en su autopercepción, pero "mucho" más competentes en su aportación de la maestría. Esto podría señalar que la formación avanzada o la experiencia práctica les ha sido particularmente útil. Una proporción pequeña del 0.049 (esto es el 4,9%) representa un área de interés, ya que estos docentes se sienten "muy" competentes en autopercepción, pero solo "Bastante" en aportación de la maestría. Esto podría deberse a una falta de recursos o formación para traducir su autoconfianza en habilidades prácticas.

La mayoría de los docentes se sienten competentes en investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio en la evaluación de los aprendizajes. No obstante, hay espacios para el crecimiento y la mejora, especialmente para aquellos en las categorías "Poco" y "Bastante". El análisis de las intersecciones revela que hay un alto grado de alineación entre la autopercepción y la aportación de la maestría, aunque con algunos matices que merecen una investigación más profunda.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 90. Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

4.1.2.71 Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia

En la Tabla 95, en el nivel de VM (Aportación de la Maestría), el 0.7%, un porcentaje muy bajo del 0.7% informa que el aporte de la maestría para esta competencia es de "Nada", lo cual es positivo, sugiriendo que casi todos los docentes se encuentran comprometidos en alguna medida con su formación continua. El 7.32%, representa un área de mejora e informan que VM fue de "Poco". Los docentes de este grupo podrían beneficiarse de más recursos o formación para aumentar su compromiso. Una gran proporción de docentes, el 36.93%, ya se encuentra comprometida, pero aún tiene margen para mejorar (Bastante-Mucho). El 55.05% es el grupo más grande, mostrando que más de la mitad de los docentes está altamente comprometido con su formación continua (Mucho). En el nivel de VC (Autopercepción Competencial), casi ninguno de los docentes (0.70%) se encuentra totalmente descomprometido (Nada) con esta competencia, lo cual es una señal positiva. El 7,67%), un pequeño porcentaje, pero que no debería ser ignorado informan que se perciben con "Poco" de la competencia. El 45,64%, es un grupo considerable (Bastante) que probablemente solo necesite un pequeño "empujón" para pasar al grupo de "Mucho compromiso". Y, el 45,99% informa que ya está "muy" competente, lo cual es una señal positiva para el sistema educativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 95. Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia

VM63	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC63										
0-Nada	2	0.7	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.70
1-Poco	0	0.0	10	3.48	6	2.09	6	2.09	22	7.67
2-Bastante	0	0.0	8	2.79	86	29.97	37	12.89	131	45.64
3-Mucho	0	0.0	3	1.05	14	4.88	115	40.07	132	45.99
Total	2	0.7	21	7.32	106	36.93	158	55.05	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 91 se observa que en los cruces que más sobresalen existen resultados muy interesantes y en la misma línea de las demás tablas. Una proporción del 0.40 (esto es el 40%) muestra un alto grado de competencia, tanto en autopercepción como en la contribución de su formación académica. Este es el ideal hacia el que se debe aspirar (Mucho-Mucho). Una proporción de 0.3 (30%), considerable de docentes muestra una competencia de "Bastante" en ambas dimensiones. Podrían beneficiarse de recursos adicionales para escalar al nivel de "Mucho". Una proporción del 0.13 (esto es el 13%) se encuentra "más" competente en un área que, en otra (Bastante-Mucho), lo cual podría deberse a varios factores como la calidad de la formación recibida o la autoeficacia percibida. Una proporción del 0.049 esto es el (4,9%) similar al anterior, pero inverso (Mucho-Bastante). Sería interesante indicar qué le impide a este grupo para que se perciba como "Mucho" en ambas categorías

Figura 91. Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.2.72 Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes

En la Tabla 96, en el nivel de VM (Aportación de la Maestría), el 0.35% informa que la aportación de la maestría fue de "Nada", lo cual es positivo, pues sugiere que casi todos los docentes recibieron algún nivel de competencia en esta área. El 8,36%, porcentaje, aunque bajo, este grupo podría beneficiarse de más formación y recursos para mejorar su capacidad para identificar tendencias e innovar. El 40.07%, es un porcentaje significativo que indica que hay una base sólida, pero aún con margen para la mejora en este aspecto. El 51,22%, este es el grupo más grande, lo que es estimable. Indica una fuerte competencia aportada por el programa de maestría para identificar tendencias y aplicar innovaciones en el currículo. Para VC (Aportación de la Maestría) los resultados son similares a los de VM. "Nada" (1.05%): Es un porcentaje muy pequeño, lo que es positivo, ya que casi todos los docentes se ven a sí mismos como al menos un "poco" competentes en esta área. "Poco" (12,54%). Este grupo podría beneficiarse de intervenciones específicas para mejorar su autopercepción y competencia en la identificación de tendencias. "Bastante" (44,95%). Este es un grupo grande que parece estar en el "camino correcto", pero que podría usar un impulso adicional para entrar en la categoría de "Mucho". Mucho (41,46%). Este grupo ya se siente altamente competente y contribuye en gran medida a la alta puntuación en el total de la columna para "Mucho".

Tabla 96. Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes

VM64	0-NADA		1-POCO		2-BASTANTE		3-MUCHO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
VC64										
0-Nada	1	0.35	2	0.70	0	0.00	0	0.00	3	1.05
1-Poco	0	0.00	12	4.18	13	4.53	11	3.83	36	12.54
2-Bastante	0	0.00	8	2.79	93	32.40	28	9.76	129	44.95
3-Mucho	0	0.00	2	0.70	9	3.14	108	37.63	119	41.46
Total	1	0.35	24	8.36	115	40.07	147	51.22	287	100.00

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 92 se puede notar una tendencia parecida a la de otras figuras. Una proporción del 0.38 (esto es el 38%) informa que se siente con una alta competencia en ambas áreas (Mucho-Mucho). Es un resultado estimable. Una proporción del 0.32 (esto es el 32%) percibe que es fuerte en ambas dimensiones (Bastante-Bastante), pero podría beneficiarse de recursos adicionales para llegar a la categoría de "Mucho". Una proporción del 0.098 (esto es el 9,8%) informa un dato interesante porque, aunque se sienten "Bastante" competentes en una dimensión, sienten una "mayor" competencia en la otra. Sería útil entender qué impide su progreso en la primera. Y, una proporción del 0.031 (3,1%) informan sentirse "muy" competentes y que, no obstante, la maestría solo les aportó "Bastante". Vale la pena investigar qué impide que este grupo se clasifique como "Mucho" en ambas dimensiones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 92. Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes (Proporciones)



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

En resumen, la evaluación de las competencias actitudinales docentes a través del cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes C-CAD detallado en los ámbitos de Persona, Grupo, Innovación y Normas ha arrojado resultados muy interesantes sobre aspectos críticos de la autopercepción profesional y el valor de la formación avanzada. Este análisis exhaustivo revela, en general, una percepción muy positiva por parte de los maestrantes sobre sus propias competencias y el impacto significativo de sus estudios de posgrado en su desarrollo profesional. Sin embargo, más allá de esta visión alentadora, se presentan necesidades específicas que requieren atención para fomentar un desarrollo continuo y responder a los dinámicos desafíos del ámbito educativo.

El alto grado de confianza que los docentes depositan en sus competencias, reflejado en su autopercepción, muestra la solidez de su formación y práctica. La valoración de las contribuciones de su maestría confirma la importancia de estos estudios en su evolución profesional. No obstante, la identificación de áreas susceptibles de mejora y desarrollo profesional adicional sugiere una ruta hacia la excelencia que aún está en construcción.

La necesidad de intervenciones dirigidas y personalizadas se hace evidente para ciertos segmentos de la comunidad docente, destacando la importancia de un enfoque más granular en la planificación del desarrollo profesional. Al ajustar los programas de formación para alinearlos más estrechamente con las necesidades individuales y los desafíos emergentes del entorno educativo, se puede maximizar el impacto de la formación de posgrado y enriquecer aún más la práctica docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Finalmente, si bien los resultados del análisis reflejan un panorama prometedor en términos de competencias actitudinales docentes y apreciación de la formación de posgrado, también señalan el camino hacia una mejora continua. La meta final es una práctica docente que no solo sea competente sino también dinámica, innovadora y profundamente comprometida con el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Con relación a este objetivo específico (Realizar un análisis de las competencias actitudinales adquiridas por los futuros magísteres ecuatorianos a lo largo de su proceso formativo en el máster de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador Ibarra) surgen las interrogantes descritas a continuación:

4.1.3 ¿Existe alguna variabilidad en la autopercepción de competencias actitudinales con respecto a las competencias actitudinales adquiridas por los docentes a lo largo del programa de maestría?

La esencia de cualquier proceso educativo es, sin duda, el desarrollo y fortalecimiento de competencias, tanto cognitivas, procedimentales como actitudinales. En el caso de una maestría, donde los educandos ya poseen una base sólida de conocimientos y habilidades, la meta se centra en la profundización y refinamiento de dichas competencias. En esta investigación, se exploró la relación entre la autopercepción de competencias actitudinales de los docentes y las competencias realmente adquiridas durante el programa de maestría.

Para responder esta pregunta definimos la variable X: dada una competencia, el maestrante opina de igual forma sobre su nivel autopercibido que sobre el nivel que aportara la maestría. Esto es, estudiaremos las coincidencias entre la autopercepción de competencias actitudinales y las competencias actitudinales adquiridas por los docentes a lo largo del programa de maestría.

Entonces, $X = \{0,1\}$ y su valor será nulo en cada caso en que sus respuestas no sean coincidentes y unitario en caso contrario. Luego, el parámetro de interés es la proporción de coincidencias (que llamaremos p). Una proporción estimada igual a la unidad indica que sólo hay coincidencias y que, por lo tanto, no se observa variabilidad alguna, mientras que una proporción estimada igual a cero indica que no hay coincidencias y por lo tanto, se observa una variabilidad total. Lógicamente, lo esperado es que la proporción no sea ni exactamente 0, ni exactamente 1, sino que esté entre estos dos valores. Mientras más cerca del valor 1 se encuentre menor variabilidad estará presente. Para dilucidar qué tanto es "cerca", se utilizará un intervalo de confianza para la proporción.

Entonces: Considerando 18368 respuestas comparadas, para cada variable y cada entrevistado, la proporción media resulta en 0.76. Esto significa que el 76.0% de las respuestas a las preguntas coincidieron en ambos niveles (autopercepción y aporte de la maestría) y, por supuesto, 24.0% de dichas respuestas no coincidieron. La desviación estándar de la muestra es 0.43 indicando la existencia de variabilidad, aunque no parece muy alta. Luego, es claro que no hay unanimidad al respecto, aunque la proporción de las coincidencias es considerablemente mayor que la proporción de las divergencias.

Por otra parte, para conocer mejor la situación de las coincidencias, se presenta un intervalo del 95% de confianza, basado en la distribución t-Student (valiéndonos del Teorema del Límite Central, apropiado dada la gran cantidad de observaciones en consideración). Dicho intervalo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

para la proporción es [0.754, 0.766]. Se trata de un intervalo muy estrecho que brinda bastante certidumbre sobre la estimación de la proporción de coincidencias.

Finalmente, como respuesta a la interrogante planteada puede afirmarse que efectivamente existe alguna variabilidad en la autopercepción de competencias actitudinales con respecto a las competencias actitudinales adquiridas por los docentes a lo largo del programa de maestría.

A partir del análisis estadístico realizado, se muestra que hay una proporción significativa de encuestados cuya autopercepción coincide con las competencias adquiridas en la maestría. No obstante, existe un margen donde la percepción personal del maestrante sobre sus competencias actitudinales no refleja exactamente lo que se ha adquirido o desarrollado a lo largo del programa. Varios factores pueden contribuir a esta variabilidad. En primer lugar, la autopercepción está influenciada por la autoestima, la autoeficacia y la experiencia previa de la persona. Un maestrante con alta autoestima y autoeficacia podría tener la tendencia a sobreestimar sus competencias, mientras que alguien con menos confianza podría subestimarlas. Además, el proceso de enseñanza y aprendizaje es intrínsecamente subjetivo. La forma en que un docente internaliza, interpreta y aplica lo aprendido puede variar ampliamente en función de sus experiencias anteriores, contextos y metodologías de enseñanza a las que ha estado expuestas. Por último, las competencias actitudinales, a diferencia de las cognitivas, están relacionadas con valores, emociones y creencias y, por lo tanto, son más difíciles de medir y evaluar de manera objetiva. Esta naturaleza intangible podría hacer que los docentes tengan dificultades para percibir con precisión su nivel real de competencia en este ámbito.

A la vista de estos argumentos, se justifica plenamente la conclusión de que existe variabilidad en la autopercepción de competencias actitudinales de los docentes con respecto a las competencias realmente adquiridas durante su maestría. Estos hallazgos resaltan la importancia de implementar mecanismos de retroalimentación y evaluación más eficientes, que permitan a los docentes tener una visión más clara y precisa de sus competencias y áreas de mejora.

4.1.4 ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de competencias actitudinales entre géneros, edades o antecedentes académicos de los estudiantes?

Para dar respuesta a esta interrogante hacemos lo siguiente:

- Las variables de interés como respuesta en este caso son todas aquellas del tipo VC (autopercepción competencial). Conociendo que las posibles respuestas están restringidas a ser uno de entre 4 niveles, asignaremos arbitraria pero razonablemente números a estos cuatro niveles, así: “3-Mucho” =3, “2-Bastante” =2, “1-Poco” =1 y “0-Nada” =0. La variable respuesta “promVC” es entonces el promedio de las respuestas dadas por cada encuestado entrevistado. Claramente esta respuesta es un número que se encuentra entre 0 y 3, que puede ser interpretado, en los términos originales, según el entero más próximo.
- Una vez calculada la variable respuesta para cada entrevistado, se deciden las variables explicativas (o factores) que participarán del modelo. Éstas se encuentran descritas en la Tabla 97.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 97. Variables sociodemográficas, tipos y niveles

	FACTOR	NOMBRE	TIPO	NIVELES
0	Edad	Edad	Entero	[24-62]
1	Experiencia	Exp	Entero	[0-38]
2	Género	Gen	Categórica	Femenino; Masculino
3	Nivel educativo	NivelE	Categórica	Bachillerato; Básica; Básica superior; Elemental; Grado; Posgrado; Técnico y Tecnológico
4	Sector	Sector	Categórica	Fiscomisional; Privado; Público
5	Formación profesional	FP	Categórica	Administración; Agricultura, silvicultura, pesca, veterinaria; Artes y Humanidades; CCNN, matemáticas y estadística; CCSS, periodismo, información y derecho; Educación; Ingeniería, industria y construcción; Salud y bienestar; Servicios; Tecnología de la Información y Comunicación

Nota. Elaboración propia.

- Los niveles de las variables explicativas categóricas mostradas en la Tabla 96, están ordenados alfabéticamente, siendo el primero el nivel de referencia.
- Para abordar la respuesta a la pregunta formulada, se propone un *modelo lineal de análisis de la varianza* (puramente aditivo) como el siguiente: "promVC ~ Edad + Exp + Gen + NivelE + Sector + FP"
- Los factores Edad y Experiencia, en cuanto variables cuantitativas introducen un parámetro cada una, mientras que las restantes, en cuanto variables cualitativas, introducen un parámetro por cada nivel del factor, exceptuando al nivel de referencia que no aparece explícitamente en el modelo, pero contra el cual deben ser interpretados los valores de los parámetros que sí aparecen.

La Tabla 98 contiene los resultados obtenidos para el ajuste del modelo propuesto, así como las pruebas de hipótesis sobre la nulidad de los parámetros (e intervalos de confianza) al nivel de significación $\alpha = 0.05$.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 98. Análisis de la varianza (ANOVA) para el modelo con promVC como variable respuesta $(\alpha = 0.05)$

		COEF	STD ERR	T	P>|T|	[0.025	0.975]
1	Intercept	2.1776	0.222	9.802	0.000	1.740	2.615
2	Gen[T.Masculino]	0.0300	0.064	0.469	0.640	-0.096	0.156
3	NivelE[T.Básica]	-0.0357	0.080	-0.446	0.656	-0.193	0.122
4	NivelE[T.Básica superior]	0.0861	0.085	1.015	0.311	-0.081	0.253
5	NivelE[T.Elemental]	0.0235	0.089	0.264	0.792	-0.152	0.199
6	NivelE[T.Grado]	-0.0645	0.220	-0.293	0.770	-0.498	0.369
7	NivelE[T.Posgrado]	0.0483	0.131	0.369	0.713	-0.210	0.306
8	NivelE[T.Técnico y Tecnológico]	0.1619	0.199	0.813	0.417	-0.230	0.554
9	Sector[T.Privado]	-0.0154	0.116	-0.133	0.895	-0.244	0.213
10	Sector[T.Público]	-0.0321	0.086	-0.375	0.708	-0.201	0.137
11	FP[T.Agricultura, silvicultura, pesca, veterinaria]	-0.1370	0.292	-0.469	0.639	-0.712	0.438
12	FP[T.Artes y Humanidades]	-0.1119	0.204	-0.548	0.584	-0.514	0.290
13	FP[T.CCNN, matemáticas y estadística]	-0.4471	0.203	-2.203	0.028	-0.847	-0.047
14	FP[T.CCSS, periodismo, información y derecho]	-0.0780	0.232	-0.336	0.737	-0.535	0.379
15	FP[T.Educación]	0.0323	0.118	0.274	0.784	-0.200	0.264
16	FP[T.Ingeniería, industria y construcción]	-0.1732	0.141	-1.226	0.221	-0.451	0.105
17	FP[T.Salud y bienestar]	0.1209	0.242	0.500	0.617	-0.355	0.597
18	FP[T.Servicios]	-0.4451	0.485	-0.918	0.359	-1.400	0.509
19	FP[T.Tecnología de la Información y Comunicación]	-0.0606	0.194	-0.312	0.755	-0.443	0.321
20	Edad	0.0074	0.005	1.377	0.170	-0.003	0.018
21	Exp	-0.0077	0.006	-1.330	0.185	-0.019	0.004

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 98 se produce con un valor $R^2 = 0.061$, que indica un pobre ajuste de los datos, sugiriendo que se requieren más variables de interés para mejorar el valor explicativo del modelo. También hay problemas en cuanto al supuesto de normalidad. No obstante, es conocida la robustez de este modelo frente a variaciones de los supuestos, así que finalmente el modelo produce conclusiones aprovechables, como las siguientes:

1. Ni la Edad, ni la Experiencia, ni el Género, ni el Nivel educativo, ni el Sector resultan factores significativos para explicar las diferencias entre la autopercepción competencial promedio de los encuestados. Sus p-valores resultan en todos los casos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

considerablemente mayores que el nivel de significación dado $[(P > |t|) > \alpha = 0.05]$. La autopercepción competencial es un constructo que se refiere a cómo una persona evalúa sus propias habilidades y capacidades en relación con una tarea o conjunto de tareas específicas. Es natural pensar que ciertos factores demográficos o experiencias previas podrían influir en esta autopercepción. Sin embargo, en esta investigación se ha concluido que variables tradicionalmente consideradas influyentes, como la Edad, la Experiencia, el Género, el Nivel Educativo y el Sector de Trabajo, no resultan ser factores determinantes al explicar las diferencias en la autopercepción competencial promedio de los encuestados. Este hallazgo resalta la complejidad de la naturaleza humana y la importancia de no subestimar la individualidad al considerar cómo las personas perciben y evalúan sus propias competencias.

2. Sin embargo, la Formación profesional sí resulta significativa, pues el nivel "CCNN, matemáticas y estadística" lo es. Tiene un p-valor de $0.028 < 0.05$. Al resultar uno de los niveles del factor significativo, el factor en su conjunto se considera significativo y, por consiguiente, tiene sentido interpretar los valores de los parámetros en el modelo (coef).

Luego, con un 95% de confianza, puede afirmarse que:

- El que un maestrante sea de formación profesional en "Agricultura, silvicultura, pesca, veterinaria" resta en 0.1370 el promedio de la autopercepción competencial de un maestrante de formación profesional en Administración (el nivel de referencia), es decir, disminuye.
- El que un maestrante sea de formación profesional en "Artes y Humanidades" resta en 0.1119 el promedio de la autopercepción competencial de un entrevistado de formación profesional en Administración (el nivel de referencia), es decir, disminuye.
- El que un maestrante sea de formación profesional en "CCNN, matemáticas y estadística" resta en 0.4471 el promedio de la autopercepción competencial de un entrevistado de formación profesional en Administración (el nivel de referencia), es decir, disminuye.
- El que un maestrante sea de formación profesional en "CCSS, periodismo, información y derecho" resta en 0.0780 el promedio de la autopercepción competencial de un entrevistado de formación profesional en Administración (el nivel de referencia), es decir, disminuye.
- El que un maestrante sea de formación profesional en "Educación" suma 0.0323 al promedio de la autopercepción competencial de un entrevistado de formación profesional en Administración (el nivel de referencia), es decir, aumenta.
- El que un maestrante sea de formación profesional en "Ingeniería, industria y construcción" resta en 0.1732 el promedio de la autopercepción competencial de un entrevistado de formación profesional en Administración (el nivel de referencia), es decir, disminuye.
- El que un maestrante sea de formación profesional en "Salud y bienestar" suma 0.1209 al promedio de la autopercepción competencial de un entrevistado de formación profesional en Administración (el nivel de referencia), es decir, aumenta.
- El que un maestrante sea de formación profesional en "Servicios" resta en 0.4451 el promedio de la autopercepción competencial de un entrevistado de formación profesional en Administración (el nivel de referencia), es decir, disminuye.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- El que un maestrante sea de formación profesional en "Tecnología de la Información y Comunicación" resta en 0.0606 el promedio de la autopercepción competencial de un entrevistado de formación profesional en Administración (el nivel de referencia), es decir, disminuye.

En conclusión: Existen diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de competencias actitudinales entre distintas formaciones profesionales. Ello no ocurre con las restantes variables explicativas sociodemográficas incluidas en el estudio. Quienes autoperciben sus competencias en un promedio elevado son, estadísticamente hablando y en el orden, aquellos maestrantes que provienen de las profesiones Salud y bienestar y Educación.

Tomando en cuenta que el tejido socioprofesional y la formación académica de una persona tienen un impacto profundo en la configuración de su mundo y, por ende, en la percepción que tiene de sus competencias, especialmente en lo referente a las actitudinales, se puede entender que los profesionales del sector "Salud", por la naturaleza de su trabajo, requieren un alto grado de competencias actitudinales. La empatía, la paciencia y la capacidad de comunicación, entre otras, son esenciales al tratar con pacientes y sus familias, quienes a menudo se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. La constante formación y actualización, junto con la experiencia directa con el paciente, posiblemente fomente una autopercepción elevada de estas competencias. Asimismo, los educadores, al ser facilitadores del aprendizaje y formadores de mentes jóvenes, necesitan competencias actitudinales robustas. La paciencia, la comunicación efectiva, la adaptabilidad y la capacidad de inspirar confianza son solo algunas de las habilidades requeridas en el aula. A lo largo de su formación y experiencia docente, estos profesionales desarrollan y refinan continuamente estas competencias, lo que podría explicar su autopercepción elevada.

4.2 Resultados Relacionados Con El Objetivo Específico 2

Identificar cuáles son las competencias actitudinales docentes con mayor nivel de adquisición, según la autopercepción de los estudiantes de la maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra durante sus estudios. La pregunta a responder en este caso es la siguiente:

4.2.1 ¿Cuáles son las competencias actitudinales con mayores y menores evaluaciones en el Cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes C-CAD?

Para resolver esta cuestión usaremos nuevamente la cuantificación de la escala empleada, como "3-Mucho" = 3, "2-Bastante" =2, "1-Poco" =1 y "0-Nada" =0. En esta oportunidad, en lugar de calcular el promedio de los valores para cada maestrante, calculamos el promedio de las respuestas para cada competencia, incluyendo una estimación del intervalo del 95% confianza. Con la visualización de estos resultados será suficiente para dar respuesta a la interrogante planteada. Separaremos la dimensión de la autopercepción competencial de la dimensión de aporte de la maestría y haremos el análisis por separado.

4.2.1.1 Autopercepción competencial (VC)

La Tabla 99 extrae el conjunto de variables de la autopercepción competencial y muestra el cómputo de los promedios y los límites del intervalo del 95% de confianza.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 99. Variables de la dimensión autocompetencial con media (m), límite inferior del IC (li) y límite superior del IC (ls)

	VARIABLE	ID	M	LI	LS
10	1. Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona	VC01	2.477	2.408	2.546
12	2. Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal	VC02	2.523	2.46	2.586
14	3. Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas	VC03	2.551	2.488	2.614
16	4. Desarrollo de mi pensamiento crítico	VC04	2.439	2.372	2.506
18	5. Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente	VC05	2.449	2.38	2.518
20	6. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad	VC06	2.516	2.445	2.587
22	7. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad	VC07	2.449	2.378	2.52
24	8. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional	VC08	2.561	2.498	2.624
26	9. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa	VC09	2.634	2.573	2.695
28	10. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje	VC10	2.317	2.238	2.396
30	11. Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico	VC11	2.275	2.198	2.352
32	12. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos	VC12	2.467	2.394	2.54
34	13. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares	VC13	2.146	2.063	2.229
36	14. Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos	VC14	2.307	2.23	2.384
38	15. Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos	VC15	2.303	2.226	2.38
40	16. Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional	VC16	2.38	2.305	2.455
42	17. Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente	VC17	2.429	2.356	2.502
44	18. Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa	VC18	2.24	2.157	2.323
46	19. Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe	VC19	2.408	2.337	2.479
48	20. Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo	VC20	2.456	2.387	2.525
50	21. Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo	VC21	2.453	2.382	2.524
52	22. Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos	VC22	2.477	2.406	2.548
54	23. Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente	VC23	2.39	2.317	2.463
56	24. Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes	VC24	2.334	2.257	2.411
58	25. Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia	VC25	2.666	2.607	2.725
60	26. Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros	VC26	2.638	2.577	2.699
62	27. Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia	VC27	2.46	2.389	2.531
64	28. Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes	VC28	2.537	2.468	2.606

UBC

	VARIABLE	ID	M	LI	LS
66	29. Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales	VC29	2.488	2.419	2.557
68	30. Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva	VC30	2.453	2.376	2.53
70	31. Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes	VC31	2.418	2.345	2.491
72	32. Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje	VC32	2.491	2.42	2.562
74	33. Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional	VC33	2.481	2.412	2.55
76	34. Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental	VC34	2.258	2.173	2.343
78	35. Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales	VC35	2.376	2.299	2.453
80	36. Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria	VC36	2.261	2.174	2.348
82	37. Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente	VC37	2.153	2.066	2.24
84	38. Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente	VC38	2.073	1.98	2.166
86	39. Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario	VC39	2.272	2.189	2.355
88	40. Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa	VC40	2.415	2.338	2.492
90	41. Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula	VC41	2.387	2.31	2.464
92	42. Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología	VC42	2.338	2.255	2.421
94	43. Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión	VC43	2.282	2.195	2.369
96	44. Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje	VC44	2.199	2.108	2.29
98	45. Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC	VC45	2.247	2.16	2.334
100	46. Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC	VC46	2.261	2.172	2.35
102	47. Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes	VC47	2.289	2.204	2.374
104	48. Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes	VC48	2.171	2.075	2.267
106	49. Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas	VC49	2.467	2.394	2.54
108	50. Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional	VC50	2.226	2.143	2.309
110	51. Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo	VC51	2.443	2.372	2.514
112	52. Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa	VC52	2.425	2.35	2.5
114	53. Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales	VC53	2.254	2.171	2.337
116	54. Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente	VC54	2.38	2.305	2.455
118	55. Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales	VC55	2.261	2.176	2.346

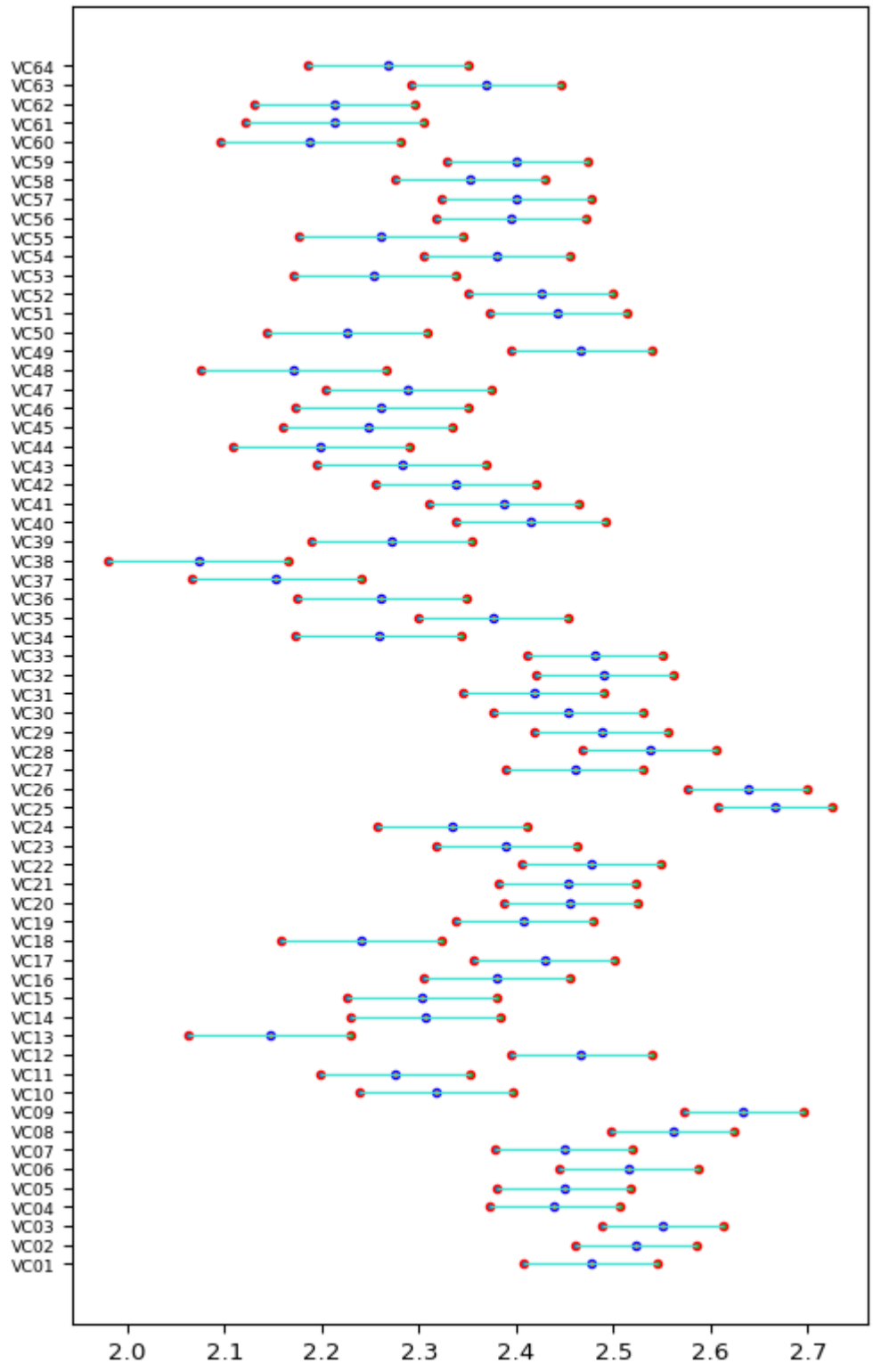
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	VARIABLE	ID	M	LI	LS
120	56. Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo	VC56	2.394	2.317	2.471
122	57. Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula	VC57	2.401	2.324	2.478
124	58. Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional	VC58	2.352	2.275	2.429
126	59. Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación	VC59	2.401	2.328	2.474
128	60. Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes	VC60	2.188	2.095	2.281
130	61. Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales	VC61	2.213	2.122	2.304
132	62. Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes	VC62	2.213	2.13	2.296
134	63. Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia	VC63	2.369	2.292	2.446
136	64. Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes	VC64	2.268	2.185	2.351

Nota. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 93. Visualización de la Autopercepción Competencial; intervalos de Confianza al 95% y Promedios



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/ IC(95%) de las variables de la dimensión autopercepción competencial. En color rojo los límites del IC y en color azul el promedio.

Claramente, en la Figura 93 se aprecia la existencia de diferencias estadísticamente significativas (al nivel $\alpha = 0.05$) entre algunas (no todas) de las variables de la dimensión de autopercepción competencial. Aquellos intervalos de confianza que superpuestos no muestren intersección corresponden a variables estadísticamente diferentes. Cuando ocurre lo contrario no es posible asegurar que tal diferencia exista. Entonces, por ejemplo, las variables VC01(Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona) y VC11(Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico) son estadísticamente distintas, las variables VC09 (Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa) y VC12 (Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos) son estadísticamente distintas y así sucesivamente. Por otro lado, las variables VC02 (Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal) y VC03 (Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas) no muestran diferencias estadísticamente significativas, tampoco las variables V06 (Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad) y V12 (Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos) y así sucesivamente.

En cuanto a la pregunta que motiva este análisis, se puede concluir que la competencia actitudinal con menor evaluación en el Cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes C-CAD es VC38, es decir, "Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente", mientras que aquella con mayor evaluación es VC25, es decir, "Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia".

En el ámbito educativo, las competencias actitudinales docentes tienen una importancia cardinal, ya que no solo determina la calidad del aprendizaje de los estudiantes, sino también el ambiente en el aula y la relación pedagógica. El Cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes (C-CAD) se diseñó precisamente para evaluar estas competencias, y su análisis ha revelado datos interesantes.

"Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente". Su evaluación más baja puede deberse a múltiples razones:

- Falta de formación en ética y política porque no todos los docentes tienen acceso a este tipo de formación en ética y política aplicadas a su profesión, lo que podría hacer que se sientan menos competentes en esta área.
- En algunos contextos, las presiones académicas y administrativas pueden llevar a los docentes a centrarse más en el contenido académico y menos en las cuestiones de esta naturaleza
- Es posible que algunos docentes no vean directamente cómo esta competencia impacta en su práctica diaria y, por lo tanto, la desestiman.

Por otro lado, la competencia: "Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia", ha obtenido la evaluación más alta. Esto es muy estimable y tiene sentido por varias razones:

- Un fundamento básico de la enseñanza es el respeto hacia los estudiantes y se convierte en la piedra angular de la pedagogía. Un docente que no respeta a sus estudiantes dificulta el proceso de aprendizaje y daña la relación personal y pedagógica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Vivimos en tiempos donde la inclusión y la diversidad son temas recurrentes. Los docentes, al ser agentes clave en la formación integral de las futuras generaciones, pueden estar más sensibilizados sobre la importancia de respetar a todos sus estudiantes.
- Muchas instituciones educativas promueven activamente la inclusión y el respeto, brindando formación y recursos a los docentes para garantizar que todos los estudiantes sean tratados con dignidad.

4.2.1.2 Aporte de la maestría (VM)

Ahora, la Tabla 100 extrae el conjunto de variables sobre el aporte de la maestría y muestra el cómputo de los promedios y los límites del intervalo del 95% de confianza.

Tabla 100. Variables de la dimensión del aporte de la maestría con media (m), límite inferior del IC (li) y límite superior del IC (ls)

	VARIABLE	ID	M	LI	LS
11	1. Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona	VM01	2.439	2.366	2.512
13	2. Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal	VM02	2.519	2.454	2.584
15	3. Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas	VM03	2.446	2.371	2.521
17	4. Desarrollo de mi pensamiento crítico	VM04	2.453	2.384	2.522
19	5. Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente	VM05	2.505	2.434	2.576
21	6. Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad	VM06	2.512	2.441	2.583
23	7. Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad	VM07	2.526	2.459	2.593
25	8. Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional	VM08	2.564	2.495	2.633
27	9. Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa	VM09	2.533	2.458	2.608
29	10. Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje	VM10	2.352	2.273	2.431
31	11. Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico	VM11	2.279	2.196	2.362
33	12. Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos	VM12	2.355	2.272	2.438
35	13. Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares	VM13	2.178	2.091	2.265
37	14. Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos	VM14	2.286	2.199	2.373
39	15. Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos	VM15	2.247	2.162	2.332
41	16. Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional	VM16	2.331	2.25	2.412
43	17. Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente	VM17	2.491	2.418	2.564
45	18. Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM18	2.404	2.329	2.479
47	19. Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM19	2.477	2.402	2.552
49	20. Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM20	2.481	2.404	2.558

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	VARIABLE	ID	M	LI	LS
51	21. Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM21	2.449	2.37	2.528
53	22. Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM22	2.533	2.462	2.604
55	23. Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM23	2.456	2.377	2.535
57	24. Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM24	2.456	2.381	2.531
59	25. Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM25	2.676	2.613	2.739
61	26. Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM26	2.669	2.604	2.734
63	27. Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM27	2.568	2.499	2.637
65	28. Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM28	2.561	2.49	2.632
67	29. Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM29	2.561	2.49	2.632
69	30. Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM30	2.46	2.383	2.537
71	31. Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM31	2.432	2.355	2.509
73	32. Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM32	2.599	2.534	2.664
75	33. Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM33	2.603	2.536	2.67
77	34. Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM34	2.359	2.282	2.436
79	35. Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM35	2.474	2.399	2.549
81	36. Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM36	2.383	2.302	2.464
83	37. Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM37	2.321	2.242	2.4
85	38. Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM38	2.174	2.081	2.267
87	39. Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM39	2.321	2.238	2.404
89	40. Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM40	2.568	2.501	2.635
91	41. Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM41	2.498	2.421	2.575
93	42. Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM42	2.495	2.42	2.57

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	VARIABLE	ID	M	LI	LS
95	43. Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM43	2.47	2.391	2.549
97	44. Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM44	2.387	2.306	2.468
99	45. Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM45	2.453	2.378	2.528
101	46. Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM46	2.432	2.355	2.509
103	47. Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM47	2.474	2.399	2.549
105	48. Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM48	2.415	2.336	2.494
107	49. Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM49	2.537	2.468	2.606
109	50. Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM50	2.352	2.271	2.433
111	51. Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM51	2.47	2.397	2.543
113	52. Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM52	2.443	2.37	2.516
115	53. Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM53	2.331	2.25	2.412
117	54. Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM54	2.467	2.394	2.54
119	55. Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM55	2.334	2.253	2.415
121	56. Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM56	2.411	2.334	2.488
123	57. Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM57	2.495	2.42	2.57
125	58. Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM58	2.463	2.388	2.538
127	59. Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM59	2.502	2.431	2.573
129	60. Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM60	2.352	2.269	2.435
131	61. Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM61	2.352	2.265	2.439

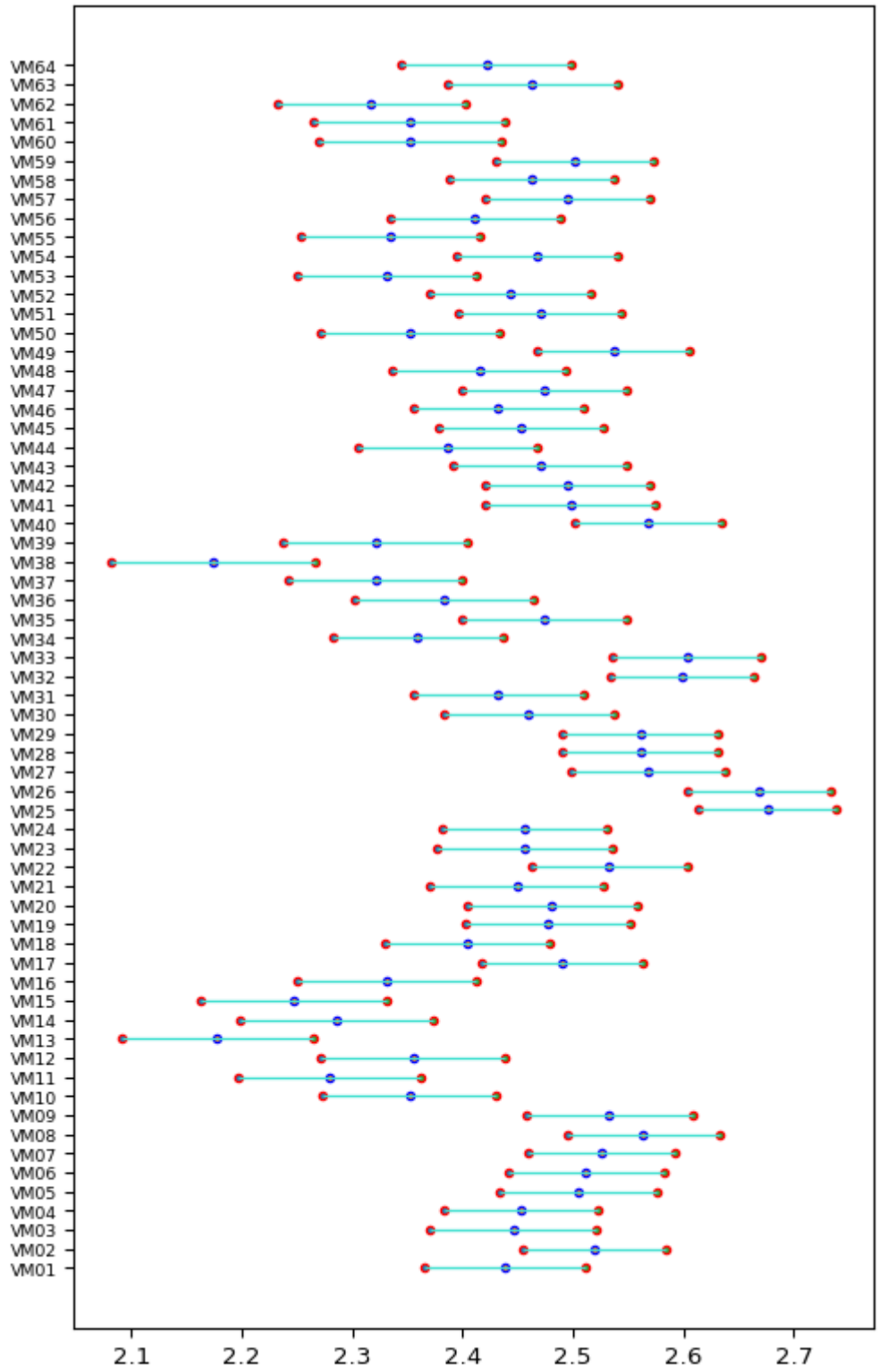
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	VARIABLE	ID	M	LI	LS
133	62. Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM62	2.317	2.232	2.402
135	63. Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM63	2.463	2.386	2.54
137	64. Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes [Nivel de aportación formativa de la maestría]	VM64	2.422	2.345	2.499

Nota. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 94. Visualización del Aporte de la Maestría; Intervalos de Confianza al 95% y Promedios



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/ IC(95%) de las variables de la dimensión del aporte de la maestría. En color rojo los límites del IC y en color azul el promedio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ahora, en la Figura 94 se aprecia la existencia de diferencias estadísticamente significativas (al nivel $\alpha = 0.05$) entre algunas (no todas) de las variables de la dimensión de aporte de la maestría. Como antes, aquellos intervalos de confianza que superpuestos no muestren intersección corresponden a variables estadísticamente diferentes. Cuando ocurre lo contrario no es posible asegurar que tal diferencia exista. Entonces, las variables VM01 (Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona), VM02 (Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal) y VM03 (Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas) no son estadísticamente distintas, mientras que las variables VM08 (Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional) y VM12 (Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos) si lo son, por ejemplo.

En cuanto a la pregunta formulada, las opiniones son las mismas que en la dimensión de autopercepción competencial, es decir competencia menor evaluada vuelve a ser la VM038 "Contribuir a la construcción espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente" y la mejor evaluada la VM25 "Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia".

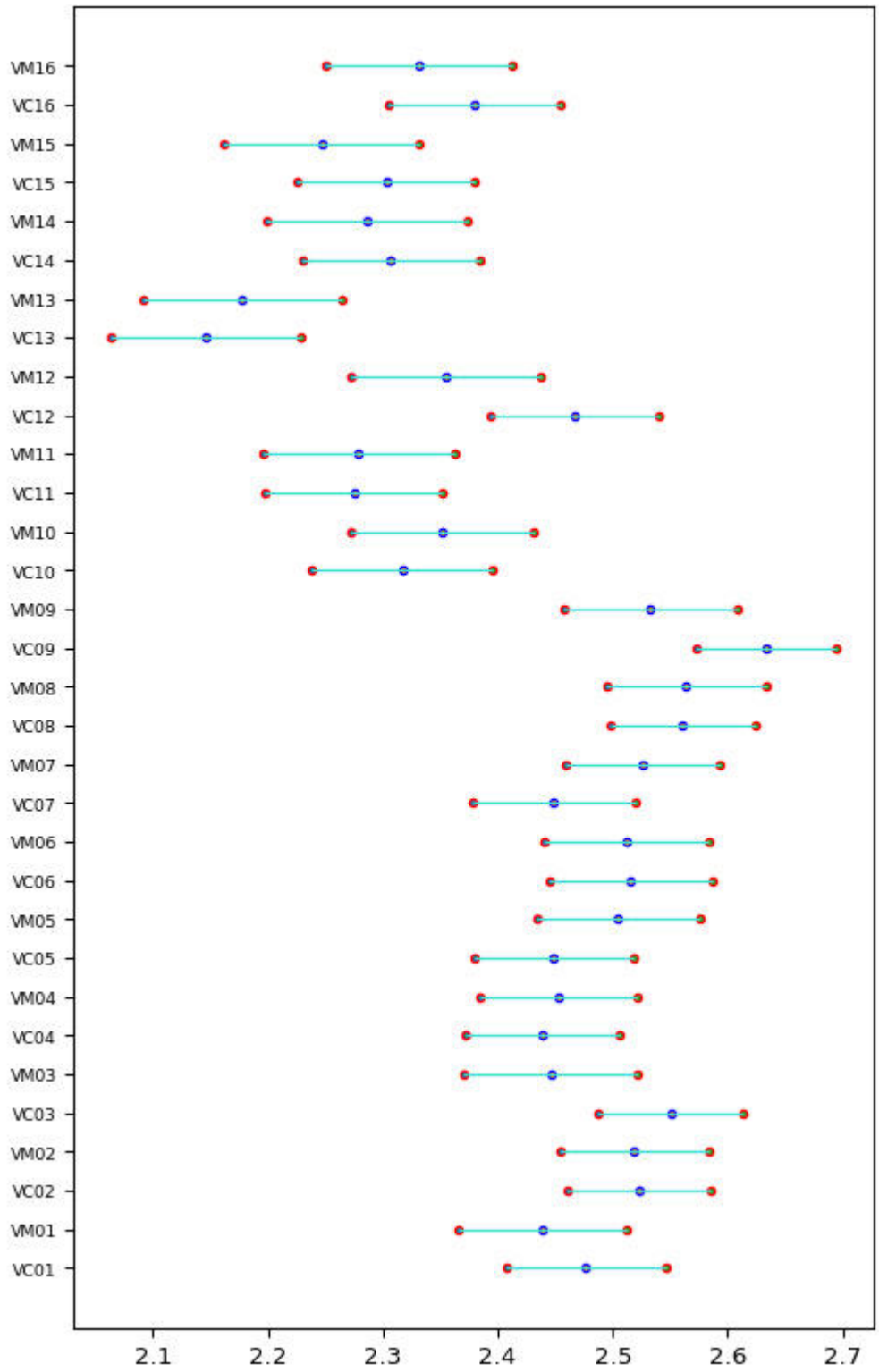
4.2.2 ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre las competencias actitudinales con respecto a su nivel de adquisición?

Para dar una respuesta utilizaremos los resultados obtenidos antes, pero esta vez, desplegando en una misma figura las dimensiones de autopercepción competencial y de aporte de la maestría. Para no hacer una sola figura muy extensa, se presentan cuatro figuras, una para cada ámbito de la investigación (PERSONA, GRUPO, INNOVACIÓN, NORMAS).

La Figura 95 presenta los intervalos de confianza para las primeras 16 variables que corresponden al ámbito PERSONA. En esta figura los intervalos de compararse dos a dos en forma consecutiva, por ejemplo, VC01 (Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona) con VM01 (Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona), VC02 (Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal) con VM02 (Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal) y así sucesivamente. Como antes, variables cuyos intervalos superpuestos muestren intersección, no pueden ser consideradas diferentes. Con este criterio no podríamos decir que existen diferencias estadísticamente significativas en ningún par de variables, no obstante, son apreciables (aun cuando no significativas) las diferencias que se producen entre las variables VC03 y VM03 (Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas), VC07 y VM07 (Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad) , VC09 y VM09 (Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa) y, VC12 y VM12 (Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 95. Intervalos de Confianza al 95% y Promedios de las Variables en el ámbito Persona



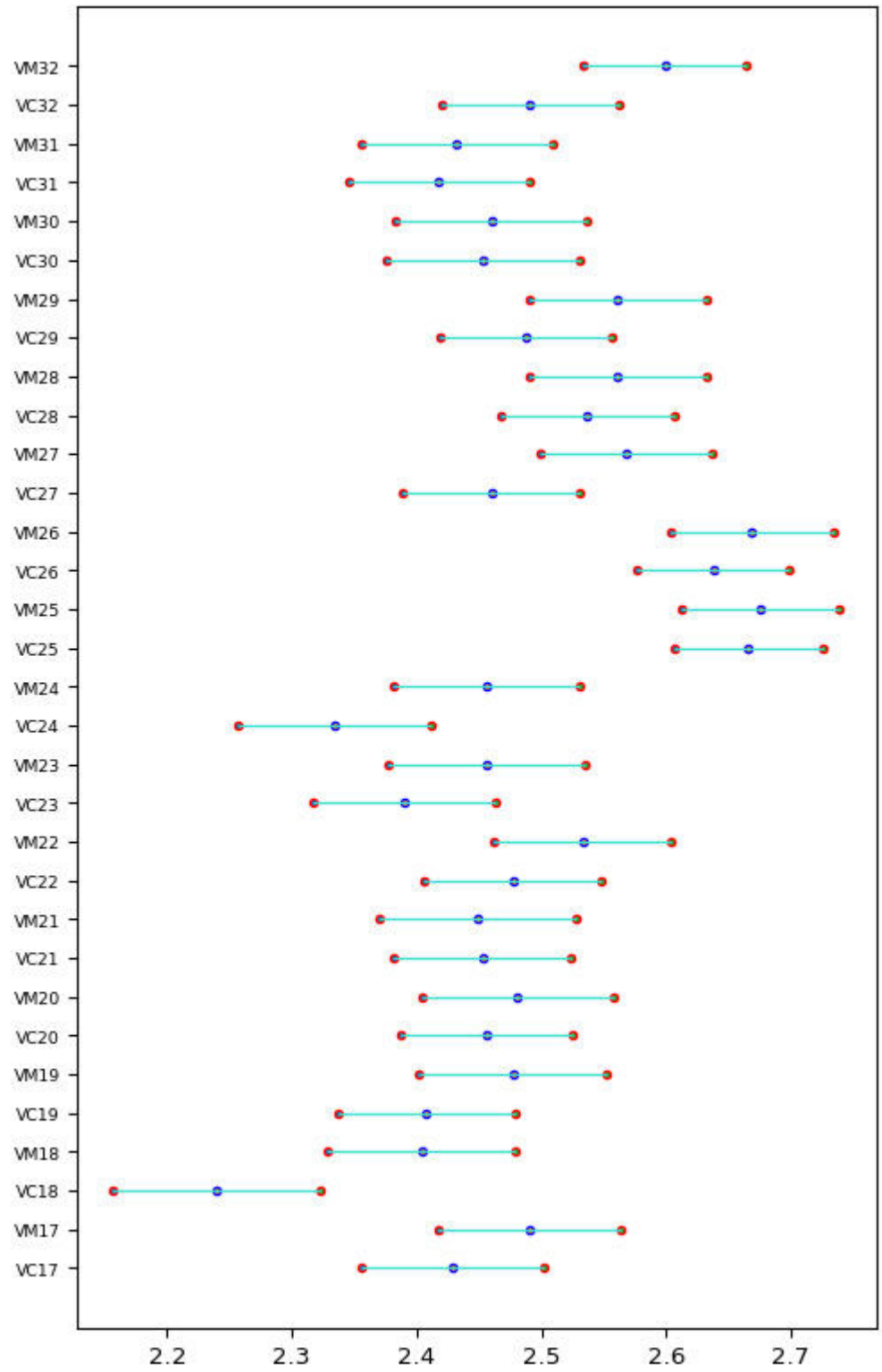
Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/ IC(95%) de las variables de ambas dimensiones para el ámbito PERSONA. En color rojo los límites del IC y en color azul el promedio.

La Figura 96 presenta los intervalos de confianza para las siguientes 16 variables que corresponden al ámbito GRUPO. Las variables VC18 y VM18 resultan estadísticamente diferentes. Esto significa que la autopercepción competencial de la variable 18 (Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa) es muy inferior al aporte que sobre dicha variable realiza la maestría. Las restantes variables no aparecen estadísticamente diferentes, aun cuando son apreciables las diferencias que se producen entre las variables VC24 y VM24 (Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes), VC27 y VM27 (Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia), VC29 y VM29 (Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales) y, VC32 y VM32 (Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje).

La comparativa entre las variables VC18 y VM18 resalta un destacado desfase en las competencias actitudinales de los docentes antes de ingresar a la maestría y tras su culminación. Previo a su inicio, los docentes se autodenominan menos competentes en "Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa". Posteriormente, tras finalizar la maestría, se registra un robusto incremento en esta competencia actitudinal, evidenciando el valor agregado del programa de maestría al enriquecimiento de esta competencia en los docentes. Este avance no es trivial; en el vasto universo educativo, las competencias actitudinales son vitales. Facilitan interacciones constructivas, fomentan la creación de redes interdisciplinarias y alimentan la innovación. La capacidad de colaborar y conectarse con otras mentes en el ámbito educativo no solo enriquece la práctica individual del docente, sino que potencia el crecimiento colectivo y fortalece la innovación en el campo. Es, en definitiva, la evidencia de cómo la maestría nutre y potencia la esencia colaborativa y transformadora de los educadores en el mundo de la investigación e innovación educativa.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 96. Intervalos de Confianza al 95% y Promedios de las Variables en el ámbito Grupo



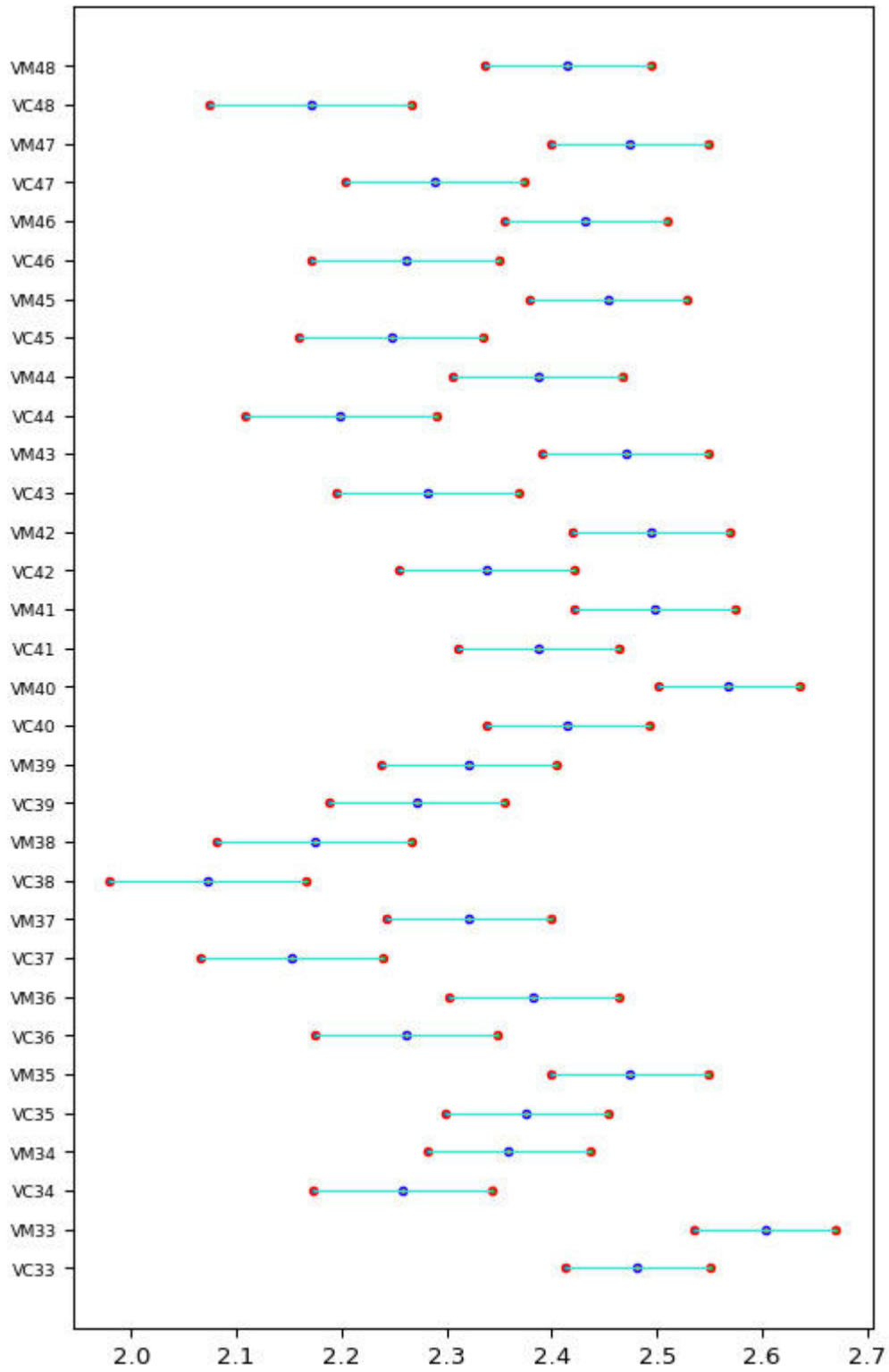
Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/ IC(95%) de las variables de ambas dimensiones para el ámbito GRUPO. En color rojo los límites del IC y en color azul el promedio.

La Figura 97 presenta los intervalos de confianza para las siguientes 16 variables que corresponden al ámbito INNOVACIÓN. En este ámbito sí son notables las diferencias entre ambas dimensiones del estudio para cada variable. Son estadísticamente diferentes las variables 37 (Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente), 40 (Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa) y 42 (Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología), 43 (Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión), 44 (Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje), 45 (Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC), 46 (Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC), 47 (Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes) y 48 (Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes). En todos los casos con la apreciación de que el aporte de la maestría supera la autopercepción competencial.

En el entorno educativo contemporáneo, la capacidad de colaborar en equipos multidisciplinarios se ha vuelto indispensable para enfrentar desafíos complejos. Antes de cursar la maestría, muchos docentes quizás no contaban con una vasta experiencia en esta modalidad de trabajo. Sin embargo, gracias a esta formación, han logrado consolidar su habilidad para colaborar e investigar en entornos multidisciplinarios, resaltando el valor de las prácticas solidarias en su profesión. Paralelamente, la maestría ha potenciado su predisposición hacia la innovación, permitiéndoles incorporar con confianza nuevas estrategias en el aula que antes podrían haber tenido sentido inalcanzables. En una era dominada por la digitalización, la maestría ha desplegado ante los docentes un panorama más amplio, mostrándoles que las TIC no son simplemente herramientas, sino catalizadores potentes para la inclusión, la ética y la colaboración en el proceso educativo. Finalmente, en un mundo educativo que se inclina hacia la personalización del aprendizaje, esta formación les ha brindado las destrezas necesarias para diseñar contenidos digitales cautivadores y eficientes, garantizando una respuesta adecuada a las particularidades y necesidades de cada estudiante.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 97. Intervalos de Confianza al 95% y Promedios de las Variables en el ámbito Innovación



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/ IC(95%) de las variables de ambas dimensiones para el ámbito INNOVACIÓN. En color rojo los límites del IC y en color azul el promedio.

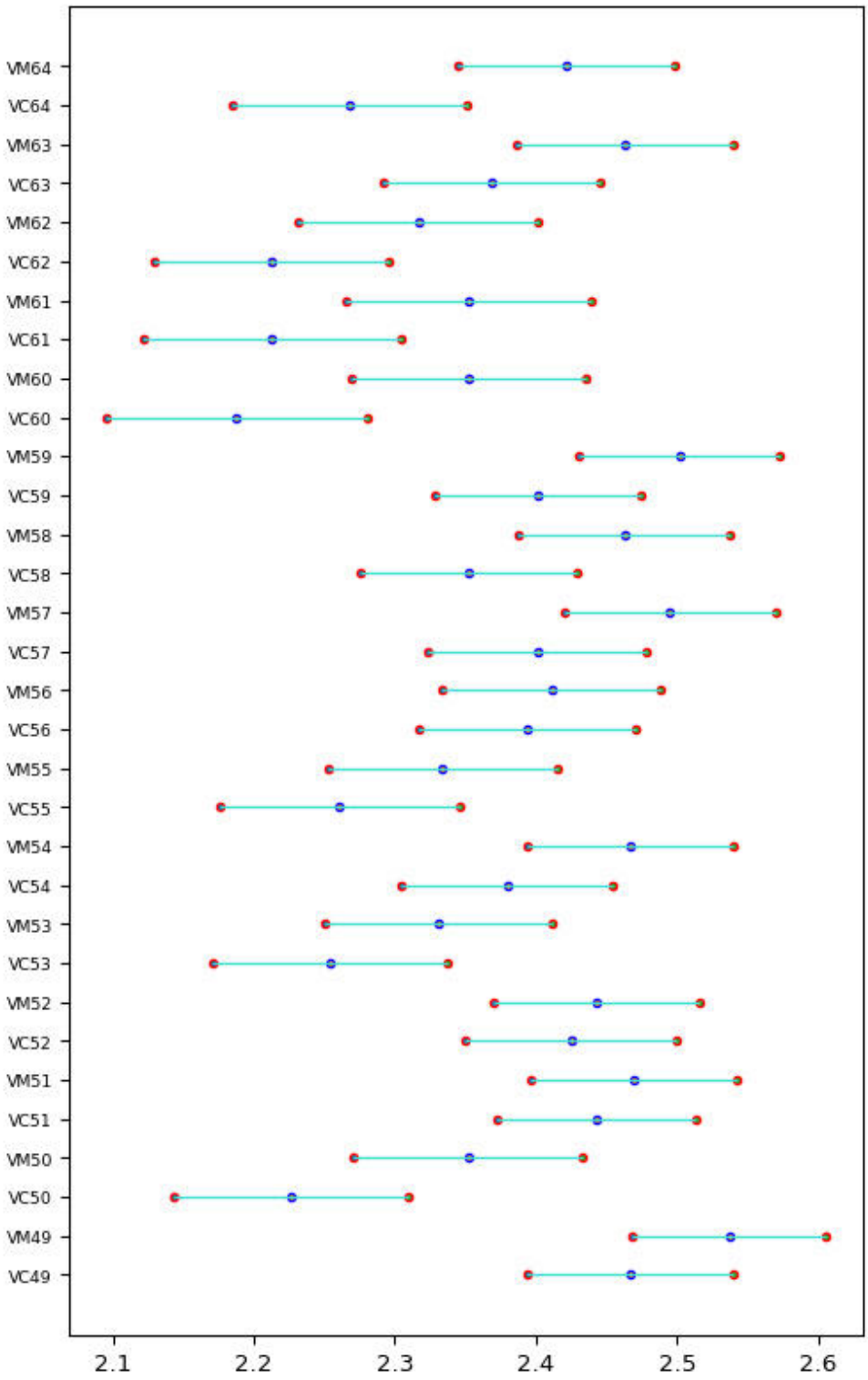
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por último, la Figura 98 presenta los intervalos de confianza para las últimas 16 variables que corresponden al ámbito NORMAS.

En este ámbito, con el criterio establecido no podríamos decir que existen diferencias estadísticamente significativas en ningún par de variables, sin embargo son apreciables (aún, cuando no significativas) las diferencias que se producen entre las variables 50 (Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional), 54 (Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente), 57 (Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula) a 64 (Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes), siendo las mayores diferencias, a favor del aporte de la maestría, aquellas entre VC64 y VM64 (Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes) y entre VC60 y VM60 (Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 98. Intervalos de Confianza al 95% y Promedios de las Variables en el ámbito Normas



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3 Resultados Relacionados Con El Objetivo Específico 3

Evaluar la implicación de las competencias actitudinales en el perfil de egreso de los maestrantes de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra y la relación con su formación integral.

4.3.1 ¿Cómo se relacionan estadísticamente las competencias actitudinales adquiridas con los elementos del perfil de egreso: Humanista y con Proyecto Vital; Motivado a ser más; Crítico y Analítico, Comprometido social, política y ambientalmente; Comunicador Asertivo; Creativo, Innovador y Emprendedor?

La Tabla 101 contiene los elementos del perfil de egreso de la PUCE Ibarra, codificados con números consecutivos, incluyendo los ítems del cuestionario aplicado que se corresponden con cada elemento, según la Tabla 17.

Tabla 101. Elementos del perfil de egreso de la PUCE

	id	COMPETENCIA	ITEMS_DEL	ITEMS_AL
0	I1	Humanista y con proyecto vital	11	41
1	I2	Motivado a ser más	43	57
2	I3	Crítico y analítico	59	73
3	I4	Comprometido social, política y ambientalmente	75	89
4	I5	Comunicador asertivo	91	105
5	I6	Creativo, innovador y emprendedor	107	137

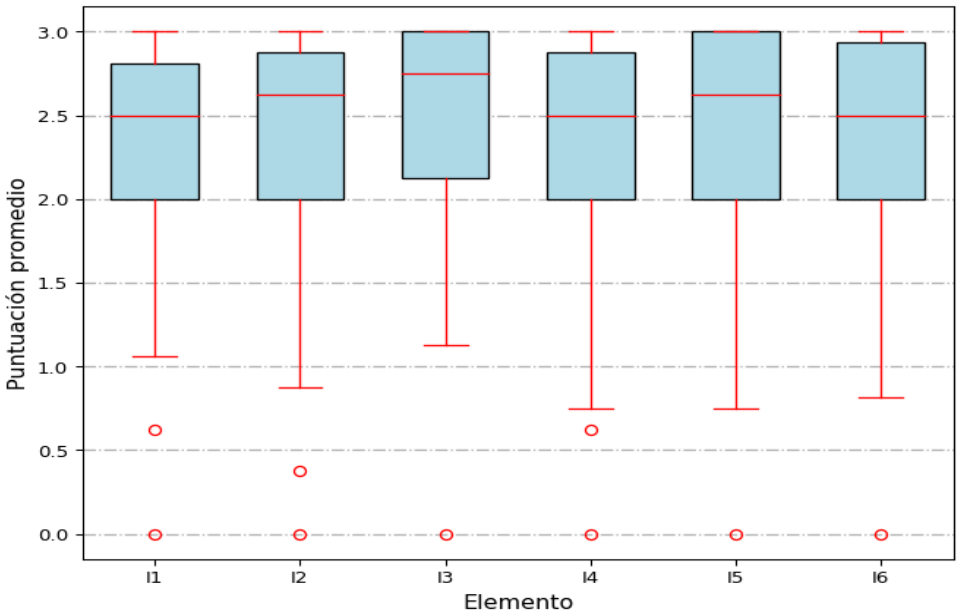
Nota. Elaboración propia.

Dado que no todos los maestrantes tienen una formación de grado en la PUCE Ibarra, esta interrogante sólo corresponde a las competencias adquiridas en el postgrado. De manera que es aplicable sólo a las variables VM.

Para dar respuesta a la interrogante planteada, nuevamente se transforman en números las posibles respuestas como: “3-Mucho” =3, “2-Bastante” =2, “1-Poco” =1 y “0-Nada” =0. En esta oportunidad se calcula el promedio de las respuestas en cada elemento del perfil y para cada encuestado. Finalmente se comparan estos promedios mediante un gráfico de cajas y, consecuentemente, un modelo de análisis de la varianza de una sola vía.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 99. Elementos del perfil de egreso de la PUCE Ibarra



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

En la Figura 99 se ven las similitudes en las puntuaciones promedio para cada elemento del perfil de egreso de la PUCE Ibarra, en cuanto a la percepción de aporte de la maestría. Aunque todas las cajas son parecidas tanto en altura como en posición, la caja que corresponde al elemento I3 (Crítico y analítico) es la única que podría resultar estadísticamente diferente de las demás. Para corroborar (o negar) esta apreciación, a continuación, se desarrolla un modelo de análisis de la varianza de una sola vía.

Tabla 102. Elementos del perfil de egreso de la PUCE Ibarra y su puntuación promedio

		COEF	STD ERR	T	P>|T|	[0.025	0.975]
1	Intercept	2.4079	0.031	78.059	0.000	2.347	2.468
2	Elemento [T.I2]	0.0638	0.044	1.463	0.144	-0.022	0.149
3	Elemento [T.I3]	0.1579	0.044	3.619	0.000	0.072	0.243
4	Elemento [T.I4]	-0.0076	0.044	-0.175	0.861	-0.093	0.078
5	Elemento [T.I5]	0.0451	0.044	1.033	0.302	-0.040	0.131
6	Elemento [T.I6]	0.0115	0.044	0.264	0.792	-0.074	0.097

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 102 contiene el análisis de la varianza (ANOVA) de una sola vía (One way) para los elementos del perfil de egreso de la PUCE Ibarra. En ella se comprueba que el elemento I3 es el único significativamente diferente a los restantes y, considerando el valor de su coeficiente, se puede afirmar, por ejemplo, que pasar del elemento I1 (nivel de referencia) al I3 aumenta la puntuación otorgada por los encuestados como aporte de la maestría en 0.16.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por último, en la Figura 99 se concluye que las puntuaciones promedio otorgadas por los maestrantes, en su mayoría superan los 2 puntos (Bastante), siendo su comportamiento muy similar, excepto para el elemento I3 al que los maestrantes otorgan una puntuación estadísticamente diferente y superior al resto de los elementos.

4.3.2 ¿Cómo se relacionan estadísticamente las competencias actitudinales con otros elementos del perfil de egreso de la maestría?

La Tabla 103 contiene los resultados de aprendizaje declarados en el perfil de egreso de la maestría, codificados con números consecutivos, así como los números de las interrogantes incluidas en el cuestionario que se relacionan con cada uno. Claramente hay intersección entre los conjuntos ya que un resultado de aprendizaje puede estar relacionado con varias de las preguntas hechas a los encuestados.

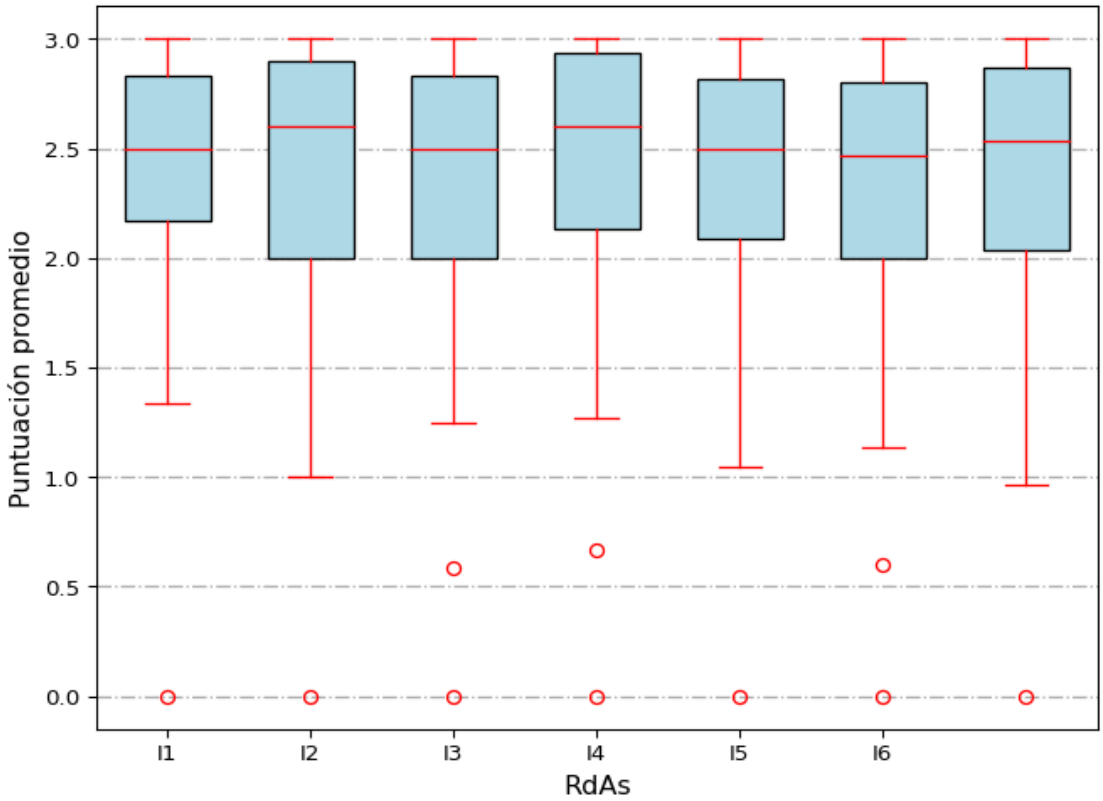
Tabla 103. Resultados de aprendizaje del perfil de egreso de la maestría relacionados con el SER/ACTITUDINAL

	ID	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	ÍTEMS
0	RdA1	Comprende los aspectos esenciales de la educación, desde la perspectiva histórica, crítica, reflexiva, para valorar el hecho educativo como posibilidad de humanización y socialización del ser humano	[VM01, VM02, VM04, VM17, VM59, VM61]
1	RdA2	Analiza la relación existente entre filosofía y educación desde los problemas de orden filosóficos vinculados con el hecho educativo, los cuales sirven de fundamento para el desarrollo de una práctica docente crítica y comprometida	[VM02, VM04, VM08, VM54, VM62]
2	RdA3	Fundamenta la conducta moral a partir de una concepción relacional del ser humano y las teorías éticas más relevantes en la actualidad	[VM01, VM03, VM08, VM13, VM16, VM41, VM44, VM49, VM51, VM57, VM58, VM63]
3	RdA4	Analiza los problemas éticos profesionales, teniendo en cuenta la dimensión epistemológica y tecnocientífica de la profesión docente	[VM03, VM25, VM26, VM28, VM30, VM31, VM35, VM41, VM44, VM49, VM51, VM54, VM57, VM58, VM62]
4	RdA5	Identificar, con la ayuda del profesor tutor, las estrategias metodológicas que se utiliza en un salón de clase y los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que encuentra en el aula	[VM05, VM06, VM07, VM10, VM11, VM12, VM13, VM14, VM18, VM26, VM27, VM29, VM32, VM40, VM47, VM57, VM58, VM59, VM60, VM61, VM62, VM64]
5	RdA6	Ejercitarse en el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias	[VM06, VM09, VM10, VM11, VM12, VM14, VM15, VM16, VM25, VM28, VM30, VM31, VM35, VM50, VM61]
6	RdA7	Dominar las destrezas y habilidades pedagógicas necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia en el salón de clase.	[VM07, VM17, VM18, VM19, VM20, VM21, VM22, VM23, VM24, VM33, VM34, VM36, VM37, VM38, VM39, VM40, VM42, VM43, VM44, VM45, VM46, VM47, VM48, VM52, VM53, VM55, VM56, VM60, VM63, VM64]

Nota. Elaboración propia.

Ahora bien, en este caso, para dar respuesta a la interrogante de investigación planteada, nuevamente se transforman en números las posibles respuestas como: "3-Mucho" =3, "2-Bastante" =2, "1-Poco" =1 y "0-Nada" =0. Se calcula el promedio de las respuestas del conjunto de preguntas del cuestionario que tienen relación con cada resultado de aprendizaje, para cada entrevistado. Como antes, se comparan estos promedios mediante un gráfico de cajas y, consecuentemente, un modelo de análisis de la varianza de una sola vía.

Figura 100. Relación entre la Competencias Actitudinales Docentes y los Resultados de Aprendizaje



Nota. Elaboración propia a partir de https://estadisticas-tesis-montenegro.netlify.app/

En la Figura 100 se ven las similitudes en las puntuaciones promedio para cada resultado de aprendizaje del perfil de egreso de la maestría, en cuanto a la percepción de aporte de la maestría. Todas las cajas son muy parecidas tanto en altura como en posición. No se vislumbran diferencias estadísticamente significativas. Para corroborar (o negar) esta apreciación, a continuación, se desarrolla un modelo de análisis de la varianza de una sola vía.

Tabla 104. Resultados de aprendizaje del perfil de egreso de la maestría y su puntuación promedio

		COEF	STD ERR	T	P>|T|	[0.025	0.975]
1	Intercept	2.4594	0.028	87.190	0.000	2.404	2.515
2	Elemento[T.RdA2]	0.0048	0.040	0.119	0.905	-0.073	0.083
3	Elemento[T.RdA3]	-0.0200	0.040	-0.502	0.616	-0.098	0.058
4	Elemento[T.RdA4]	0.0307	0.040	0.771	0.441	-0.047	0.109
5	Elemento[T.RdA5]	-0.0167	0.040	-0.418	0.676	-0.095	0.062
6	Elemento[T.RdA6]	-0.0459	0.040	-1.150	0.250	-0.124	0.032
7	Elemento[T.RdA7]	-0.0291	0.040	-0.728	0.467	-0.107	0.049

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 104 contiene el análisis de la varianza (ANOVA) de una sola vía (One way) para los resultados a aprendizaje del perfil de egreso de la maestría. En ella se comprueba que ninguno de los resultados de aprendizaje es significativamente diferente a los restantes. En la Figura 100 se concluye que las puntuaciones promedio otorgadas por los maestrantes son altas, entre bastante y mucho, siendo su comportamiento muy similar.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

5 CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El capítulo que se dispone a continuación constituye el culmen de una profunda indagación en el ámbito de la educación, enfocándose específicamente en el estudio de las competencias actitudinales docentes. En este trabajo se ha analizado la autopercepción de los docentes respecto a sus competencias actitudinales, aquellas habilidades que trascienden el conocimiento técnico para adentrarse en el terreno de los valores, las emociones y las interacciones humanas. Asimismo, se ha reflexionado sobre los desafíos identificados y se han propuesto recomendaciones basadas en la evidencia recolectada, con el objetivo de enriquecer los programas de formación docente y, en última instancia, contribuir a la evolución de prácticas pedagógicas más inclusivas, reflexivas y efectivas.

5.1 CONCLUSIONES

En la vanguardia de la educación contemporánea, la integración de la ética y la moral trasciende el ámbito curricular para convertirse en el corazón de las prácticas educativas, impregnando cada faceta del quehacer pedagógico. Esta transformación subraya el imperativo de cultivar en los docentes un carácter ético y moral fortalecido, que se materialice en la creación de espacios de aprendizaje marcados por la equidad, la inclusión y el estímulo. Dentro de este paradigma, las competencias actitudinales docentes emergen como pilares esenciales, merecedoras de ser valoradas y desarrolladas en pie de igualdad con las competencias cognitivas y técnicas. La capacidad del docente para establecer una comunicación efectiva, empatizar con sus estudiantes, adaptarse a la diversidad de contextos y fomentar el trabajo colaborativo no solo es crucial, sino que tiene un impacto directo y profundo en el desempeño y la motivación estudiantil.

La formación docente, por lo tanto, debe abrazar un enfoque integral y holístico, que exceda la simple transmisión de conocimientos para abordar el desarrollo completo del ser humano. Esto implica nutrir valores, actitudes positivas y competencias vitales que equipen a los estudiantes no solo para el triunfo académico, sino también para enfrentar con fortaleza y comprensión los desafíos de la vida. En este contexto dinámico, los docentes deben estar equipados para navegar por los rápidos cambios sociales y tecnológicos, incorporando metodologías innovadoras y herramientas que enriquezcan el proceso educativo, lo que a su vez demanda un compromiso inquebrantable con la formación continua y la innovación pedagógica.

Las competencias actitudinales docentes se erigen como fuerzas motrices en la promoción de una convivencia armónica y un progreso social sostenible, tanto dentro como fuera del aula. En su rol de modelos a seguir, los docentes están llamados a cultivar y ejemplificar valores de

USC DE COMPOSTELA

respeto, justicia, solidaridad y colaboración. En consecuencia, la educación futura debe asentarse en una formación docente que entrelace de manera indisoluble la ética, la moral y las competencias actitudinales, con la visión de moldear individuos íntegros, capaces de influir positivamente en la forja de una sociedad más equitativa y armónica. Las competencias actitudinales docentes, por lo tanto, no son meros complementos del perfil educativo, sino elementos centrales que definen la calidad y la humanidad de la educación en nuestra era.

La presente investigación en competencias actitudinales docentes se revela como un ámbito crucial para el avance y enriquecimiento de la práctica educativa en la era contemporánea. Este trabajo, al sumergirse en la exploración de dimensiones éticas, morales, valóricas, y humanistas dentro del contexto educativo, ha logrado esbozar un marco teórico sólido que resalta la trascendencia de estas competencias más allá de la mera posesión de conocimientos específicos o destrezas pedagógicas instrumentales. La fundamentación de dichas competencias en principios éticos, morales y relaciones auténticas emerge como un faro orientador en la conducta diaria del educador, influenciando sus interacciones con estudiantes, colegas, normas y la innovación educativa de manera profunda y significativa.

La integración de los hallazgos de este estudio con la literatura existente refuerza la conceptualización de las competencias actitudinales docentes como un entramado complejo de habilidades, disposiciones y valores indispensables para la excelencia en el ámbito educativo. Estas competencias se erigen como pilares fundamentales para una interacción efectiva y empática con los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto, contribuyendo decisivamente a la promoción de una educación de calidad que incide positivamente en el desarrollo humano integral.

Este análisis invita a una contemplación rigurosa acerca del papel del docente en la sociedad moderna, destacando la urgencia de adoptar enfoques formativos que prioricen el desarrollo de competencias actitudinales en el seno de la formación docente. Se exhorta a las instituciones formadoras a abrazar una perspectiva holística en la capacitación de los futuros educadores, donde la inculcación de valores, principios éticos y una visión humanista de la educación ocupen una posición central.

La contribución de esta investigación no se limita a dilucidar la complejidad inherente a las competencias actitudinales docentes; sino que, sienta las bases para investigaciones futuras y prácticas educativas destinadas a forjar educadores comprometidos, conscientes de su rol formativo y preparados para afrontar los desafíos pedagógicos del siglo XXI con integridad y empatía. En este contexto, el estudio actúa como catalizador para un cambio paradigmático en la formación docente, instando a una revalorización de las dimensiones humanistas y éticas en la educación.

Los maestrantes muestran una alta autopercepción de sus competencias actitudinales, lo que indica una sólida confianza en sus habilidades y capacidades docentes. Esta confianza se ve reforzada por la valoración positiva de la contribución de la maestría a su desarrollo profesional. Esta correlación sugiere que la formación del posgrado es percibida como un pilar fundamental en el fortalecimiento de las competencias docentes, facilitando así una práctica educativa más efectiva y enriquecedora.

A pesar de la positiva autopercepción general y la valoración de la formación del posgrado, el análisis también revela la existencia de áreas específicas donde los docentes reconocen la necesidad de mayor desarrollo y fortalecimiento de competencias. Áreas como el fomento de

USC DE COMPOSTELA

buenas relaciones institucionales, reconocimiento de las autoridades del centro educativo como aliados, y la creación de un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa, mostraron porcentajes más bajos en la autopercepción de muy competentes (“Mucho”) y en la valoración de la contribución "Mucho" de la maestría. Esto sugiere un espacio para mejorar en la habilidad de los docentes para trabajar eficazmente dentro de equipos y gestionar relaciones dentro del entorno educativo. Las áreas relacionadas con proponer nuevas formas de convivencia institucional, participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de los estudiantes, e investigar para innovar el currículo, también mostraron una menor valoración en términos de percepción de competencia y contribución de la maestría.

Los resultados sugieren una relación significativa entre el desarrollo de competencias actitudinales y la eficacia de la práctica educativa. Los docentes con una alta autopercepción de sus competencias en áreas como la innovación, la colaboración interdisciplinaria y la adaptabilidad curricular tienden a valorar más la contribución de sus estudios de posgrado a estas áreas. Esto resalta la importancia de integrar estas competencias en los programas de formación docente, no solo como parte de su desarrollo profesional sino también como un medio para mejorar directamente la calidad de la educación impartida. Enfocar la formación docente en el fortalecimiento de estas competencias actitudinales puede conducir a enfoques pedagógicos más innovadores y adaptativos, lo que resulta esencial para preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio.

A pesar de la percepción generalmente positiva de las competencias actitudinales adquiridas, los análisis también indican áreas donde los docentes perciben desafíos significativos, particularmente en la implementación de innovaciones curriculares y el cumplimiento de normativas educativas. Este hallazgo sugiere que, aunque los docentes se sienten competentes para identificar tendencias y adaptar sus prácticas pedagógicas, pueden enfrentar obstáculos en la aplicación práctica de estas innovaciones debido a limitaciones estructurales, falta de recursos o políticas educativas restrictivas. Superar estos desafíos requiere un enfoque sistémico que no solo capacite a los docentes en competencias actitudinales, sino que también aborde las barreras institucionales y normativas que limitan la implementación efectiva de prácticas educativas innovadoras.

La investigación demuestra una evaluación diferencial significativa en la autopercepción de competencias actitudinales docentes entre los estudiantes de la maestría. Mientras que competencias relacionadas con el respeto e inclusión de la diversidad estudiantil (VC25) reciben las valoraciones más altas, aquellas competencias vinculadas a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas (VC38) se perciben como menos desarrolladas. Desde una perspectiva científica y educativa, el alto valor otorgado a las competencias de respeto e inclusión resalta una tendencia positiva hacia la construcción de entornos educativos más equitativos y abiertos, en consonancia con las directrices internacionales sobre educación inclusiva. Este énfasis en la inclusión y el respeto se alinea con teorías pedagógicas contemporáneas que promueven la equidad y la justicia social en el aula, reconociendo la diversidad estudiantil como un recurso valioso para el aprendizaje. Sin embargo, la percepción reducida de competencias relacionadas con la reflexión y el debate ético-político plantea preocupaciones significativas desde un enfoque pedagógico. La capacidad de fomentar diálogos críticos sobre temas ético-políticos es fundamental para desarrollar ciudadanos reflexivos y comprometidos, lo que sugiere una brecha en la preparación de los docentes para abordar debates contemporáneos esenciales en la educación. Esta brecha

USC DE COMPOSTELA

resalta la necesidad de integrar de manera más efectiva la educación ética y cívica en los programas de formación docente, como lo sugieren investigaciones que enfatizan la importancia de la educación para la ciudadanía democrática en el desarrollo profesional docente.

Contrario a lo esperado, variables sociodemográficas tradicionalmente consideradas influyentes, como la edad, la experiencia, el género, el nivel educativo y el sector de trabajo, no muestran una correlación significativa con la autopercepción de competencias actitudinales. Este hallazgo desafía las suposiciones convencionales sobre los determinantes de la autopercepción competencial, resaltando la complejidad del constructo y la importancia de considerar otros factores, como la formación profesional específica, en el desarrollo de competencias actitudinales.

El análisis de la varianza (ANOVA) revela una homogeneidad en la valoración de los distintos elementos del perfil de egreso de la maestría, con todas las competencias siendo altamente valoradas por los estudiantes. Esta homogeneidad indica una percepción generalizada de un aporte equilibrado y comprehensivo del programa hacia el desarrollo de un perfil docente integral, aunque se sugiere una exploración más profunda de la competencia "Crítico y analítico" para entender su variación específica.

Los resultados indican que el programa de maestría tiene un impacto significativo en la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de ciertas competencias actitudinales, particularmente en áreas de innovación y colaboración. Las diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción inicial y el aporte percibido de la maestría en competencias como la participación en redes de investigación y la innovación educativa evidencian la eficacia del programa en enriquecer la capacidad docente para adaptarse a nuevos paradigmas educativos.

5.1.1 Resumen de los hallazgos

A continuación, se presenta una síntesis de los principales hallazgos, organizada según las categorías del cuestionario (Dimensión relacional, Perfil de salida de la PUCE y Ámbito) y vinculadas con los objetivos y preguntas de investigación que guiaron este estudio:

Dimensión relacional

La dimensión relacional permite analizar cómo las competencias actitudinales adquiridas por los futuros magísteres ecuatorianos se manifiestan en las interacciones que establecen con su entorno educativo. Este análisis se enmarca en el objetivo de investigar las competencias desarrolladas a lo largo de su proceso formativo en el máster de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador Ibarra.

Un aspecto clave de este análisis es evaluar la variabilidad en la autopercepción de competencias actitudinales con respecto a las competencias adquiridas durante el programa de maestría. Para ello, se planteó la pregunta: ¿Existe alguna variabilidad en la autopercepción de competencias actitudinales con respecto a las competencias actitudinales adquiridas por los docentes a lo largo del programa de maestría? Este cuestionamiento resulta esencial para comprender cómo los participantes perciben el impacto de su formación en sus capacidades relacionales, considerando su interacción con diversos actores y contextos educativos, como las TIC, los estudiantes, el currículo, la institución educativa y, de manera fundamental, consigo mismos.

UNIVERSIDAD

Los hallazgos muestran que los participantes tienen una alta autopercepción de sus competencias actitudinales, destacándose habilidades como la comunicación efectiva y la empatía. Sin embargo, también emergen áreas donde se requiere un mayor fortalecimiento, particularmente en el establecimiento de buenas relaciones institucionales y en la creación de climas de confianza dentro de sus entornos laborales. Estos resultados evidencian que, si bien los docentes perciben avances significativos en sus competencias, la formación debe seguir promoviendo el desarrollo de capacidades orientadas al trabajo colaborativo y a la consolidación de ambientes educativos armoniosos y comprometidos con la inclusión.

Un análisis más detallado revela que, dentro de las competencias evaluadas, aquellas relacionadas con el respeto a la diversidad y la inclusión (VC25: Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia) obtuvieron las valoraciones más altas, lo que refleja un fuerte compromiso de los participantes con prácticas educativas inclusivas. Por otro lado, las competencias vinculadas a la reflexión crítica y el debate ético-político (VC38: Contribuir a la construcción espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente) presentaron las valoraciones más bajas, lo que sugiere la necesidad de reforzar estas áreas dentro de la formación docente. Este hallazgo resalta la importancia de integrar en el currículo de la maestría espacios que fomentan el análisis crítico, el pensamiento ético y la capacidad de participar en debates constructivos sobre temas complejos que impactan al ámbito educativo.

Perfil de salida de la PUCE

El tercer objetivo de esta investigación se centró en evaluar la relación entre las competencias actitudinales adquiridas por los futuros magísteres y los elementos que constituyen el perfil de egreso de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Este análisis busca establecer cómo las competencias desarrolladas durante la maestría en Innovación en Educación contribuyen al logro de un perfil integral alineado con los valores y metas institucionales.

La pregunta clave planteada fue: ¿Cómo se relacionan estadísticamente las competencias actitudinales adquiridas con los elementos del perfil de egreso: Humanista y con Proyecto Vital; Motivado a ser más; Crítico y Analítico, Comprometido social, política y ambientalmente; Comunicador Asertivo; ¿Creativo, Innovador y Emprendedor?

Este cuestionamiento permitió explorar la correspondencia entre las competencias específicas trabajadas en el programa de maestría y los pilares formativos del perfil de egreso. Los resultados revelan que los elementos del perfil de egreso, especialmente los relacionados con el compromiso social y la construcción de un proyecto vital, son altamente valorados por los participantes. Estas dimensiones reflejan un impacto positivo del programa de maestría en la formación de docentes que no solo demuestran sensibilidad hacia las problemáticas sociales y ambientales, sino que también proyectan su vida profesional y personal en coherencia con valores humanistas.

Sin embargo, las competencias vinculadas al rasgo de "Crítico y Analítico" presentan una mayor variación en la autopercepción de los docentes. Este hallazgo indica que, aunque el programa fomenta estas competencias, persisten oportunidades para reforzar el desarrollo de habilidades críticas que permitan a los egresados enfrentar de manera reflexiva y fundamentada los desafíos del ámbito educativo contemporáneo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ámbito

El análisis de los hallazgos en torno al Ámbito de: **Persona**, **Grupo**, **Innovación** y **Normas** refleja cómo las competencias actitudinales desarrolladas durante la maestría en Innovación en Educación de la PUCE Ibarra contribuyen al crecimiento integral de los futuros magísteres, destacando fortalezas y áreas de mejora en cada dimensión.

1. Persona: Los estudiantes valoran altamente las competencias relacionadas con el crecimiento personal, como la autoconfianza y la autorreflexión ética. Estas competencias muestran una sólida relación con el desarrollo de valores humanistas promovidos por el programa, evidenciando su impacto positivo en la formación de profesionales comprometidos con su propio desarrollo y con principios éticos sólidos.
2. Grupo: En el ámbito grupal, las competencias vinculadas a la colaboración y el trabajo en equipo son percibidas positivamente, lo que refleja un buen nivel de preparación para el trabajo conjunto en contextos educativos. Sin embargo, habilidades específicas como la mediación de conflictos y la construcción de relaciones institucionales sólidas presentan oportunidades de mejora, lo que resalta la necesidad de un enfoque más enfático en la resolución colaborativa de problemas y en la consolidación de climas laborales armónicos.
3. Innovación: Las competencias relacionadas con la innovación curricular y la participación en redes de investigación se consideran áreas fortalecidas por el programa. No obstante, los participantes identifican barreras estructurales y normativas que dificultan su implementación. Este hallazgo subraya la importancia de adoptar un enfoque sistémico que supere dichas barreras, permitiendo a los docentes aplicar de manera efectiva las estrategias innovadoras aprendidas.
4. Normas: Las competencias relacionadas con el cumplimiento de normativas educativas muestran una percepción positiva en general, lo que refleja un compromiso de los docentes con el marco regulatorio institucional. Sin embargo, algunos participantes manifiestan desafíos para equilibrar la innovación con las restricciones normativas actuales, destacando la necesidad de mayor flexibilidad en los procesos administrativos y regulatorios para fomentar prácticas más creativas y adaptativas en el aula.

En suma, los resultados obtenidos a partir del análisis de las competencias actitudinales docentes, organizados según las categorías del Cuestionario de Competencias Actitudinales C-CAD: dimensión relacional, perfil de egreso de la PUCE y ámbito, evidencian un impacto significativo del programa de maestría en Innovación en Educación en la formación integral de los futuros magísteres. Este impacto se traduce en la consolidación de valores humanistas, el fortalecimiento del compromiso social y ambiental, y el desarrollo de competencias orientadas a la innovación y la colaboración.

Sin embargo, los resultados también subrayan áreas de mejora que merecen especial atención. Entre ellas, destacan la necesidad de reforzar las competencias críticas y analíticas, esenciales para una práctica docente reflexiva; la mediación de conflictos y la construcción de relaciones institucionales sólidas, fundamentales para el trabajo colaborativo; y la superación de barreras estructurales y normativas que limitan la aplicación de prácticas innovadoras en el aula.

USC DE COMPOSTELA

Estas evidencias sugieren que, si bien el programa de maestría ha logrado avances sustantivos en la formación de competencias actitudinales, resulta imperativo implementar

ajustes curriculares y estratégicos para garantizar una formación aún más equilibrada. De esta manera, se consolidará un perfil docente capaz de enfrentar los desafíos del contexto educativo contemporáneo, contribuyendo de manera efectiva al desarrollo de comunidades de aprendizaje inclusivas, éticas e innovadoras, en consonancia con los principios y valores institucionales de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

5.2 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

A partir de las conclusiones de esta investigación, se han identificado importantes avances en la comprensión y valoración de las competencias actitudinales docentes como elementos esenciales en la práctica educativa. Sin embargo, también emergen limitaciones que invitan a reflexionar sobre los alcances del estudio y los desafíos propios de este campo de investigación. En este contexto, es fundamental considerar las oportunidades de mejora y las perspectivas futuras que permitan enriquecer el conocimiento y la aplicación de estas competencias en diversos entornos educativos, contribuyendo así al fortalecimiento de la formación docente.

5.2.1 Limitaciones del estudio

A pesar de sus contribuciones, esta investigación presenta limitaciones que merecen ser señaladas de manera rigurosa para contextualizar adecuadamente sus resultados y orientar investigaciones futuras:

1. La metodología empleada se centró en la aplicación de un cuestionario (C_CAD) de autopercepción, lo que introduce un componente subjetivo que podría influir en los resultados. Estudios previos han señalado que las percepciones subjetivas de los docentes, aunque valiosas, pueden estar influenciadas por sesgos como la deseabilidad social o la falta de autoconciencia plena, lo que limita la precisión de los datos obtenidos (Barreira, et al., 2005). Por ello, sería enriquecedor complementar el análisis con métodos más objetivos, como observaciones en aula o análisis documental, para obtener una visión más integral (Hernández Ramos y Martínez Abad, 2021).
2. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo que, si bien permite identificar patrones generales, limita la exploración de las experiencias individuales de los participantes. La literatura resalta que los métodos cuantitativos son efectivos para identificar tendencias, pero a menudo no capturan la complejidad de los fenómenos educativos, lo que subraya la importancia de integrar metodologías cualitativas, como entrevistas o grupos focales, para enriquecer los hallazgos (McMillan y Schumacher, 2005). Además, los enfoques mixtos permiten una triangulación que añade validez y profundidad al análisis (Elejabarrieta e Iñiguez, 2000).
3. Los hallazgos se basan en un único contexto institucional (PUCE Ibarra), lo que puede limitar la generalización de los resultados. Investigaciones anteriores han demostrado que las competencias docentes varían según los contextos culturales, organizativos y regionales, lo que sugiere la importancia de ampliar futuros estudios a diferentes niveles educativos y regiones para identificar patrones y particularidades contextuales (Azcarate Goded et al., 2017). Asimismo, los marcos teóricos destacan que los cambios educativos son altamente contextuales, lo que resalta la necesidad de comparaciones multiculturales.
4. La ausencia de instrumentos objetivos para medir el desarrollo de competencias actitudinales representa otra limitación. Estudios han propuesto el uso de rúbricas de desempeño y observaciones estructuradas como herramientas efectivas para evaluar competencias de manera más concreta y confiable (Ávalos Ávalos et al., 2020).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Asimismo, la literatura sugiere que los cuestionarios deben complementarse con evaluaciones externas y análisis de producciones para captar la complejidad de las competencias (Traver Martí y García López, 2007).

5.2.2 Prospectiva

Con base en las limitaciones señaladas, se proponen las siguientes líneas de acción:

1. Explorar cómo las competencias actitudinales se manifiestan en diversos niveles educativos y modalidades, como la educación virtual, permitiría identificar factores contextuales que influyen en su desarrollo, porque resulta esencial analizar cómo estas competencias se desarrollan en entornos educativos diversos, incluyendo modalidades virtuales. La investigación de Chacón (2019) destaca la importancia de las competencias cognitivas y actitudinales en el diseño de materiales educativos en contextos virtuales, subrayando que el ámbito digital exige habilidades específicas para la interacción docente. Además, Santángelo et al. (2011) enfatizan la necesidad de marcos normativos claros para la educación virtual, lo que influye en la forma en que estas competencias son percibidas y aplicadas.
2. Incorporar competencias actitudinales de forma específica en los currículos de formación docente, con metodologías que promueven su reflexión y vivencia práctica. Perrenoud (2007) argumenta que las competencias docentes deben ir más allá de los conocimientos técnicos, integrando dimensiones éticas y actitudinales. Cuevas y Araya (2020) refuerzan esta idea, proponiendo estrategias para construir competencias éticas en la formación universitaria, lo que fomenta una enseñanza centrada en valores y en la vivencia práctica de estas habilidades.
3. Crear instrumentos que midan de manera integral estas competencias, permitiendo obtener retroalimentación constructiva y promover el crecimiento profesional, ya que el desarrollo de herramientas específicas para evaluar competencias actitudinales es clave para proporcionar retroalimentación constructiva. Ávalos et al. (2020) han diseñado cuestionarios validados que permiten evaluar atributos docentes de manera objetiva, mientras que De la Fuente et al. (2005) proponen indicadores para medir competencias académicas y profesionales, destacando la importancia de integrar enfoques cuantitativos y cualitativos.
4. Involucrar a todos los actores del entorno educativo en el proceso de desarrollo de competencias actitudinales, a través de proyectos colaborativos y estrategias de participación comunitaria puede enriquecer significativamente el desarrollo de competencias. Viamontes et al. (2013) subrayan la importancia de las actitudes pedagógicas del profesorado en la construcción de entornos educativos inclusivos, mientras que Belykh (2019) propone un modelo integrador que considera la resiliencia y la inteligencia emocional como elementos clave para fortalecer el saber ser en estudiantes y docentes.
5. Explorar cómo las tecnologías pueden apoyar el desarrollo de competencias actitudinales, por ejemplo, mediante simuladores de interacción o plataformas digitales para formación continua. El uso de tecnologías educativas puede potenciar el desarrollo de competencias actitudinales en contextos contemporáneos. Ricoy et al. (2010) destacan las competencias necesarias para el uso eficaz de herramientas digitales en la enseñanza, mientras que Torres-Carrión et al. (2018) proponen metodologías para integrar tecnologías de manera sistemática en los procesos educativos, facilitando la interacción y la colaboración.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. Impulsar políticas que promuevan el desarrollo de competencias actitudinales como eje central en la formación docente, con incentivos para instituciones innovadoras es esencial para su integración en la formación docente. Según la UNESCO (2016), la educación debe priorizar la inclusión y la equidad, lo que implica fomentar competencias que promuevan estos valores. Bolívar y Pérez-García (2022) enfatizan el papel del compromiso ético y profesional en la docencia, sugiriendo incentivos para instituciones que implementen prácticas innovadoras en este ámbito.

Esta investigación ha contribuido significativamente al estudio de las competencias actitudinales docentes, destacando su relevancia en la configuración de prácticas educativas inclusivas, éticas y efectivas en un mundo en constante transformación. A través del análisis de las fortalezas, limitaciones y prospectivas identificadas, se ha establecido un marco que no solo profundiza la comprensión teórica de estas competencias, sino que también señala caminos claros para su desarrollo en la formación docente. Reconocer las limitaciones metodológicas y contextuales de este estudio no solo refuerza su credibilidad, sino que invita a futuras investigaciones a ampliar y enriquecer este campo desde enfoques más integrales y diversificados. Por otra parte, las líneas prospectivas delineadas en este trabajo abogan por una formación docente que trascienda la transmisión de conocimientos, promoviendo un aprendizaje significativo basado en valores, reflexión y acción colaborativa. Así, esta tesis culmina no como un cierre definitivo, sino como un punto de partida para seguir explorando y fortaleciendo el papel transformador de las competencias actitudinales en la educación, reafirmando el compromiso de construir una enseñanza que impacte positivamente en la sociedad desde la formación y desarrollo humano integral de las personas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E. J., y Muñoz Carril, P. C. (2019). Competencia profesional de futuros docentes, tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación Educativa, 29*, 125–139. https://doi.org/10.15304/ie.29.6269

Abal Alonso, N., José Fuentes Abeledo, E.J, y Muñoz Carril, P. C. (2018). *Identidad y competencia profesional en la formación inicial del profesorado* (Valcarce Margarita, Diz María, y Rial Antonio, Eds.; USC). https://www.researchgate.net/publication/326250072

Acevedo, A. (2012). Personalist Business Ethics and Humanistic Management: Insights from Jacques Maritain. *Journal of Business Ethics*, *105*(2), 197–219. https://doi.org/10.1007/S10551-011-0959-X

Álvarez, M. (2014). *El hombre y su encuentro con la verdad, la bondad y la belleza* (Inédito). Escuela Idente.

Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, *11*(2), 233–243. https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500

Aparicio-Herguedas, J. L., Velázquez-Callado, C., y Fraile-Aranda, A. (2021). El trabajo en equipo en la formación inicial del profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *16*(49), 455–464. https://doi.org/10.12800/CCD.V16I49.1548

Arbeláez, R., Corredor Pérez, M. V., y Pérez, M. I. (2009). Concepciones sobre competencias. *Revista Docencia Universitaria*, *9*(1), 147–150. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/571

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. www.lexis.com.ec

Asamblea Nacional República del Ecuador. (2018). *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial Suplemento No. 297. https://www.registroficial.gob.ec/245427-2/

Asamblea Nacional del Ecuador**.** (2021). *Ley Orgánica de Protección de Datos Personales*. Registro Oficial Suplemento No. 459, 26 de mayo de 2021. https://edicioneslegales.com.ec/

Ávalos Ávalos, O., Pérez-Villalobos, C., Hechenleitner-Carvallo, M., Vaccarezza-Garrido, G., y Toirkens-Niklitschec Josselinne. (2020, febrero). Cuestionario de atributos del docente:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

evidencias de validez y fiabilidad en carreras de salud. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 45–50. www.fundacioneducacionmedica.org

Azcárate Goded, P., Bustamante Chan, M., León Rodríguez, G. de la C., Avilés Vera, M. del P., Hidalgo Larrea, J., Vera Lucio, N., Vásquez-Bermúdez, M., Marrero Sánchez, O., Muñoz Verdezoto, P. J., Carpio Camargo, A., Serrano Rodríguez, R., y Sánchez Tortosa, F. (2017). *Competencias docentes en la enseñanza de la educación superior en el Ecuador* (A. M. Colina Vargas, Comp.). Universidad ECOTEC. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28526.51523

Azerêdo Rios, T. (2014). *Ética y competencia* (B. Romero Sala, Trad.). Octaedro. https://octaedro.com/libro/etica-y-competencia/

Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. del P., e Hinojo Lucena, M. A. (2011). La adquisición de competencias específicas en la educación superior: Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (26), 71–93. https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/579

Badillo Gaona, M., Torres Rivera, A. D., y Olea Deserti, E. (2015). Competencias para la práctica docente: "Formación profesional, competente e impulsora del desarrollo". *Mercados y Negocios, 16*(1), 91–109. https://revistas.udem.edu.mx/index.php/MYN/article/view/1064

Badillo Gaona, M., Torres Rivera, A. D., y Olea Deserti, E. (2014). Competencias para la práctica docente: Formación profesional, competente e impulsor del desarrollo. *Mercados y Negocios, 15*(2), 149–172. https://www.redalyc.org/pdf/5718/571863946008.pdf

Barreira Arias, A.J., Sobrado Fernández, L. M., y Ocampo Gómez, C.I. (2005). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas 10*, 124–143. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4740/31242_2005_10_06.pdf?sequence=1

Barrios, Z., Reyes de Suárez, L. M., & Muñoz Cabas, D. (2009). Desarrollo de competencias a través de proyectos de investigación. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 11(2), 229–243. https://www.redalyc.org/pdf/993/99312517007.pdf

Belykh, A. (2019). Resiliencia e Inteligencia Emocional: bosquejo de modelo integrador para el desarrollo del saber ser del estudiante universitario. *Universia*, 29. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.529

Bolívar, A., & Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa*. https://doi.org/10.15304/ie.32.8699

Bozu, Z., y Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria,* 2(2), 87–97.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

https://www.researchgate.net/publication/41058410_El_profesorado_universitario_en_la_sociedad_del_conocimiento_Competencias_profesionales_docentes

Bravo Cóppola, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. http://hdl.handle.net/10045/31675

Bravo Salinas, N. H. (2007). *Competencias: Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina*. Fundación Internacional de Pedagogía Problémica. Disponible en: https://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20proyecto%20Tuning-Europa%2C%20Tuning-AmericaLatina_BravoSalinas.pdf

Buxarrais, M. R. (2021). Teacher's Ethos and Moral and Professional Identity. *The International Handbook of Teacher Ethos*, 125–143. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6_9

Cabrera, M., & Donovan, J. (2017, diciembre 7). *Influencia teoría de las actitudes en el diseño de una promoción de ventas en la categoría de gaseosas: marca X-Cola*. Microinvestigación en Marketing. https://microinvestigacionmarketing.blogspot.com/2017/12/influencia-teoria-de-las-actitudes-en.html

Castro de Bustamante, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática: Caso 1.º y 2.º etapas de educación básica, Municipio San Cristóbal – Estado Táchira* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Repositorio institucional de la URV. https://hdl.handle.net/20.500.11797/TFM0000000039

Consejo de Educación Superior. (2019). *Resolución RPC-SO-24-No.408-2019: Reforma del Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. Gaceta Oficial del CES, 408, 1-15.

Chacón, F. (2019). Competencias cognitivas en el diseño de materiales educativos multimedia del docente de contextos educativos virtuales. *Mérito: Revista de Educación*, 1(2), 126–142.

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15*(2), 1–29. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Concha Ortega, P. A., & López Bravo, I. M. (2015). Percepción de las(os) enfermeras(os) asistenciales sobre competencias actitudinales observadas en profesionales enfermeros(as) recién egresados. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud, 12*(1), 13–18. https://recs.udec.cl/ediciones/vol12-nro1-2015/artinv12115b.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Consejo de Educación Superior. (2022). *Reglamento de Régimen Académico: Resolución RPC-SE-08-No.023-2022.* https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-a-partir-del-16-de-septiembre-de-2022.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador.* Registro Oficial Suplemento No. 449. *https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf*

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe final del Proyecto Tuning América Latina 2004–2007*. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

Cortina, A. (2000). *El sentido de las profesiones*. Editorial Paidós. https://pepm-sal.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/07/A.Cortina-El-Sentido-de-las-Profesiones-Texto-obligatorio.pdf

Cortina, A., y Martínez Navarro, E. (1996). *Ética*. Ediciones Akal. https://books.google.com.ec/books?id=_HtC1_tTjfUC

Díaz van Swaay, C. (2016). *Fundamentación antropológica de la ética empresarial: Un acercamiento desde el pensamiento de Fernando Rielo* [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas. https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/11643/1/TD00212.pdf

Cuajicalco Nemesio, M. (2011). *Actitud docente frente a alumnos de 1er grado de educación secundaria con bajo rendimiento escolar*. Universidad Pedagógica Nacional. RIXPLORA. https://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/12

Cuevas, C. A., y Araya, P. M. (2020). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social. *Perfiles Educativos*, *43*(171), 100–116. https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2021.171.59678

Cuño Bonito, J., & Lima Jardilino, J. R. (2019). Por una política educativa más allá de la colonialidad del Ser, del Saber y del Poder. *Historia Educativa Latinoamericana*, *21*, 8–11. https://doi.org/10.19053/01227238.9409

Cusihuamán Calloconto, B. (2010). *Actitudes de los profesores de primaria frente a los problemas de aprendizaje de sus educandos en instituciones educativas estatales del Callao.* Universidad San Ignacio de Loyola. Repositorio USIL. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/11452415-ce37-44bd-97f5-19150ab385df

Darder Vidal, P. (Coord.), Salmurri Trinxet, F., Royo Arpón, M., Carpena Casajuana, A., Sala Roca, J., Marzo Ruiz, L., y Albaladejo Mur, M. (2017). *La formación emocional del*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

profesorado: Aprender y educar con bienestar y empatía. Octaedro Editorial. https://octaedro.com/libro/la-formacion-emocional-del-profesorado/

De la Fuente Arias, J., Justicia Justicia, F., Félix Casanova, P., y Victoria Trianes, M. (2005). Percepción sobre la construcción de competencias académicas y profesionales en Psicólogos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *3*, 3–34. https://doi.org/10.25115/ejrep.v3i5.1164

De León López, J. M. (2018). *La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio ADDI. https://addi.ehu.es/handle/10810/26953

De Rivas Manzano, M. del R. (2014). La formación en valores en la educación superior a distancia. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja. En *Tesis doctoral*. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mrrivas/RIVAS_MANZANO_Rosario_Tesis.pdf

De Zubiría Samper, M., Sánchez Chinchilla, W. A., Reyes de Ríos, E., De Zubiría Bazurto, C. A., Valero Moreno, N. I., Ríos Ángel, S., Vinueza Britto, T. del R., y Mesa Lara, A. (2018). *Pedagogía conceptual: Una puerta al futuro de la educación*. Fundación Tecnológica Alberto Merani.

De Zubiría Samper, M. (1999). *Tratado de pedagogía conceptual* (ISBN 978-958-9405-00-0). FIPC Alberto Merani.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, 1–9. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Dubó Romero, E. N. (2017). *Vicente Bermejo. De la filosofía a terapia familiar y de pareja. Un estudio psicobiográfico*. https://eprints.ucm.es/46769

Elejabarrieta, F. J., e Iñiguez, L. (2000). Construcción de escalas de actitud, tipo Thurstone y Likert. *La Sociología en sus Escenarios*, *4*, 1–8. https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6564

Escalante Gómez, E., Repetto, A. M., y Mattinello, G. (2012). Exploración y análisis de la actitud hacia la estadística en alumnos de psicología. *Liberabit: Revista de Psicología*, *18*(1), 15–26. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68623931003

Espinoza-Freire, E., Tinoco-Izquierdo, W., y Sánchez-Barreto, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA: Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, *14*(43), 39–53. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210816.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Falla, D., Gómez, C. A., & Del Pino, C. G. (2022). Engagement in teacher training as a driver of inclusive attitudes. *Educación XX1*, *25*(1), 251–271. https://doi.org/10.5944/educxx1.30369

Farías, F. (2009). La Epistemología De Las Ciencias Sociales En La Formación Por Competencias Del Pregrado. *Cinta de moebio*, *34*, 58–66. https://doi.org/10.4067/s0717-554x2009000100004

Fontanilla Lucena, N., y Mercado Durán, Z. (2020). Competencias investigativas actitudinales que promueve el docente en su acción didáctica universitaria. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, *24*(77), 85–94. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663240008

Fuentes Abeledo, E. (2018). *Evaluación de programas de formación* [Manuscrito no publicado]. Universidad de Santiago de Compostela.

García López, R., Jover Olmeda, G., y Escámez Sánchez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Editorial Síntesis. ISBN 978-84-9756-671-1. https://www.sintesis.com/libro/etica-profesional-docente

Gómez-Del-Pulgar, S. C., y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2020). The instrumental competencies in the future teachers of primary education: Self-perception and satisfaction with the training received by students of the UCM / Las competencias instrumentales en los futuros maestros de educación primaria: Autopercepción y satisfacción con la formación recibida por el alumnado de la UCM. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *24*(3), 309–333. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8158

Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., y Pérez-Quero, F. J. (2016). Metas sociales, clima motivacional, disciplina y actitud del alumno según el docente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, *16*(64), 649–666. https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.003.

Grimaldo, M. (2002). *Escala de jerarquía de valores de M. Rokeach – Forma E*. https://doi.org/10.13140/2.1.3591.0405

Grosso, L. (2006). La educación en el éxtasis: modelo y realización pedagógica de Fernando Rielo. *Actos Conmemorativos del XXV Aniversario de la Fundación Fernando Rielo*, 1–20.

Guil Bozal, M. (2006). Escala mixta Likert-Thurstone. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, *(5)*, 81–96.

Hernández Ramos, J. P., y Martínez Abad, F. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 59–71. https://doi.org/10.6018/reifop.414781

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación:* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, Á., y Fernández Río, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(35), 89–99. https://doi.org/10.12800/ccd.v12i35.880

Inciarte Romero, N., y González, L. (2009). Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de los aprendizajes. *Omnia*, *15*(2), 39–55. https://www.redalyc.org/pdf/737/73711658004.pdf

Jerez Yáñez, Ó., Orsini Sánchez, C., y Hasbún Held, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, *42*(3), 483–506. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: Un manual práctico*. University College Cork. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33010

Klassen, R. M., Yerdelen, S., y Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, *1*(2), 33–52. https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44

Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *24*(2), 83–101. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *20*(1), 311–322. https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i1.18589

López Quintás, A. (2006). *Vértigo y éxtasis una clave para prevenir las adicciones y vivir con plenitud*. Ediciones Rialp. https://core.ac.uk/download/pdf/370422110.pdf

Louis, K. S., y Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, *55*(1), 103–126. https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077

Lovatón, K. Y. Q. (2019). The values that characterize the professional ethics of professors at Universidad de Colima | Los valores que caracterizan la ética profesional de los profesores de la Universidad de Colima. *Revista Colombiana de Educacion*, *1*(76), 265–284. https://doi.org/10.17227/rce.num76-7494

Klein, L. F. (2021). *Papa Francisco: La nueva educación y el Pacto Educativo Global*. Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y el Caribe (CPAL). https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

general?catid=8&id=3300%3Apapa-francisco-la-nueva-educacion-y-el-pacto-educativo-global&view=file

Maggi Yáñez, R. E., Díaz-Barriga Arceo, F., Madrigal-Mexía, C., Ríos Pérez, P., y Zavala Juárez, J. (2005). *Desarrollo humano y calidad: Valores y actitudes* (3.ª ed.). Limusa.

Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M. R., y Esteban Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, *29*, 17–43. https://doi.org/10.35362/rie290949

Martínez Navarro, E. (2010). *Ética profesional de los profesores* (Vol. 1). Editorial Mensajero

Martínez-Scott, S., Sonlleva-Velasco, M., y Monjas-Aguado, R. (2022). Aprender a desobedecer, ¿una tarea necesaria para los futuros docentes? *Educ. Pesqui*, 1–18. https://doi.org/https://doi.org./10.1590/S1678-46342022482322779

Máttar, J., y Cuervo, L. M. (2017). *Planificación para el desarrollo en América Latina y el Caribe: enfoques, experiencias y perspectivas*. www.cepal.org/es/suscripciones

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5.ª ed.). Pearson Educación.

Medina Palomera, A., Amado Moreno, M. G., & Brito Páez, R. A. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, *10*(3), 1–28. https://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10143

Medina-Vicent, M. (2013). Adela Cortina Orts, ¿Para qué sirve realmente la ética? En *Editorial Paidós, Madrid*.

Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., & Monteagudo Fernández, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas primaria y secundaria. *Investigación en la Escuela*, 19–30. https://doi.org/10.12795/IE.2012.i78.02

Molina de Colmenares, N., & Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradígma*, *27*(2), 193–219. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Monge Benito, S., & Etxebarria Gangoiti, J. A. (2017). Competences basque advertising professionals consider most important to their work: A comparison 2008-2016. *Communication and Society*, *30*(2), 97–111. https://doi.org/10.15581/003.30.2.97-111

Moreno González, A. (2011). Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *CEE Participación Educativa*, (16), 8–30. https://altascapacidadescse.org/pdf/revista16.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mujika, J. F. L., Etxeberria, K. S., Hernández, L. L., & Murgiondo, J. E. (2017). University students' perceptions of their assessment. *Bordon, Revista de Pedagogia*, *69*(1), 103–122. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.43843

Muñoz Carril, P. C., & González Sanmamed, M. (2011). Conocimientos del profesorado universitario en herramientas telemáticas. *Investigación Educativa 13*, 1–27. https://doi.org/https://doi.org/10.25009/cpue.v0i13.39.

Muñoz, J. (2023). *Pensemos en la proyección de futuro de la PUCE I*. 1–30.

Muñoz-Cantero, J.-M., & Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI*, 37–58. https://doi.org/10.5944/educXX1.19535

Noro, J. E. (2004). Actitudes y valores: Puerta de entrada a una nueva escuela significativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 1–13. https://rieoei.org/historico/deloslectores/576Noro.PDF

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.-M., & Calvo-Porral, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, *17*(2), artículo 5, 1–26. https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4010

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2015). *Edu Trends: Educación basada en competencias*. Tecnológico de Monterrey. https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/03/04.EduTrendsEBC.pdf

Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4ª ed.). Pearson Educación.

Ortega Ruiz, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: Problemas metodológicos y conceptuales. *Anales de Pedagogía*, (4), 187–201. https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/288181

Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completas: Vol. VII* (S. A. Ediciones Castilla, Ed.; VII). https://www.cidadefutura.com.br/wp-content/uploads/Ortega-y-Gasset-Obras-Completas-Tomo-1-1902-1916-1.pdf

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. En *The BMJ* (Vol. 372). BMJ Publishing Group. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Parales-Quenza, C. J., y Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *39*, 351–361. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539210

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Paucar Paucar, G. R. (2016). *Perfil de salida del estudiante lasallista de tercero de bachillerato en el contexto de la educación del siglo XXI* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. Repositorio UASB. https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5396

Paz Saavedra, L. E., Gisbert Cervera, M., & Usart Rodríguez, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores. *Revista de Medios y Educación*, *63*, 1–130. https://revistapixelbit.com

Peña Chamorro, L. (2011). Competencias del docente actual. En *Universidad Estatal del Carchi*. https://biblioteca.yachaytech.edu.ec/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1720

Peñaloza de Lara, A. (2018). Competencias cognitivas del docente (tutor) en la guía u orientación investigativa para la producción de la tesis doctoral. *Revista Plus Economía*, *6*(1), 10–16. https://revistas.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/31

Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, *21*(2), 367–379. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., González-Víllora, S., & Sánchez-Miguel, P. A. (2021). The Attitudinal Style as Pedagogical Model in Physical Education _ Enhanced Reader. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 1–16. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph18020374

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje* (J. Andreu Poquet, Trad.). Editorial Graó.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2017). *Proyecto del programa de Maestría en Innovación en Educación* [Documento institucional]. PUCE.

Presidencia de la República del Ecuador. (2012). *Decreto Ejecutivo No. 1241*: *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento No. 754, 26 de julio de 2012. https://www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-publicaciones/publicaciones-recientes/245427-2/

Presidencia de la República del Ecuador**.** (2023). *Decreto Ejecutivo No. 904: Reglamento General de la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales*. Registro Oficial No. 435, Tercer Suplemento, 13 de noviembre de 2023. https://edicioneslegales.com.ec/

Prieto Bascón, M. Á. (2011). Actitudes y valores. *Innovación y Experiencias Educativas*, (41), 1–8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_01.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Prieto Fernández, M. I. (2013). *Programa de relación docente-alumno para el desarrollo de las competencias profesionales en los profesores universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Helvia, Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba. https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11115

PUCE. (2021). *Proyecto Académico PUCE*.

Ramírez Botia, E. L., & Saavedra Bautista, C. E. (2018). Inteligencias múltiples: un análisis al actuar del docente. *Educación y Territorio*, *8*(14), 75–94. https://doi.org/10.38017/22563989.668.

Ramos, G., y Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagogicos*, *45*(3), 185–199. https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185

Razo, A., y Cabrero Iriberri, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes: Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. Secretaría de Educación Pública. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf

Reyes Rodríguez, L. (2007). La Teoría de la Acción Razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa Duranguense, ISSN-e 2007-039X, Nº. 7, 2007, págs. 66-77*, *7*, 66–77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358919

Reyes Rodríguez, L. (2007). La teoría de la acción razonada: Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 66–77. https://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense7.pdf

Ricoy, M. del C., Feliz, T., & Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XX1*, *13*(1), 199–219. https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.283

Rielo Fernando. (2001). *Mis meditaciones desde el modelo genético.*

Rielo Fernando. (2011). *El humanismo de Cristo*.

Rivadeneira Rodríguez, E. M. (2013). ¿Cómo Las Competencias Actitudinales Ayudan a Conseguir Un Adecuado Aprendizaje En Discentes? *ESPIRAL, Revista de Docencia e Investigación*, *3*(1). https://doi.org/10.15332/erdi.v3i1.431

Rivadeneira Rodríguez, E. M. (2015). *Las competencias cognitivas-tecnológicas y perfil del docente universitario*. En *XVIII Congreso Internacional EDUTEC: Educación y tecnología desde una visión transformadora* (pp. 1–9). EDUTEC. https://edutec.es/congresos-files/edutec15/Articulos/CCSXXI-Competencias_claves_para_el_siglo_XXI/erivadeneira_competencias_cognitivas_tecnologicas.pdf.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rojo Vázquez, F. J. (2017). *Tratado del bien y del mal: La ética como filosofía primera* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio de la Universidad Pontificia Comillas. https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/145043/retrieve

Romero Noyola, B. A., y Arcos Vega, J. L. (2007). Tuning América Latina y el perfil del docente en el área de educación y humanidades de la UABC. En *Memorias del V Congreso Internacional de Innovación Educativa* (pp. 441–445). Universidad Autónoma de Baja California. https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/881.pdf

Sánchez-Gey, J. (2002). Educación en Valores. *Religión y Cultura, XLVIII*, 755–767.

Santángelo, H., Padilla Omiste, Á., Daza Rivero, R., Roesler, J., Vianney, J., Santander Wannhoff, W., Elena Schalk Quintanar, A., Zavando Benítez, S., Durán Reyes, J., Rubio Guerrero, G., González Rubio, J., Adolio Cascante, R., Castro Tato, J., José Rubio Gómez, M., Morocho Quezada, M., Ramírez Asanza, I., Cervantes Pérez, F., Herrera Marquez, A., Parra Cervantes, P., … Superior, E. (2011). *Leyes, Normas y Reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe*. http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/431

Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Ariel.

Silva, P., Pires, S., y Pimenta, M. (2020). Proyecto integrador y actitudes: una perspectiva hermenéutica del desarrollo de la competencia en la docencia. *Estudios Pedagógicos*, 181–193. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300181

Tabera Galván, M. V., Álvarez Comino, M. J., Hernando Jerez, A., y Rubio Alonso, M. (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de ciencias de la salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educacion*, *26*(2), 275–293. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43028

Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero Díaz, M. Á., y García Fraile, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio. https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/competencias-calidad-y-educaci-n-superior

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación. https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/documentacionAcademica/SECUENCIAS%20DIDACTICAS.%20tobon-f.pdf

Torra Bitlloch, I., & Esteban Moreno, R. M. (2012). Reflexiones sobre competencias docentes del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 17–19. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/312273

Torra Bitlloch, I., De Corral, I., Pérez Cabrera, M. J., Triadó Ivern, X. M., Pagès Costas, T., Valderrama Valls, E., Márquez Cebrián, M. D., Sabaté Díaz, S., Solà Peracaula, P., Hernàndez, C., Sangrà Morer, A., Guàrdia, L., Minguell, M., Patiño, J., González, A., Garrido, M., Ruiz, N., Carmen, I., y Tena, A. (2012). Identificación de competencias

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 21–56. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096

Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., y Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, *14*(66), 129–145. https://doi.org/10.22201/ipn.16652673.2014.66.4335

Torres-Carrión, P. V., González-González, C. S., Aciar, S., y Rodríguez-Morales, G. (2018). Methodology for systematic literature review applied to engineering and education. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*, *2018-April* (April), 1364–1373. https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363388

Traver Martí, J. A., & García López, R. (2007). *Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC)*. http://redie.uabc.mx/vol.9no1/contenido-traver.html

UNESCO. (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526

UNESCO. (2019, agosto 27). *Docentes*. UNESCO. https://es.unesco.org/themes/docentes

UNESCO. UNESDOC. Biblioteca Digital. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Vallejo Portuondo, G. (2011). El aprendizaje desde la perspectiva de la motivación profesional y las actitudes. *MEDISAN*, *15*(3), 363–368. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368445228014

Vázquez Verdera, V., & Escámez Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *12*(Número Especial), 1–17. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15518482001

Vera Pedroza, A., & Mazadiego Infante, T. de J. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, *14*, 53–58. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Vera.pdf

Viamontes Pelegrín, E. R., Colunga Santos, S., y García Ruiz, J. (2013). Actitudes pedagógicas del profesor en las universidades. En *Humanidades Médicas* (Vol. 13, Número 2). Centro para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000200014&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Vilanou Torrano, C., González Jiménez, F., De la Herrán Gascón, A., Fernández Pérez, M., y Grosso García, L. (2006). *Epistemología del aprendizaje humano*. Fundación Fernando

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rielo. https://www.dykinson.com/libros/epistemologia-del-aprendizaje-humano/8486942659/

Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, *10*(4), 75–96. https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008

Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave* (Graó, Ed.). https://issuu.com/huguibetoben/docs/11_ideas_clave._co__mo_aprender_y_e

Zabalza Beraza, M. Á. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(3), 37–69. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311003.pdf

Zarzar Charur, C. (2015). *Planeación didáctica por competencias*. Grupo Editorial Patria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Anexo A: Plantilla cubierta por expertos para validación y mejora del cuestionario C-CAD.

No.	ÍTEMS *ÁMBITO: PERSONA* *(Relación consigo mismo y con padres de familia/tutores)*	UNIVOCIDAD					PERTINENCIA					IMPORTANCIA					PROPUESTA DE MEJORA
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Respetar la dignidad humana como valor inalienable de mi persona				x						x					x	Revisar la palabra inalineable
2	Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal					x					x					x	Y desarrollo profesional?
3	Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas			x						x						x	Acciones en qué ámbito?
4	Desarrollar mi pensamiento crítico					x					x					x	
5	Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecer y mejorar mi trabajo docente					x					x					x	
6	Adoptar la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad			x							x					x	Me genera dudas la "expresión gozosa"...quizás en a nivel contextual.
7	Adaptarme a los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad					x					x					x	
8	Modelar valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional					x					x					x	
9	Comunicarse con los padres/tutores de forma respetuosa					x					x					x	
10	Planificar junto con los padres/tutores objetivos de aprendizaje					x					x					x	
11	Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico					x					x					x	
12	Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos					x					x					x	
13	Investigar sobre las relaciones positivas en contextos familiares			x					x				x				No me queda claro el ítem
14	Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos					x					x					x	
15	Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos					x					x					x	
16	Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional			x							x				x		Sugiero revisar la redacción del ítem

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No.	ÍTEMS *ÁMBITO: GRUPO* *(Relación con el equipo docente y estudiantes)*	UNIVOCIDAD					PERTINENCIA					IMPORTANCIA					PROPUESTA DE MEJORA
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
17	Disfrutar con el equipo de profesores/as, el compromiso de la vocación docente			x							x				x		La palabra disfrutar me genera confusión igual el compromiso...ma parece que la redacción es ambigua
18	Intervenir con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa					x					x					x	
19	Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe					x					x					x	
20	Demostrar buena actitud para abordar los conflictos y dificultades del grupo de docentes					x					x					x	
21	Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo de docentes					x					x					x	
22	Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo docente y aprender de ellos					x					x					x	
23	Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente					x					x					x	
24	Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes					x					x					x	
25	Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, cultura o etnia				x						x					x	Faltaría otras características como la orientación sexual, etc....de lo contrario es excluyente ....Sugiero incluir en el marco de los DDHH
26	Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros					x					x					x	
27	Atender las necesidades estudiantiles con la debida pertinencia					x					x					x	
28	Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes			x							x					x	No me queda claro porque unir confianza y colaboración y dejar otros aspectos por fuera. Esto porque se puede fomentar la confianza y no la colaboración y viceversa.
29	Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales					x					x					x	
30	Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva			x				x					x				No me queda clara la pertifnencia de este ítem, cuál es el objetivo?
31	Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes			x						x					x		Para qué? Para motivar el proceso de Enseñanza y aprendizaje por ejemplo?
32	Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje					x					x					x	
No.	**ÍTEMS** *ÁMBITO: INNOVACIÓN* *(Relación con el contexto ético/político y con las TIC)*	**UNIVOCIDAD**					**PERTINENCIA**					**IMPORTANCIA**					**PROPUESTA DE MEJORA**
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
33	Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora personal					x		x					x				Esta es similar a la 2
34	Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental					x					x					x	
35	Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales					x					x					x	
36	Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria					x					x					x	
37	Investigar en equipos multidisciplinarios sobre prácticas solidarias en la profesión docente			x					x					x			Porque solo investigar sobre prácticas solidarias,...y no en prácticas innovadoras, etc.
38	Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente					x					x					x	
39	Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario					x			x					x			Parece más pertinente en el segundo bloque
40	Desarrollar una actitud positiva hacia la innovación educativa					x					x					x	
41	Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula					x					x					x	Sugiero relacionar la legislación con las TIC
42	Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología					x					x					x	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

43	Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de las TIC, en diferentes espacios de difusión				x				x					x		
44	Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje				x				x					x		
45	Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC				x				x					x		
46	Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC				x				x					x		
47	Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de las habilidades y necesidades de los estudiantes				x				x					x		
48	Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes				x				x					x		Sugiero una pregunta relacionada con la efectividad de búsqueda de información, derechos de autor, etc.
No.	**ÍTEMS** *ÁMBITO: NORMAS* *(Relación con la Institución Docente y el Currículo)*	**UNIVOCIDAD**					**PERTINENCIA**					**IMPORTANCIA**					**PROPUESTA DE MEJORA**
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
49	Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas					x				x					x		A qué se refiere con relaciones institucionales (gestión, docente, comunidad, estudiantes?)
50	Reconocer en las autoridades del centro educativo a excelentes aliados para el desarrollo profesional			x					x				x				El reconocimiento es suficiente para el DP?...Sugiero colaborar con la gestión para el DP
51	Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo					x					x					x	
52	Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa					x					x					x	
53	Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales			x					x					x			No me queda claro a qué se refiere con nuevas formas de convivencia
54	Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente					x					x					x	
55	Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales fraternas		x						x					x			este ítem me parece reiterativo con el 49
56	Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo					x					x					x	
57	Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula					x					x					x	
58	Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional					x					x					x	
59	Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizaje relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente y en las leyes y normativas que regulan la educación					x					x					x	
60	Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes					x					x					x	
61	Colaborar en la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales					x					x					x	
62	Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes					x					x					x	
63	Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia					x					x					x	
64	Identificar las tendencias en el entorno para mejorar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes			x						x					x		No me queda claro a qué se refiere con tendencias del entorno...se refiere a demandas sociales del contexto?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo B: Análisis de las valoraciones realizadas por los Expertos al C-CAD

N.	Ítems ÁMBITO: PERSONA (Relación consigo mismo y con padres de familia/tutores)	Experto1: Isabel Dans, PhD																		
		UNIVOCIDAD					M/U	PERTINENCIA					M/P	IMPORTANCIA					M/I	V.Ítem
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
1	Respetar la dignidad humana como valor inalienable de mi persona	1					1					5	5					5	5	3,667
2	Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal					5	5					5	5					5	5	5
3	Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas					5	5					5	5					5	5	5
4	Desarrollar mi pensamiento crítico					5	5					5	5					5	5	5
5	Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecer y mejorar mi trabajo docente					5	5					5	5					5	5	5
6	Adoptar la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad					5	5					5	5					5	5	5
7	Adaptarme a los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad					5	5					5	5					5	5	5
8	Modelar valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional					5	5					5	5					5	5	5
9	Comunicarse con los padres/tutores de forma respetuosa					5	5					5	5					5	5	5
10	Planificar junto con los padres/tutores objetivos de aprendizaje				4		4					5	5					5	5	4,667
11	Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico					5	5					5	5					5	5	5
12	Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos					5	5					5	5					5	5	5
13	Investigar sobre las relaciones positivas en contextos familiares					5	5					5	5					5	5	5
14	Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos					5	5					5	5					5	5	5
15	Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos					5	5					5	5					5	5	5
16	Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional	1					1					5	5					5	5	3,667
	Totales	2	0	0	4	65	4,44	0	0	0	0	80	5	0	0	0	0	80	5	4,81
	Media por baremo	4,44						5						5						
	Media por experto	4,81																		

N.	Ítems ÁMBITO: GRUPO (Relación con el equipo docente y estudiantes)	Experto1: Isabel Dans, PhD																		
		UNIVOCIDAD					M/U	PERTINENCIA					M/P	IMPORTANCIA					M/I	V.Ítem
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
17	Disfrutar con el equipo de profesores/as, el compromiso de la vocación docente			3			3					5	5					5	5	4,333
18	Intervenir con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa					5	5					5	5					5	5	5
19	Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes					5	5					5	5					5	5	5
20	Demostrar buena actitud para abordar los conflictos y dificultades del grupo de docentes				4		4					5	5					5	5	4,667
21	Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo de docentes					5	5					5	5					5	5	5
22	Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo docente y aprender de ellos					5	5					5	5					5	5	5
23	Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente					5	5					5	5					5	5	5
24	Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes					5	5					5	5					5	5	5
25	Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, cultura o etnia					5	5					5	5					5	5	5
26	Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales					5	5					5	5					5	5	5
27	Atender las necesidades estudiantiles con la debida pertinencia				4		4					5	5					5	5	4,667
28	Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes					5	5					5	5					5	5	5
29	Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales					5	5					5	5					5	5	5
30	Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva					5	5					5	5					5	5	5
31	Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes					5	5					5	5					5	5	5
32	Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje					5	5					5	5					5	5	5
	Totales	0	0	3	8	65	4,75	0	0	0	0	80	5	0	0	0	0	80	5	4,92
	Media por baremo	4,75						5						5						
	Media por experto	4,92																		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

N.	Ítems ÁMBITO: INNOVACIÓN (Relación con el contexto ético/político y con las TIC)	Experto1: Isabel Dans, PhD																	
		UNIVOCIDAD					M/U	PERTINENCIA					M/P	IMPORTANCIA					M/I	V.Ítem
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
33	Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora personal					5	5					5	5					5	5	5
34	Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental					5	5					5	5					5	5	5
35	Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales					5	5					5	5					5	5	5
36	Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria					5	5					5	5					5	5	5
37	Investigar en equipos multidisciplinarios sobre prácticas solidarias en la profesión docente				4		4					5	5					5	5	4,667
38	Contribuir a la construcción de espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente					5	5					5	5					5	5	5
39	Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario					5	5					5	5					5	5	5
40	Desarrollar una actitud positiva hacia la innovación educativa					5	5					5	5					5	5	5
41	Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula					5	5					5	5					5	5	5
42	Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología					5	5					5	5					5	5	5
43	Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de las TIC, en diferentes espacios de difusión					5	5					5	5					5	5	5
44	Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje					5	5					5	5					5	5	5
45	Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC					5	5					5	5					5	5	5
46	Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC					5	5					5	5					5	5	5
47	Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de las habilidades y necesidades de los estudiantes					5	5					5	5					5	5	5
48	Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes					5	5					5	5					5	5	5
	Totales	0	0	0	4	75	4,938	0	0	0	0	80	5	0	0	0	0	80	5	4,98
	Media por baremo	4,9375						5						5						
	Media por experto	4,98																		

N.	Ítems ÁMBITO: NORMAS (Relación con la Institución Docente y el Currículo)	Experto1: Isabel Dans, PhD																	
		UNIVOCIDAD					M/U	PERTINENCIA					M/P	IMPORTANCIA					M/I	V.Ítem
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
49	Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas					5	5					5	5					5	5	5
50	Reconocer en las autoridades del centro educativo a excelentes aliados para el desarrollo profesional				4		4					5	5					5	5	4,667
51	Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo					5	5					5	5					5	5	5
52	Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa					5	5					5	5					5	5	5
53	Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales					5	5					5	5					5	5	5
54	Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente					5	5					5	5					5	5	5
55	Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales fraternas		2				2					5	5					5	5	4
56	Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo					5	5					5	5					5	5	5
57	Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula					5	5					5	5					5	5	5
58	Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional					5	5					5	5					5	5	5
59	Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizaje relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente y en las leyes y normativas que regulan la educación					5	5					5	5					5	5	5
60	Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes					5	5					5	5					5	5	5
61	Colaborar en la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales					5	5					5	5					5	5	5
62	Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes					5	5					5	5					5	5	5
63	Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia					5	5					5	5					5	5	5
64	Identificar las tendencias en el entorno para mejorar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes					5	5					5	5					5	5	5
	Totales	0	2	0	4	70	4,75	0	0	0	0	80	5	0	0	0	0	80	5	4,92
	Media por baremo	4,75						5						5						
	Media por experto	4,92																		

Media por experto para el C_CAD	**4,91**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo C: Cuestionario de Competencias Actitudinales Docentes C-CAD

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES C_CAD		NIVEL DE AUTOPERCEPCIÓN COMPETENCIAL				NIVEL DE APORTACIÓN FORMATIVA DE LA MAESTRÍA			
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	***ÁMBITO: PERSONA (Relación consigo mismo y con padres de familia/tutores)***	***V A L O R A C I O N E S***							
1	Respetar la dignidad humana como valor inalienable de la persona								
2	Responsabilizarme constantemente con mi desarrollo personal								
3	Hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y rendir cuentas sobre ellas								
4	Desarrollo de mi pensamiento crítico								
5	Reconocer mis cualidades y limitaciones para fortalecerme y mejorar mi trabajo docente								
6	Reconocer la profesión docente como una expresión gozosa de mi propia identidad								
7	Incorporar en mis actividades diarias los cambios que exige la profesión docente con profesionalidad								
8	Vivir los valores y actitudes positivas como muestra de compromiso profesional								
9	Comunicarme con los padres/tutores en forma respetuosa								
10	Compartir con los padres/tutores objetivos de aprendizaje								
11	Analizar con los padres/tutores la evolución del alumnado en las diversas dimensiones de crecimiento personal y académico								
12	Informar a los padres/tutores sobre el proceso educativo de sus hijos								
13	Investigar sobre relaciones interpersonales en contextos familiares								

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

14	Orientar a los padres/tutores sobre aspectos que puedan favorecer el desarrollo de sus hijos.								
15	Establecer una relación de confianza y cooperación con las familias para facilitar su participación en la formación de sus hijos								
16	Respetar las preferencias de cada familia en el ámbito moral que sean consistentes con el proyecto institucional								
CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES C_CAD		**NIVEL DE AUTOPERCEPCIÓN COMPETENCIAL**				**NIVEL DE APORTACIÓN FORMATIVA DE LA MAESTRÍA**			
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Bastante	Mucho
2	***ÁMBITO: GRUPO (Relación con el equipo docente y estudiantes)***	***V A L O R A C I O N E S***							
17	Disfrutar con el equipo, el compromiso de la vocación docente								
18	Participar con espíritu de colaboración en redes de investigación y/o innovación educativa								
19	Fomentar relaciones interpersonales positivas, en los equipos docentes en los que participe								
20	Demostrar buena actitud para abordar y solucionar los conflictos y dificultades del grupo								
21	Favorecer la creación de un clima de confianza para el trabajo en equipo								
22	Reconocer el trabajo y la experiencia de los demás miembros del equipo y aprender de ellos								
23	Adaptarse a las necesidades y cambios del equipo docente								
24	Fomentar la creatividad y curiosidad en los equipos de trabajo de docentes								
25	Respetar a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, religión, orientación sexual, cultura o etnia								

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

26	Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales íntegros								
27	Atender las necesidades estudiantiles con la debida eficacia								
28	Fomentar la confianza y colaboración entre los estudiantes								
29	Apoyar los intereses del estudiantado para que alcancen sus metas personales y profesionales								
30	Cuidar a los estudiantes de manera sensible y compasiva								
31	Crear relaciones efectivas y satisfactorias con los estudiantes								
32	Motivar a los estudiantes para que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje								
CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES C_CAD		**NIVEL DE AUTOPERCEPCIÓN COMPETENCIAL**				**NIVEL DE APORTACIÓN FORMATIVA DE LA MAESTRÍA**			
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Bastante	Mucho
3	***ÁMBITO: INNOVACIÓN (Relación con el Contexto ético/político y las TIC)***	***V A L O R A C I O N E S***							
33	Mantener un compromiso efectivo y constante con la formación y mejora profesional								
34	Participar en iniciativas de cambio y mejora en los ámbitos social, político y ambiental								
35	Colaborar para eliminar barreras que impidan la participación de todas las personas de diferentes culturas y grupos sociales								
36	Mantener actitudes participativas en proyectos de vinculación que mejoren la vida comunitaria								
37	Investigar en equipos multidisciplinares sobre prácticas solidarias de la profesión docente								

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

38	Contribuir a la construcción espacios de reflexión y debate sobre cuestiones ético-políticas de los derechos de la profesión docente								
39	Colaborar en el desarrollo del bienestar comunitario								
40	Desarrollar una actitud positiva y participar en prácticas que fomenten la innovación educativa								
41	Respetar los principios éticos y de privacidad en el uso de las TIC en el aula								
42	Crear ambientes inclusivos de aprendizaje con el uso responsable de la tecnología								
43	Compartir experiencias innovadoras basadas en el uso positivo de TIC, en diferentes espacios de difusión								
44	Fomentar ambientes virtuales éticamente adecuados para mejorar los procesos de seguimiento del aprendizaje								
45	Contribuir al desarrollo del trabajo interactivo y colaborativo en el uso de las TIC								
46	Promover el desarrollo profesional docente a través de la participación en actividades formativas sobre TIC								
47	Utilizar recursos de aprendizaje personalizados en función de habilidades y necesidades de los estudiantes								
48	Crear contenido digital atractivo y efectivo para mejorar los aprendizajes, respetando las normativas correspondientes								
CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES C_CAD		**NIVEL DE AUTOPERCEPCIÓN COMPETENCIAL**				**NIVEL DE APORTACIÓN FORMATIVA DE LA MAESTRÍA**			
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Bastante	Mucho

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4	*ÁMBITO: NORMAS (Relación con la Institución Docente y el Currículo)*	*V A L O R A C I O N E S*							
49	Fomentar buenas relaciones institucionales basadas en actitudes éticas								
50	Reconocer en las autoridades del centro educativo a buenos aliados para gestionar el desarrollo profesional								
51	Mostrar respeto, flexibilidad y apertura al diálogo con base en los acuerdos establecidos en el centro educativo								
52	Crear un clima de confianza y cooperación con los distintos sectores internos de la institución educativa								
53	Proponer nuevas formas de convivencia institucional que fortalezcan las relaciones interpersonales								
54	Asumir el proyecto educativo institucional como un deber inherente a la profesión docente								
55	Deliberar habitualmente con capacidad creativa sobre las mejores acciones que fortalezcan las relaciones interpersonales								
56	Mantener una comunicación abierta y fluida para resolver cualquier situación problemática que pueda surgir en el centro educativo								
57	Disposición para adaptar y aplicar éticamente el currículo en el aula								
58	Responsabilizarse por el logro de los aprendizajes planteados en cada etapa del currículo como forma moral de su ejercicio profesional								
59	Proporcionar a los estudiantes contenidos de aprendizajes relevantes para su formación en base a lo establecido en el currículo vigente, en las leyes y normativas que regulan la educación								

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

60	Participar en el diseño del currículo para adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes								
61	Colaborar en la planificación, desarrollo, y evaluación de proyectos interdisciplinarios que aborden casos, situaciones y problemas reales								
62	Investigar con responsabilidad y laboriosidad las mejores opciones reglamentarias para el cambio de la evaluación de los aprendizajes								
63	Comprometerse con la formación continua en el área curricular de su competencia								
64	Identificar las tendencias en el entorno para innovar el currículo y garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes								

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo D: Ponencia Oral



Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Ibarra

PUCE Sede Ibarra

IV ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN 2021

confiere el presente certificado a:

Mariela Montenegro Cevallos

Por haber participado como EXPOSITOR de ponencia oral, con el tema:
Revisión teórica de las Competencias Actitudinales Docentes, en el marco del
"IV ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN",
que se desarrolló del 21 al 22de octubre, con una duración de 12 horas.

Ibarra, octubre de 2021

Firmado electrónicamente por: JESUS MUNOZ DIEZ

Jesús Muñoz Diez, Ph.D
Prorrector PUCE-SI

45 Años 1970 - 2015

SER MÁS para servir MEJOR

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo E: Publicación capítulo de libro

Competencias Actitudinales Docentes: Revisión Sistemática del Estado de la Cuestión

Armida Mariela Montenegro Cevallos

Montenegro Cevallos, Armida Mariela
Pontificia Universidad Católica de Ecuador Sede Ibarra, Ecuador
Autor para correspondencia: ammontenegro@pucesi.edu.ec

Resumen

En este trabajo, el objetivo principal es presentar un mapeo de la revisión sistemática del estado de la cuestión para competencias actitudinales del docente Para ello, se utilizó el método de Torres-Carrión et al. (2018), adaptado del método de Kitchenham y Bacca. Se realizaron dos preguntas de investigación, un mentefacto conceptual y se construyeron algunos *script* de búsqueda que permitieron obtener 17 artículos válidos de 48 encontrados, publicados desde el 2012 hasta la fecha. La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos WoS, Scopus y Google Académico. Esta revisión ha permitido obtener información sustancial sobre las competencias actitudinales que deben integrar el perfil de un docente; estas son consideradas como aquellas disposiciones o características que poseen las personas para que su comportamiento y desempeño sean especialmente satisfactorios, y brinden una mayor satisfacción personal y profesional.

Palabras clave: competencias del docente, actitud del docente, docente, desarrollo humano

Enlace del libro digital:
https://www.pucesi.edu.ec/webs2/wp-content/uploads/2020/10/LIBRO-INVESTIGACIO%CC%81N.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo F: Ponencia Oral



INNDOC
Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas

La Dirección del «IV Congreso internacional de Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Nuevas competencias docentes y discentes para la enseñanza superior», celebrado de manera virtual en la plataforma inndoc.org durante los días 27 y 28 de junio de 2024
hace constar que:

DRA., MARIELA MONTENEGRO CEVALLOS

ha participado con aprovechamiento en dicho Congreso (duración 10 horas), presentando la ponencia titulada:

DESARROLLO DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES (C-CAD) PARA MAESTRANTES DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR IBARRA

Un resumen de dicha ponencia será publicado por Ediciones Egregius en el libro:
"Nuevas competencias docentes y discentes para la enseñanza superior"
con ISBN 978-84-1177-097-2

DECOMESI
Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales

Miguel Ángel Martín López
Secretario Académico del congreso

Francisco Anaya Benítez
Secretario Técnico del Congreso

Anexo G: Publicación Capítulo de libro



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Esta obra se distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

APRENDIZAJE 4.0: INTELIGENCIA ARTIFICIAL, REDES SOCIALES Y ROL DOCENTE EN LA ERA DIGITAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 234 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-767-1

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 60. LA AUTONOMÍA PERSONAL EN LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA: BUENAS PRÁCTICAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL 1150
MANUEL TARÍN CAYUELA
MARCELO VIERA ABELLEIRA

CAPÍTULO 61. PISA 2022: PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO DURANTE LA PANDEMIA COVID-19 1165
ESPERANZA BAUSELA HERRERAS

CAPÍTULO 62. LA INVESTIGACIÓN BASADA EN DISEÑO COMO ENCUADRE METODOLÓGICO QUE CONECTA AL INVESTIGADOR CON LA COMUNIDAD: UN CASO DE ESTUDIO URUGUAYO 1183
EUGENIA BALSEIRO
MARINA MELANI

CAPÍTULO 63. DESARROLLO DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES DOCENTES (C-CAD) PARA MAESTRANTES DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR IBARRA 1205
ARMIDA MARIELA MONTENEGRO CEVALLOS
ERNESTO PONSOT

CAPÍTULO 64. IMPLEMENTACIÓN E IMPACTO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y EXPERIMENTALES 1224
JESÚS ENRIQUE ALBERTOS SAN JOSÉ

CAPÍTULO 65. APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR:UN MODELO DE IMPLEMENTACIÓN EN UN CENTRO PENITENCIARIO 1242
MARÍA PAULA RÍOS DE DEUS
MARÍA LUISA RODICIO GARCÍA
MARÍA PENADO ABILLEIRA

CAPÍTULO 66. EL DOCENTE COMO MODELO DE COMPORTAMIENTO PROFESIONAL EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA 1260
ELENA PALACIO ALONSO

CAPÍTULO 67. EFECTO DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EN EL RENDIMIENTO Y LA ACTITUD HACIA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA 1280
JUAN MANUEL CASTRO CARRACEDO

CAPÍTULO 68. THE INNER CURRICULUM OF THE MIND AND HEART: WHAT IS AND WHY IT SHOULD BE TRANSVERSALLY FOSTERED AT THE UNIVERSITY LEVEL 1303
LETICIA P. MOSTEO CHAGOYEN

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo H: Consentimiento informado para el tratamiento de datos personales

En cumplimiento de la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales del Ecuador (Registro Oficial Suplemento No. 459, 26 de mayo de 2021) y su Reglamento General (Decreto Ejecutivo No. 904, Registro Oficial No. 435, 13 de noviembre de 2023), se informa que los datos recolectados durante esta investigación fueron tratados conforme a los principios de licitud, finalidad, confidencialidad, minimización, proporcionalidad y seguridad establecidos en dicha normativa.

Los datos personales fueron anonimizados desde el momento de su recolección, conforme a lo dispuesto en el artículo 2, literal c) de la LOPDP y utilizados únicamente con fines académicos en el marco de una investigación doctoral. No se recolectaron datos que permitan directa o indirectamente identificar a los participantes, en atención a los principios de pertinencia y minimización.

El consentimiento informado fue obtenido de forma libre, específica, informada e inequívoca, mediante una acción afirmativa al ingresar y completar el formulario, cumpliendo con los requisitos definidos en el artículo 8 de la Ley y el artículo 5 del Reglamento. Además, se informó al titular sobre su derecho a revocar dicho consentimiento en cualquier momento, conforme al artículo 6 del Reglamento General.

A continuación, se incluye el texto de consentimiento informado presentado en la primera sección del formulario:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

"El objetivo de este cuestionario es obtener información para una investigación académica de tesis doctoral, sin ninguna finalidad comercial, sobre competencias actitudinales docentes. La responsable de esta investigación es la Dra. Mariela Montenegro Cevallos, docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra. Las respuestas son anónimas y confidenciales y los datos recogidos se utilizarán con fines estadísticos. No hay una respuesta correcta o incorrecta, solo le pido, comedidamente, que sea lo más sincero posible. Completarlo le llevará aproximadamente 30 minutos. ¡Gracias por su colaboración!"

Durante la recolección y tratamiento de datos:

- No se almacenaron datos personales identificables.
- No se usaron cookies, rastreadores u otros mecanismos tecnológicos que comprometan el anonimato.
- Se garantizó en todo momento el derecho de los titulares a no participar o a retirarse sin justificación, conforme al artículo 12 de la LOPDP.

Esta cláusula se incorpora a la presente tesis como evidencia del cumplimiento de los principios éticos y legales vigentes en el tratamiento de datos personales dentro de una investigación académica, cumpliendo así con el principio de responsabilidad proactiva y demostrada (Art. 10, lit. k, LOPDP).

USC UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esta investigación analiza la autopercepción de competencias actitudinales docentes en estudiantes de la Maestría en Innovación en Educación de la PUCE Ibarra. Con base en las respuestas de 287 maestrantes, se evidencia la relevancia de integrar aspectos actitudinales en la formación docente. Se aplicaron análisis descriptivos, bivariados y regresión logística ordinal. Los resultados muestran una alta valoración de estas competencias, asociadas al desarrollo profesional y personal de los estudiantes. Se concluye que la formación docente debe ir más allá de lo técnico, incorporando dimensiones humanas que favorezcan procesos educativos adaptativos, éticos y transformadores. Se propone una reforma curricular con enfoque integral, acorde a los desafíos del siglo XXI.