



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

**TITULACIÓN DE MAGISTER EN GERENCIA Y LIDERAZGO
EDUCACIONAL**

**Necesidades de formación de los docentes de bachillerato técnico. Estudio
realizado en la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco, de la
ciudad de Santo Domingo, provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas,
periodo 2012 – 2013.**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA.

AUTOR: Ulloa Orozco, Marco Antonio. Lic.

DIRECTOR: Noboa Pérez, Sonia Patricia, Mgs.

**CENTRO UNIVERSITARIO – SANTO DOMINGO
2014**

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Sonia Patricia Noboa Pérez

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco, de la ciudad de Santo Domingo, provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, periodo 2012 – 2013”, realizado por Ulloa Orozco Marco Antonio, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2014

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Ulloa Orozco Marco Antonio, declaro ser autor del presente trabajo de fin de maestría: Necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco, de la ciudad de Santo Domingo, provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, periodo 2012 – 2013, de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Sonia Patricia Noboa Pérez directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y trabajo de fin de maestría que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”.

f.....

Autor Ulloa Orozco Marco Antonio

Cédula 1715716112

DEDICATORIA

La realización de este proyecto está dedicada a mi esposa y mis dos hijos, por su apoyo incondicional en la consecución de este trabajo y por la confianza que depositaron en mí desde el principio.

Sin ellos no lo hubiese logrado.

AGRADECIMIENTO

Un especial agradecimiento a todos los docentes de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco por el aporte desinteresado en la investigación así como a la Rectora Lic. María Esther Caizaluisa por brindar todas las facilidades para el desarrollo del proyecto.

Además quiero agradecer a mi directora, la magister Sonia Patricia Noboa Pérez, por su gran ayuda y colaboración en cada momento de consulta y soporte en este trabajo de investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1:.....	5
MARCO TEORICO	5
1.1. Necesidades de formación	6
1.1.1. Concepto.....	6
1.1.2. Tipos de necesidades formativas.....	7
1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.....	8
1.1.4. Necesidades formativas del docente.	9
1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.....	10
1.1.5.1. Modelo de Rossett.....	10
1.1.5.2. Modelo de Kaufman.....	11
1.1.5.3. Modelo de D'hainaut.....	11
1.1.5.4. Modelo de Cox	12
1.2. Análisis de las necesidades de formación	13
1.2.1. Análisis organizacional.	13
1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.....	13
1.2.1.2. Objetivos organizacionales a corto, mediano y largo plazo.....	14
1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.	15
1.2.1.4. Liderazgo educativo.....	16
1.2.1.5. El bachillerato ecuatoriano.....	18
1.2.1.6. Reformas educativas.....	21
1.2.1.6.1. Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento.....	21
1.2.1.6.2. Plan Decenal de Educación.....	23
1.2.2. Análisis de la persona.....	24
1.2.2.1. Formación profesional.....	24
1.2.2.1.1. Formación inicial.....	24

1.2.2.1.2.	Formación profesional docente.....	25
1.2.2.1.3.	Formación técnica.	26
1.2.2.2.	Formación continua.	27
1.2.2.3.	La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.	29
1.2.2.4.	Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.....	30
1.2.2.5.	Características de un buen docente.....	31
1.2.2.6.	Profesionalización de la enseñanza.....	33
1.2.3.	Análisis de la tarea educativa.	34
1.2.3.1.	La función del gestor educativo.	34
1.2.3.2.	La función del docente.....	36
1.2.3.3.	La función del entorno familiar.	38
1.2.3.4.	La función del estudiante.....	39
1.2.3.5.	Cómo enseñar y cómo aprende.....	40
1.3.	Cursos de formación	42
1.3.1.	Definición e importancia en la capacitación docente.....	42
1.3.2.	Ventajas e inconvenientes.....	44
1.3.3.	Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.....	45
1.3.4.	Importancia de la formación del profesional en el ámbito de la docencia.....	47
CAPÍTULO 2:.....		50
METODOLOGÍA.....		50
2.1.	Contexto.....	51
2.2.	Participantes.....	54
2.3.	Diseño y métodos de investigación	57
2.3.1.	Diseño de la investigación.	57
2.3.2.	Métodos de investigación.	58
2.4.	Técnicas e instrumentos de investigación	58
2.4.1.	Técnicas de investigación.....	58
2.4.2.	Instrumentos de investigación.....	58
2.5.	Recursos.....	59
2.5.1.	Talento humano.....	59
2.5.2.	Materiales.....	59
2.5.2.1.	Tecnológicos.	59
2.5.2.2.	De oficina.	59
2.5.3.	Institucionales.....	59
2.5.4.	Económicos.....	60
2.6.	Procedimiento	60

CAPÍTULO 3:.....	62
DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	62
3.1. Necesidades formativas	63
3.2. Análisis de la formación.....	70
3.2.1. La persona en el contexto formativo.	70
3.2.2. La organización y la formación.	71
3.2.3. La tarea educativa.	73
3.3. Los cursos de formación.....	76
CAPÍTULO 4:.....	79
CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE.....	79
4.1. Tema del curso.....	80
4.2. Modalidad de estudios.....	80
4.3. Objetivos	80
4.4. Dirigido a:	80
4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.....	80
4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.....	80
4.5. Descripción del curso	81
4.5.1. Contenidos del curso.	81
4.5.2. Descripción del currículo Vitae del tutor que dictará el curso.	99
4.5.3. Metodología.....	101
4.5.4. Evaluación.....	102
4.6. Duración del curso.....	103
4.7. Cronograma de actividades a desarrollarse.....	103
4.8. Costos del curso.....	105
4.9. Certificación.....	105
4.10. Bibliografía necesaria para el curso.....	106
CONCLUSIONES	108
RECOMENDACIONES	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS.....	115

RESUMEN

El presente trabajo investigativo analiza las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco” de la ciudad de Santo Domingo en el periodo académico 2012-2013.

Es de tipo investigación acción, pues es un estudio transaccional/trasversal, exploratorio y descriptivo, en el cual como parte del diseño metodológico se utilizó un enfoque cuantitativo, así como métodos de orden cualitativo a través de la utilización de un cuestionario previamente validado por el equipo de planificación, y que fue aplicado a los docentes, permitiendo recolectar información muy oportuna para la investigación.

Una vez que los datos fueron interpretados, permitieron diagnosticar algunas necesidades de formación, entre ellas la de mayor relevancia es implementar una formación en pedagogía y didáctica con desempeños auténticos aplicado a la realidad institucional como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y fortalecer el perfil técnico que maneja el bachillerato general unificado de la institución investigada, con las figuras profesionales de aplicaciones informáticas y contabilidad.

PALABRAS CLAVES: NECESIDADES DE FORMACIÓN, DOCENTES DE BACHILLERATO, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA, ALFREDO PAREJA.

ABSTRACT

This research work analyzes the training needs high school teachers of Education Unit "Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco" city of Santo Domingo in the academic year 2012-2013.

Is action research type, because it is a transactional / cross, exploratory and descriptive study, in which part of the methodological design a quantitative approach was used, and methods of qualitative through the use of a questionnaire previously validated by planning team, and that was applied to teachers, allowing timely collect information for research.

Once the data were interpreted, helped diagnose some training needs, including the most important is to implement training in pedagogy and didactics with authentic performances applied to the institutional reality as a strategy to improve the teaching-learning process and strengthen the profile technician operating the general baccalaureate unified research institution, with professional figures computer applications and accounting.

KEYWORDS: TRAINING NEEDS, HIGH SCHOOL TEACHERS, TEACHING AND LEARNING, ALFREDO PAREJA.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación sobre necesidades de formación previa la obtención del título de magister en gerencia y liderazgo educacional, aborda tres grandes categorías conceptuales: las necesidades de formación; su análisis tanto en el factor organizacional, de la tarea educativa y de la persona; así como los cursos de formación.

En este sentido la investigación se centrará en las necesidades de formación que tienen los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco” de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, ciudad de Santo Domingo. Al ser una institución referente en la ciudad por la calidad de sus egresados, es importante la capacitación permanente del bloque docente, tanto en procedimientos pedagógicos como legislativos y en conocimientos específicos, pues así los estudiantes tendrán una formación integral que les permitirá incursionar en el mundo laboral o a su vez mayores oportunidades de ingresar a las universidades públicas del país y el mundo.

El presente trabajo de investigación es innovador, pues los cambios profundos en el sistema educativo del país exigen la organización de programas de actualización, formación y capacitación en determinados aspectos de la profesión docente, que aún no han sido elaborados, sin embargo se recogen criterios de varios autores sobre la realidad de la educación en Latinoamérica y el Ecuador, así como la necesidad de programas de formación continua para profesores, especialmente de bachillerato por la enorme responsabilidad en la educación de futuros profesionales para la sociedad. Además el Gobierno Nacional entre sus políticas educativas promueve varias reformas de nivel organizativo que inciden en todas las unidades educativas del país, como lo es la unificación del bachillerato y la nueva malla curricular.

La presente investigación determinará mediante estrategias de diagnóstico, en que aspectos necesitan los docentes recibir capacitación, permitiendo al investigador estructurar los diferentes cursos formativos o el de mayor necesidad.

A este respecto las autoridades de la unidad educativa investigada han brindado la total apertura para efectuar el estudio y la aplicación del proyecto en el bloque docente, tanto en el factor tiempo como en el uso de las instalaciones y medio tecnológicos.

Además se logrará puntualizar específicamente en que aspectos necesitan capacitación los docentes de la Unidad Educativa investigada, con el consiguiente beneficio tanto para el gestor educativo como para los profesores de la institución.

Llevar a cabo el presente trabajo investigativo resulta factible en diferentes aspectos: primero el recurso humano tanto de la institución investigada como de la Universidad auspiciante ha facilitado la obtención de datos así como la guía acertada para la correcta elaboración del informe. Además los materiales a utilizar son de fácil obtención y no requieren una inversión astronómica de recursos económicos. Por otro lado el instrumento de recolección de datos que se utiliza, ha sido validado y depurado por el equipo de planificación de la universidad, garantizando un enfoque preciso en el tema de investigación.

Los objetivos que se aspiran a alcanzar en esta investigación son los siguientes:

- Fundamentar teóricamente lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato.
- Diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato.
- Diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato de la institución investigada.

Para la consecución de los mismos, se realizó un análisis exhaustivo de textos, documentación y páginas web de reconocidos autores sobre el tema en cuestión, recopilando información necesaria que ha ampliado la visión y el entendimiento del proyecto. Del mismo modo se aplicó el instrumento de recolección de datos al grupo específico de docentes de la institución investigada, obteniendo una base de datos con la cual se estructuró tablas estadísticas de fácil comprensión. Y finalmente como propuesta de solución al problema planteado en el presente trabajo investigativo, se plantea un curso de formación/capacitación que responde a las necesidades y/o dificultades obtenidas mediante los instrumentos de recolección de datos aplicados a los docentes y que permitirá un mejor desempeño profesional acorde a las exigencias del entorno inmediato.

Como punto final se invita al lector a revisar la propuesta del curso de formación profesional sobre pedagogía y didáctica basado en desempeños auténticos, como resultado del análisis de necesidades detectado, el cual será de gran beneficio para los docentes cuya formación inicial no es en pedagogía sino en conocimientos y habilidades técnicas. El curso apunta a mejorar el desempeño docente de los profesores de bachillerato, específicamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, proyectándose al diseño de nuevos ambientes de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos, flexibles y útiles para enfrentar problemas reales del entorno.

CAPÍTULO 1:
MARCO TEÓRICO

1.1. Necesidades de formación

1.1.1. Concepto.

Los términos empleados para hacer referencia a este tema provienen del lenguaje común, por lo que se hace necesario una previa delimitación del concepto de necesidad formativa aplicado al campo de las ciencias de la educación.

El término *necesidad* hace referencia a la existencia de un desajuste entre dos situaciones, una de ellas actual y la otra potencial, futura o simplemente deseable. Así lo consideran Kaufman (1982), para quien la necesidad es una discrepancia entre los resultados actuales y los que son deseables o convenientes.

Suárez (1990), por otro lado, diferencia tres perspectivas o acepciones distintas en el concepto de necesidad: discrepancia, preferencia o deseo y deficiencia.

- a. La necesidad como discrepancia, es decir la distancia entre dos estados o situaciones que ocasiona una desigualdad, desajuste o laguna.
- b. La necesidad como preferencia o deseo de los interesados, como una aspiración, propensión, apetencia o inclinación.
- c. La necesidad como deficiencia con compromiso de mejora, siempre y cuando exista la motivación o disposición del sujeto.

Cuando al término necesidad se une el calificativo *formativa* y se delimita el campo a la acción docente, hace alusión a cuestiones instructivas, educativas, de preparación o de desarrollo en el ejercicio profesional de la enseñanza. En términos generales, la necesidad ha de ser entendida como el resultado inmediato de una situación problemática, es decir, como un estado de insatisfacción derivado de las condiciones en que se produce una determinada labor docente.

Esa vinculación de la necesidad formativa a una situación de práctica educativa es esencial para comprender el sentido que debe tener el asesoramiento en procesos de formación docente, que se asocia tanto a la actualización del conocimiento como a la mejora de la práctica.

Evidentemente, el concepto de necesidad se vincula también al de problema, entendido éste en un sentido amplio que lo identifica con una situación que requiere algún tipo de acción de resolución o de mejora.

1.1.2. Tipos de necesidades formativas.

En el campo de la formación han proliferado clasificaciones basadas en diversos criterios, ya sea en el campo de las profesiones, en función del sector al que afecten en función de su procedencia o tomando en cuenta a los usuarios también se determina el tipo de necesidad.

Por ejemplo Hewton (1988) se basa en el sector específico de la educación como criterio para clasificar las necesidades originadas en los proyectos formativos:

- a. *Necesidades con respecto al alumnado:* aprendizaje, rendimiento, motivación, problemas comportamentales...
- b. *Necesidades con respecto al currículo:* diseño y desarrollo curricular, evaluación, recursos, entre otros.
- c. *Necesidades del profesorado:* satisfacción laboral, carrera docente, etc.
- d. *Necesidades del centro docente como organización:* espacios, tiempos, agrupamientos, entre otros.

Por otro lado D'Hainaut (1979) establece cinco dimensiones para la clasificación de las necesidades formativas:

- a. *Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas.* Las primeras son de índole individual, mientras que las segundas afectan a la existencia o al funcionamiento correcto de un sistema de referencia. En nuestro caso el nuevo sistema educativo establecen los patrones de formación docente y discente.
- b. *Necesidades particulares frente a necesidades colectivas.* Las necesidades particulares aluden a los individuos, mientras que las colectivas se refieren a grupos. En ciertos momentos, esta dimensión puede confundirse con la anterior, si se interpretan a las colectividades como sistemas sociales.
- c. *Necesidades conscientes frente a necesidades inconscientes.* Una carencia formativa puede ser perfectamente conocida por la persona afectada o, por el contrario, ésta puede no tener conciencia de su estado precario en relación con la exigencia en cuestión.
- d. *Necesidades actuales frente a necesidades potenciales.* La vigencia de una determinada necesidad puede no ser presente y estar en función de un cambio futuro, más o menos previsible, de las condiciones contextuales. Pueden existir, por tanto, necesidades cuya existencia se espera para una situación o un momento futuro distintos de los actuales.
- e. *Necesidades según el sector en que se manifiestan.* D'Hainault (1979) establece seis contextos vitales en los que se desenvuelven las personas: privado o familiar, social,

político, cultural, profesional y de ocio. En cualquiera de ellos puede surgir una necesidad.

Entre las dos clasificaciones se puede observar que mientras Hewton se centra en el sector educativo y en las necesidades que pueden surgir durante el proceso enseñanza-aprendizaje ya sea del estudiante, del docente y hasta del mismo centro educativo y su currículo, D'Hainaut generaliza desde un punto de vista más amplio las necesidades formativas, haciendo referencia al sistema de trabajo, las necesidades inconscientes de los individuos, las que pueden surgir a futuro y según el contexto de trabajo.

Estas son solo una muestra de un conjunto muy amplio de clasificaciones existentes, las que aquí se exponen servirán en el desarrollo del proyecto como factor clave en la elección de instrumentos para la detección y valoración de necesidades en la formación docente.

1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.

Al hacer mención al significado de evaluación se puede entender como una tarea de asignación de valor o mérito. Pero, más frecuentemente, la evaluación de necesidades formativas es concebida como una actividad orientada a facilitar la toma de decisiones posterior en el proceso educativo.

Una de las definiciones más aceptadas es la de Kaufman (1982:75) quien afirma que una evaluación de necesidades es un análisis formal que muestra y documenta las lagunas o espacios existentes entre los resultados actuales (lo que hay) y los resultados que se desean alcanzar, ordena esas lagunas (necesidades) en un orden prioritario y selecciona las necesidades que se van a satisfacer en el programa.

Por otro lado, Pérez Campanero (1991:25), caracteriza la evaluación de necesidades señalando las siguientes cualidades:

- Es un estudio sistemático antes de intervenir.
- Es un esfuerzo sistemático para identificar y comprender el problema.
- Es un análisis de discrepancia entre "lo que es" y "lo que debería ser".
- Utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas.
- Identifica las discrepancias en términos de resultados.
- Proporciona datos valiosos para la solución de problemas y toma de decisiones.
- Sus resultados son provisionales, en revisión continua.

Como se puede notar Kaufman evalúa la necesidad de formación como una proyección de lo que a futuro se espera dentro de la organización priorizando las más urgentes para

cumplir con la planificación o programa. Pérez Campero hace un aporte más significativo al concepto de evaluación de necesidades al determinarlo como un estudio sistemático para comprender el problema y atacar el mismo desde la raíz, obteniendo mejores resultados en la formación ejecutada.

Como se ha podido notar, la evaluación de necesidades formativas en el ámbito educativo, es una parte esencial de un ciclo continuo de planificación, desarrollo y evaluación de programas, pues permite conocer las necesidades de los individuos a formar y lograr la aceptación y participación responsable de todos logrando un mejoramiento de la tarea educativa.

1.1.4. Necesidades formativas del docente.

La preocupación por la figura del profesor ha sido constante en los últimos años desde enfoques diversos, ello viene motivado por ser uno de los profesionales a los que se les demanda una serie de tareas y funciones diferenciadas, lo que lleva consigo un perfil profesional, académico y pedagógico complejo. Así pues, no es de extrañar la proliferación de los estudios y trabajos de investigación sobre el mismo.

La Conferencia Internacional de la Educación (CIE) de la UNESCO, celebrada en Ginebra (1996) hace especial referencia al fortalecimiento del rol de los profesores en la sociedad actual. Partiendo del hecho de que las reformas educativas, pensadas y diseñadas para afrontar los desafíos del futuro, deben llegar a la institución educativa y a las aulas. En consecuencia el profesor desempeña un papel clave para llevar a buen término estas innovaciones en el marco escolar.

Así pues según la CIE, los aspectos más relevantes a tener en cuenta para llevar a cabo proyectos de formación docente son:

- a. *La profesionalización de la enseñanza*, es la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores.
- b. *El entrenamiento antes y durante el ejercicio de la actividad docente*, deberá ser modificado con detenimiento para lograr un dominio sobre las distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje. Ello exige potenciar el trabajo en equipo de los profesores.
- c. *Los profesores deben dominar las nuevas tecnologías de la información*. Lo que supone una discusión abierta y sin prejuicios o preconcepciones sobre el uso de éstas, de tal forma que no se perciban como una amenaza ni como una medicina

que va a resolver los problemas de la enseñanza, sino como una ayuda eficaz en la tarea docente.

- d. *La sociedad espera más y más de los futuros docentes*, en las diferentes esferas de actividad novedosas como: la formación ética, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la creatividad. Así pues, los profesores serán evaluados no solo por los niveles cognoscitivos y las habilidades técnicas, sino también, por sus cualidades personales, en el desempeño de su función docente.

Las experiencias de los últimos años tienden a confirmar estas ideas, pues no es factible llevar a cabo reformas educativas, sin tener en cuenta al profesorado. El éxito en las políticas educativas, depende básicamente de la formación integral del docente.

La situación actual de reforma de la educación en el país, conlleva cambios que involucran a todas las instituciones educativas del, lo que ha ocasionado una preocupación en el personal docente. Sin duda, uno de los pilares básicos sobre los que debe sustentarse la calidad de la educación es la formación del profesorado, además de las reformas y adaptaciones a las nuevas situaciones sociopolíticas.

1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.

Los modelos de análisis de necesidades, se constituyen en un abanico de propuestas, por lo tanto es importante seleccionar aquel que se ajuste a las características de la tarea que se pretende emprender, porque el modelo seleccionado de algún modo pauta los procedimientos, técnicas e instrumentación que se requiere para lograr los objetivos planteados en la investigación.

Existen diferentes modelos para la realización de un análisis de necesidades, procedentes de diferentes ámbitos de la formación y la intervención, los cuales ofrecen valiosos puntos de referencia.

1.1.5.1. Modelo de Rossett.

Rossett (1987) tiene en cuenta cuatro elementos fundamentales:

- a. Situaciones desencadenantes: de dónde partimos y hacia dónde vamos.
- b. Tipos de información que buscamos: óptimos, reales, sentimientos, causas y soluciones.
- c. Fuentes de información.
- d. Herramientas para la obtención de datos.

1.1.5.2. Modelo de Kaufman.

Kaufman(1987) desarrolla, en torno a la planificación de las organizaciones un complejo proceso de 18 pasos, en el que ocupa un lugar importante la evaluación de necesidades.

Al referirse a la determinación de necesidades elabora un modelo en el que aparecen los siguientes elementos:

- a. Participantes en la planificación: ejecutores, receptores, sociedad.
- b. Discrepancia entre lo que es y lo que debería ser, en torno a: entradas, procesos, productos, salidas y resultados finales.
- c. Priorización de necesidades.

Las etapas que Kaufman(1988:58-59) señala para efectuar una evaluación de necesidades son las siguientes:

- Tomar la decisión de planificar.
- Identificar los síntomas de problemas.
- Determinar el campo de la planificación.
- Identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades, seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados en la planificación.
- Determinar las condiciones existentes, en términos de ejecuciones mensurables.
- Determinar las condiciones que se requieren, en términos de ejecución mensurable.
- Conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes de la planificación.
- Asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquellas a las que se vaya a aplicar determinada acción.
- Asegurar que el proceso de evaluación de necesidades sea un procedimiento constante.

1.1.5.3. Modelo de D'hainaut

En un intento de categorizar las necesidades, D'Hainaut (1979) señala cinco enfoques básicos para poder abordar las necesidades de formación:

- Necesidades de las personas versus necesidades de los sistemas.
- Necesidades particulares versus necesidades colectivas.
- Necesidades conscientes versus necesidades inconscientes.
- Necesidades actuales versus necesidades prospectivas.

Además D'Hainaut (1979) establece necesidades según el sector donde se manifieste, las cuales pueden ser:

- Privado y familiar.
- Social.
- Político.
- Cultural.
- Profesional.
- Ocio.

1.1.5.4. Modelo de Cox

Uniendo el análisis de necesidades a la problemática comunitaria, F. M. Cox (1987) elabora una guía para la resolución de problemas comunitarios, que, de forma resumida, abarca los siguientes aspectos:

- La Institución.
- El profesional contratado para resolver el problema.
- Los problemas, cómo se presentan para el profesional y los implicados.
- Contexto social del problema.
- Características de las personas implicadas en el problema.
- Formulación y priorización de metas.
- Estrategias a utilizar.
- Tácticas para conseguir el éxito de las estrategias.
- Evaluación.
- Modificación, finalización o transferencia de la acción.

Estableciendo un análisis comparativo entre los cuatro modelos se puede deducir que en el caso de Rossett, su modelo gira en torno al análisis de necesidades de formación, y toma como eje central el conjunto de información obtenido de una evaluación previa, para llegar al rendimiento satisfactorio y deseado. Por otro lado el modelo de Kaufman presenta algunas ventajas, parte de la demanda individual centrándose en el propio sujeto, aunque también está abierto a los datos del contexto; prevé la concertación de diferentes puntos de vista y actitudes; permite una buena integración de la formación y facilita la toma de decisiones. D'Hainaut categoriza las necesidades presentes o futuras de la persona o el grupo, teniendo en cuenta el sector donde se evidencie las falencias. Finalmente Cox centra su estudio en la problemática comunitaria, intentando acercar las necesidades de formación de forma más real al entorno educativo.

Se puede concluir que la elección del modelo a utilizar para analizar una necesidad de formación dependerá de varios factores como el ámbito de estudio, de los objetivos que persiga la institución, de los recursos humanos y materiales disponibles, y de resultados en procesos anteriores, todo esto determinará qué modelo presenta mayores ventajas para su aplicación.

1.2. Análisis de las necesidades de formación

1.2.1. Análisis organizacional.

1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.

En las instituciones educativas de nuestro país, en el nivel medio y superior, los docentes provienen de diferentes áreas de preparación; que incursionan en la docencia por convicción personal, o como un medio laboral viable para desarrollarse en el campo productivo. Lo anterior se evidencia porque, a pesar de la buena preparación profesional que posean los docentes, el nivel de aprovechamiento en el aprendizaje por parte de los alumnos es limitado, provocando bajas calificaciones, desaliento, fastidio e incluso deserción.

Según Orellana (2010), en Ecuador existen graves falencias de forma y fondo en el plan nacional de educación básica, bachillerato, universitaria y de postgrado en el país, que se refleja en la casi total ausencia de investigación científica en todas las áreas del conocimiento, no se produce ciencia e innovaciones tecnológicas que aporten ideas nuevas al país y al mundo. Ecuador tiene una deficiente educación fiscal, con docentes mal capacitados en pedagogía educativa, con estudiantes desmotivados por aprender, en un ambiente de subdesarrollo social y económico frente a una educación privada con pensiones que van entre los \$400 a más de \$1.000. Y esto tiene repercusiones en la educación universitaria con las mismas fallas de la educación del bachillerato, consiguiendo profesionales que no piensan, analizan, crean, reflexionan, critican el propio sistema de educación y social, el cual debe ser reestructurado a fin de generar ciencia.

Por otro lado Galarcio (2009) es de opinión que debido al acelerado desarrollo de las ciencias de la computación en los últimos años, se ha logrado profundos cambios en las actividades económicas, la organización del trabajo, el acceso a la información, la industria del entretenimiento, los flujos financieros internacionales, la enseñanza, el desarrollo científico y tecnológico e inclusive el desarrollo acelerado de la ingeniería biomédica.

Por tanto cualitativamente la calidad de la educación en el país depende de estos futuros profesionales y a su vez nos anima a impulsar la calidad siendo futuros profesionales

investigadores en la búsqueda de generar proyectos en beneficio de la educación al país y en beneficio de la solución a problemas de tipo social y ambiental.

Por ello, surge la necesidad de una transformación por parte de las unidades académicas y los docentes, que inicia precisamente por reflexionar en la trascendencia que tenemos para la formación del estudiante, no tan sólo en su desarrollo profesional, sino en su formación como un ser humano, con valores y principios tan necesarios en nuestra época.

1.2.1.2. Objetivos organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

Un objetivo organizacional es una situación deseada que la institución intenta lograr, es una imagen que pretende para el futuro. Sirven también para evaluar las acciones y la eficacia de la organización.

Para Valda (2011) los objetivos organizacionales presentan una situación futura, es decir se establecen objetivos que sirven como una guía para la etapa de ejecución de las acciones y justifica las actividades de la institución así como la evaluación sus acciones.

Según López (2004) los objetivos organizacionales no son estáticos, pues están en continua evolución, modificando la relación de la empresa con su medio ambiente. Por ello, es necesario revisar continuamente la estructura de los objetivos frente a las alteraciones del medio ambiente y de la organización.

Según el alcance en el tiempo López (2004) define a los objetivos en generales o largo plazo, el táctico o mediano plazo, y el operacional o corto plazo.

- a. **Largo Plazo.** Los objetivos de largo plazo son llamados también los objetivos estratégicos en una institución. Estos objetivos se hacen en un periodo de 5 años y mínimo tres años. Los objetivos estratégicos sirven para definir el futuro del establecimiento. Ejemplo:
 - Mejoramiento de infraestructura.
 - Adquisición de nueva tecnología.
 - Capacitación y mejoramiento del personal.
 - La excelencia educativa.

- b. **Mediano Plazo.** Se basan en función al objetivo general de la organización. También son llamados los objetivos tácticos ya que son los objetivos formales de la institución y se fijan por áreas para ayudar a ésta a lograr su propósito.

- c. **Corto plazo.** Son los objetivos que se van a realizar en menos un periodo menor a un año, también son llamados los objetivos individuales o los objetivos operacionales de la institución ya que son los objetivos que cada empleado quisiera alcanzar con su actividad dentro de la organización. Así, para que los objetivos a corto plazo puedan contribuir al logro de los objetivos a plazos intermedios y largo, es necesario establecer un plan para cumplir con cada objetivo y para combinarlos dentro de un plan maestro que deberá ser revisado en términos de lógica, consistencia y practicidad.

Tanto López como Valda coinciden en que toda organización debe plantearse y pretender alcanzar objetivos, como una situación deseada que la institución intenta lograr en un determinado tiempo. Cuando un objetivo se cumple deja de ser ideal y se convierte en real, con lo cual se busca otros para ser alcanzados.

En sí, los objetivos organizacionales dan a los directivos y a los demás miembros de una organización importantes parámetros para la acción en áreas como: toma de decisiones, eficiencia de la organización, coherencia en el trabajo y guía para la evaluación del desempeño. En el estudio que se lleva a cabo sobre necesidades de formación es indispensable que la capacitación que se pretenda ofertar esté alineado con los objetivos organizacionales de la unidad educativa investigada.

1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

Los medios y recursos que utiliza y gestiona la administración educativa requieren también una detenida consideración. Los medios físicos como los edificios, el mobiliario, las ayudas audiovisuales, los materiales de enseñanza; los medio técnicos, como los métodos, normas, tecnologías y servicios auxiliares; los medios financieros. En muchos de estos aspectos se mantiene todavía un alto grado de centralización, aunque se ha logrado importantes innovaciones en cuanto al aporte directo de las empresas y de la comunidad para que contribuyan a la educación con todos los equipamientos y servicios de potencial educativo disponibles en cada ámbito social, y también con presupuestos monetarios. En cambio en lo relativo a los medios técnicos, quizá lo más importante sea el poder contar con sistemas de información e intercambio adecuados y oportunos, para promover su utilización, fomentar su desarrollo y retroalimentar experiencias.

Alba (2011) es de opinión que los recursos constituyen el patrimonio de que dispone el centro educativo para lograr sus objetivos, y los mismos pueden ser de diferentes tipos o clases:

- a. **Recursos personales.** Como el Director, profesorado, estudiantes, familias, especialistas, personal administrativo, etc., que son los protagonistas del hecho educativo.
- b. **Recursos materiales.** Se incluyen edificios, mobiliario, material didáctico, etc., que determinan el espacio escolar.
- c. **Recursos funcionales.** Llamados también recursos temporales, como tiempo, formación y dinero, que hacen operativos los recursos anteriores.

Por otra parte Malpica (1980) afirma que el recurso personal o humano de la administración educativa constituye un factor de gran importancia, y está conformado por diferentes actores, tales como administradores, directores, supervisores, altos funcionarios del ministerio de educación, etc.

Malpica (1980) añade que la dotación de medios y recursos representa una frontera para la administración educativa tradicional que fue solamente una expresión y respuesta burocrática a los problemas de la gestión gubernamental o escolar de los servicios educativos.

La política de personal es igualmente trascendente, así como lo son los recursos materiales y funcionales, para el buen funcionamiento de la administración educativa. El personal es el componente fundamental de las organizaciones y sus conocimientos, sus destrezas y sus actitudes son esenciales a la marcha administrativa, y muy especialmente en lo que atañe a sus relaciones con los servicios educativos y con el magisterio en particular.

A los antiguos modelos de la educación privada, de los comités de padres de familia y de los consejos consultivos de educación, se agregan ahora nuevos modelos de asignación de responsabilidades educativas a entidades ya existentes tanto económicas como no económicas, nuevas entidades comunales de finalidad educativa o polivalente, nuevo bachillerato, descentralización, entre otros.

1.2.1.4. Liderazgo educativo.

La reflexión teórica sobre el concepto de liderazgo se enriquece enormemente al reconocer la importancia clave que en los procesos de liderazgo tienen las facetas morales, simbólicas y culturales; al asumir que no sólo importa qué hace el líder, sus conductas y habilidades, sino también las creencias e ideales que orientan su actuación en el centro escolar, los compromisos que trata de cultivar en relación con la tarea educativa, los valores,

concepciones y creencias que cultiva en el centro en orden a posibilitar la construcción de una determinada cultura organizativa y las implicaciones morales que tienen los cientos de decisiones diarias tomadas por el líder.

González (2005) afirma que nadie en nuestros días pone en duda la necesidad del liderazgo educativo, pues se admite ampliamente que su ejercicio es un elemento clave en la mejora de lo que acontece en los centros y un factor que incide en el desarrollo interno de éstos en cuanto organizaciones educativas que han de garantizar el aprendizaje de todos los alumnos.

a. El liderazgo Transformador:

González (2005) opina que el líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización en orden de cambiarla de una concepción originada en el campo empresarial y trasladada pronto al ámbito educativo.

Un modelo del mismo en contextos escolares ha sido desarrollado por Leithwood (1994). En su trabajo mantiene que el líder transformador:

- Apoya a los profesores a la hora de desarrollar y sostener una cultura escolar profesional.
- Promueve el desarrollo profesional de los profesores.
- Mejora los procesos de resolución de problemas.

b. El liderazgo instructivo:

Murphy (1990) ofrece una imagen más amplia de tal liderazgo al señalar que se articula básicamente en torno a cuatro pilares:

- Definir la misión y establecer metas escolares que enfatizan el logro de los alumnos.
- Gestionar la función de producción educativa, entendiendo por tal coordinar el currículo, promover enseñanza de calidad, llevar a cabo supervisión clínica y evaluación/valoración de los docentes, ajustar materiales de enseñanza con metas curriculares, distribuir y proteger el tiempo escolar, y controlar el progreso de los alumnos.
- Promover un clima de aprendizaje académico estableciendo expectativas y estándares positivos elevados de conducta y rendimiento académico del alumno,

mantener alta visibilidad y proporcionar incentivos a alumnos y estudiantes, así como promover desarrollo profesional no aislado de la práctica instructiva.

- Desarrollar una cultura fuerte en la escuela caracterizada por un ambiente seguro y ordenado, oportunidades para la implicación significativa de alumnos, colaboración y cohesión fuerte, lazos más fuertes entre las familias y la escuela.

c. El liderazgo colegiado y distribuido:

El liderazgo, apuntan Doyle y Smith (2001), implica una responsabilidad compartida a la hora de identificar problemas en el centro, explorar soluciones y emprender acciones de mejora; no está tanto en una persona que tenga una visión clara, como en la capacidad de los miembros del centro para trabajar con otros y construir esa visión de modo compartido, con sus distintas voces e interpretaciones.

Analizando los tres tipos de liderazgo expuestos, se puede afirmar que el conocimiento y práctica del liderazgo no es inherente a un rol determinado dentro de la organización, cuestionando así el liderazgo instructivo en su sentido inicial. De este modo se plantea, que un director difícilmente puede servir como líder instructivo para un centro escolar sin la participación sustancial de otros educadores y el desarrollo de una capacidad de liderazgo entre todos los miembros de la comunidad educativa sin dejar a un lado el compromiso transformador del líder con visión futurista.

El liderazgo, así, deja de ser pensado como una privilegio de aquellos que ocupan posiciones formales, para ser considerado como una cualidad que ha de estar distribuida, proporcionando oportunidades regulares para que los miembros de la comunidad educativa compartan lo que están aprendiendo sobre su propia práctica y exploren los caminos más adecuados de funcionamiento organizativo utilizando las ideas y los esfuerzos de todos ellos, en un clima de propósito compartido y de trabajo en equipo.

1.2.1.5. El bachillerato ecuatoriano.

El nuevo bachillerato general unificado o bachillerato ecuatoriano, fue establecido en el año 2011, como respuesta a un cambio profundo en la estructura y calidad del sistema educativo, que por años necesitaba ser atendido y mejorado.

El nuevo currículo del Bachillerato según lo establece el Acuerdo 242-2011 tiene el propósito de brindar a las personas una formación general acorde a la edad y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables críticos y solidarios, desarrollando en los y las

estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y preparándolos para el trabajo, el emprendimiento y para el acceso a la educación superior.

a. Características:

La página web del Ministerio de Educación en su apartado sobre el nuevo bachillerato general unificado (BGU) da a conocer las siguientes características:

- Es el nuevo programa de estudios creado por el Ministerio de Educación con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo para todos los jóvenes que hayan aprobado la Educación General Básica (EGB).
- El BGU tiene como triple objetivo preparar a los estudiantes: (a) para la vida y la participación en una sociedad democrática, (b) para el mundo laboral o del emprendimiento, y (c) para continuar con sus estudios universitarios.
- En el BGU, todos los estudiantes deben estudiar un grupo de asignaturas centrales denominado *tronco común*, que les permite adquirir ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general. Además del tronco común, los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico.
- Aquellos que opten por el Bachillerato en Ciencias, además de adquirir los aprendizajes básicos comunes del BGU, podrán acceder a asignaturas optativas que les permitirán profundizar en ciertas áreas académicas de su interés.
- Los que opten por el Bachillerato Técnico también adquirirán los aprendizajes básicos comunes del BGU, y además desarrollarán las competencias específicas de la figura profesional que hayan elegido.

b. Demandas de Organización:

El Artículo 3 del Acuerdo 242-2011, establece la siguiente estructura organizacional del BGU:

- El Bachillerato dura tres años lectivos, de acuerdo con el calendario que rige para cada régimen escolar.
- El año lectivo puede ser organizado por años o por semestres académicos.
- El plan de estudios debe aplicarse como mínimo en 40 períodos académicos semanales para cada año, cumpliéndose los 200 días de labor académica.
- Los 40 períodos académicos se organizarán de la siguiente manera:

Primero y segundo año: 35 períodos académicos correspondientes al tronco común obligatorio.

Tercer año: 20 períodos académicos correspondientes al tronco común.

- Además los establecimientos educativos que ofrecen el Bachillerato en Ciencias tienen 5 horas adicionales en cada año, los que ofrecen el Bachillerato Técnico añadirán 10 horas en primero y segundo año y 25 horas en tercer año.
- Por la estructura que tiene el BGU y el tiempo disponible para la formación técnica, el módulo de formación en centros de trabajo (FCT) está previsto desarrollarlo en horario extra, preferiblemente en las vacaciones entre el segundo y tercer año de bachillerato. Su duración es de 160 horas, equivalente a cuatro semanas de trabajo en una empresa o institución colaboradora.
- La malla curricular es la siguiente:

Asignatura	Número de Horas semanales		
	Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
Física	4		
Química	4		
Físico-Química		4	
Biología		4	
Ciencias Sociales	4	4	
Lengua y Literatura	4	4	4
Matemática	4	4	4
Lengua Extranjera	5	5	5
Emprendimiento y Gestión		2	2
Desarrollo del Pensamiento Filosófico	4		
Educación para la Ciudadanía		4	3
Educación Física	2	2	2
Educación Artística	2	2	
Informática Aplicada a la Educación	2		
Total horas comunes obligatorias	35	35	20
Bachillerato Técnico	10	10	25
Total Mínimo de horas:	45	45	45
Bachillerato Ciencias	5	5	20
Total Mínimo de horas	40	40	40

Haciendo un análisis de las características y demandas de organización, se puede notar que se mantiene casi la misma estructura organizativa, no así la estructura curricular que cambia considerablemente ofreciendo un abanico de posibilidades en el bachillerato técnico pero solo una alternativa de estudio en el bachillerato en ciencias.

Tal como está presentada, la propuesta conduce a un empobrecimiento del fundamento curricular del bachillerato en ciencias generales, y a un escaso enriquecimiento del nuevo

bachillerato técnico. Carece de bases psicopedagógicas sólidas y las reemplaza por un limitado intento de desarrollar destrezas. Otorga un extraño lugar a la ciencia en el currículo. Adicionalmente, la propuesta de currículo no resuelve la inequidad y propone un futuro estandarizado para los jóvenes ecuatorianos, además de no considerar seriamente los principios de inclusión social y enfoque de género. El nuevo bachillerato obliga al estudiante a continuar con los estudios superiores, con el fin de tener mayores oportunidades laborales.

1.2.1.6. Reformas educativas.

1.2.1.6.1. Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento.

La LOEI fue publicada en el Registro Oficial el 31 de marzo de 2011, la cual contiene importantes reformas al sistema educativo del Ecuador, además pretende desarrollar y profundizar los derechos, responsabilidades y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establecer las regulaciones básicas para su estructura, niveles y modalidades; además, replantear el modelo de gestión así como el financiamiento y la participación de los actores del sistema educativo, con el único objetivo de alcanzar una educación de calidez y calidad, tan ansiada por los ecuatorianos.

Por su parte el Reglamento General de la LOEI, fue concebido para garantizar el funcionamiento dinámico, incluyente, eficaz y eficiente del sistema educativo, que conlleve la prestación de un servicio educativo en procura del interés público; complementando, con la debida fundamentación técnica educativa, los preceptos de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Como lo expone la misma LOEI en el Art. 1, el ámbito es garantizar el derecho a la educación, determinar los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrollar y profundizar los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establecer las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación.

Así mismo dentro de las principales reformas contempladas en el Reglamento General de la LOEI están:

Art. 37.- En la educación técnica, que los estudiantes reciban una bonificación por los trabajos de emprendimiento como primer empleo para la juventud.

Art. 136.- Remuneración a docentes particulares de acuerdo a su experiencia, antigüedad, eficiencia, funciones y responsabilidad.

Art. 149.- La hora pedagógica como unidad de tiempo de trabajo docente como mínimo de 40 minutos.

Art. 153.- Requisitos de admisión no podrán incluir exámenes de ingreso las instituciones fiscales y fisco-misionales.

Art. 164.- Matricula automática evitara que los padres y madres de familia tengan que padecer maltratos por procesos de matriculación, es una decisión positiva.

De la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes (art. 184 al 214), al hablar de una evaluación continua, formativa y no punitiva, art. 209 de los informes de aprendizaje se determina una carga del 20% al examen quimestral y el 80% es resultado del trabajo permanente y del proceso que realiza el estudiante y docente en la enseñanza aprendizaje, las oportunidades de recuperación (examen de recuperación o mejora del promedio, la prueba quimestral, el examen supletorio, examen remedial, y el de gracia).

Art. 222 la disciplina sea un aspecto de valoración cualitativa, (A-E)

Art. 228 sobre el ámbito y definición de las necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

Art.234 y 235 Situación de vulnerabilidad y su trato preferencial recoge prioridades para los niños (as) jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Como criterio de análisis sobre la normativa que debe permitir la aplicación de la Ley y la Constitución, es que no debe haber contradicción ni violación de la Constitución, ni de los derechos humanos y laborales de los sujetos aplicables de la normativa dentro del ámbito del Sistema Educativo Nacional.

Además tanto la LOEI como su reglamento deben promover la formación de estudiantes críticos, analíticos, reflexivos y competentes, aptos para desempeñar cualquier función que permita o contribuya a transformar nuestra realidad social y tener un mayor nivel de desarrollo ante el mundo.

Al haberse aplicado cambios tan profundo en la estructura y gestión del sistema nacional educativo, los resultados deberán evidenciarse con el tiempo en mejoras sustanciales que permitan el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes y que cree una mejor

sociedad basada en el buen vivir. Para esto es indispensable que el sistema educativo ecuatoriano esté en constante control y evaluación, ya que todo proceso educativo tiene que evaluarse para mejorar sus falencias, pues la educación es el eje transformador de la sociedad.

1.2.1.6.2. Plan Decenal de Educación.

El Plan Decenal de Educación es una política de Estado con gran legitimidad social, ya que fue aprobada por cerca del 70 % de los votantes ecuatorianos en plebiscito nacional y luego ratificada con la aprobación de la Constitución del Ecuador en el año 2008. Se trata de una política de Estado por cuanto ha trascendido la gestión de dos gobiernos. El Plan Decenal de Educación es el resultado de un proceso de acuerdos que en el país vienen gestándose desde el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”, en abril de 1992. Es también un instrumento estratégico de gestión y una guía que da perspectiva a la educación para que, sin importar qué ministro o ministra ocupe el cargo, las políticas sean profundizadas. Si bien el Plan Decenal es el producto concreto de una construcción ciudadana que requiere de la vigilancia de la sociedad civil para y durante su ejecución, la generación de propuestas por parte de los ciudadanos que apoyen y fortalezcan la concreción del PDE ha sido hasta ahora muy limitada. El objetivo es, entonces, potenciar las capacidades existentes, y propiciar así la generación de propuestas mediante el diálogo y la concertación entre la sociedad civil y el Estado.

Las políticas del plan decenal 2006 – 2015 según lo expone el Ministerio de Educación en su página web, son las siguientes:

- Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
- Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 (PDE) se lo puede definir como un instrumento de gestión estratégica, diseñado para implementar un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guían los procesos de modernización del sistema educativo. Su finalidad es mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad, que garantice el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo y su permanencia en él.

El compromiso de la comunidad educativa a su implementación y gestión es importante, pues puede aportar en la identificación de nudos críticos y con propuestas de acciones viables lograr fortalecer el logro de los objetivos, y llegar a cumplir así las políticas de estado que pronto en el año 2015 tendrán que ser evaluadas y replanteadas.

1.2.2. Análisis de la persona.

1.2.2.1. Formación profesional.

La Formación Profesional está compuesta por procesos de enseñanza aprendizaje de carácter continuo y permanente integrado por acciones técnico pedagógicas destinadas a proporcionar a las personas oportunidades de crecimiento personal, laboral y comunitario brindándoles educación y capacitación socio laboral.

Según el INET(2001) define la formación profesional como el conjunto de modalidades de aprendizaje sistematizado que tienen como objetivo la formación socio-laboral, para y en el trabajo, involucrando desde el nivel de calificación de introducción al mundo del trabajo hasta el de alta especialización. Está conformada por instituciones diversas, públicas y/o privadas, que especializan su oferta formativa en modalidades de formación integral, integradora y permanente y que focalizan sus acciones por población objetivo y/o por saberes profesionales a impartir.

1.2.2.1.1. Formación inicial.

Actualmente los procesos iniciales de formación docente cuentan con una brecha muy grande entre la imagen ideal de la enseñanza y los problemas reales que debe resolver un educador en su trabajo. Se puede decir que los programas de formación inicial están un tanto alejados de la realidad que enfrenta el educador y le dan más importancia a las modalidades académicas que a las prácticas innovadoras.

El portal de formación profesional y consejería de educación (2013) define la formación profesional inicial como el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral así como las orientadas a la

formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

Este nivel de calificación profesional inicial según INET(2001) puede comprender cursos e itinerarios de formación en las competencias descritas y en proceso de normalización, cursos de actualización en determinadas competencias o cursos de reconversión profesional.

Para la certificación de las competencias adquiridas en este nivel será necesario ajustarse o desarrollar perfiles profesionales de acuerdo con las metodologías sugeridas a nivel nacional por los Ministerio de Educación y de Relaciones Laborales, desarrollando cursos formativos de corta o de mediana duración, y que según los mismos actualicen competencias o formen en nuevos itinerarios profesionales.

Esta realidad genera una gran dificultad en el docente para realizar su labor educativa. Se mueve dentro de un ideal y dentro de una realidad muy distinta. A veces recibe una formación que no está relacionada con las exigencias de su entorno, programas muy generales que no le ayudan a resolver los conflictos del aula de clases y más bien están enfocados en los aspectos académicos, es necesario considerar los aspectos afectivos que perturban de igual forma tanto al docente como al alumno.

1.2.2.1.2. Formación profesional docente.

Cuando se hace referencia a la profesionalidad de los docentes se trata de apuntar específicamente a la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor. Al abordar el tema de la docencia como una profesión tan demandante y estresante, es necesario conocer qué se hace para la formación y capacitación de los profesores y además dejar claro qué es la formación profesional docente.

Para Chehaybar (1996:37) la formación profesional docente es considerada como una actividad organizada institucionalmente con un fin específico u objeto de estudio que va más allá de la experiencia.

Por otro lado Torres (1998:6) en su artículo preparado para la XIII Semana Monográfica “Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente” en Madrid España, concluye sobre la importancia de la formación docente que:

La formación del Profesorado es uno de los puntos que debe ocupar un lugar fundamental en la construcción del currículo, en la actualidad existe una mayor conciencia de lo que significa bien pueden existir las reformas en la estructuras de lo que se debe enseñar, pero si esto se haya desvinculado de lo que el profesor debe conocer y de la dignificación de su labor, estas modificaciones por más bien intencionadas y fundamentadas que sean, se quedarán en la letra muerta o, peor aún, generar resultados antagónicos a lo planeado. Los profesores son los interlocutores decisivos más importantes de los cambios educativos; son los agentes del currículum, son sujetos del cambio y la renovación pedagógica.

De lo anterior se derivan dos conceptos fundamentales que son la profesionalización docente y el desempeño profesional de la docencia; el primero hace referencia a las diversas decisiones políticas, sociales y formativas que conforman la profesión docente, su valor social e intelectual, lo cual se traduce en aspectos y condiciones como el salario, conocimientos y competencia para el acceso a la profesión, estructuras organizativas, contextos profesionales y condiciones de trabajo. Por otra parte el término de desempeño profesional hace referencia al carácter y la calidad del quehacer y práctica docentes de acuerdo con ciertos criterios y pautas que se valoran como un buen desempeño, dentro de determinados estándares.

Sin embargo, no pocas veces las prácticas docentes destinan poca reflexión y análisis respecto a estos aspectos y esto genera que se repitan los procedimientos convencionales fíncados en el supuesto de que el aprendizaje es ante todo el simple registro y repetición de la información vertida por el maestro o en el libro. Por lo anterior es muy importante entender cuál es el papel de los formadores; fundamentalmente es ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas, que, teniendo en cuenta sus características, les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a una recepción pasiva y memorización de la información.

Es así que la profesión docente es una de las más complejas y que por tanto requiere de un compromiso personal muy profundo del individuo.

1.2.2.1.3. Formación técnica.

El continuo mejoramiento de la educación en nuestro país y principalmente del bachillerato técnico, demanda de profesionales con una formación más completa esto es, el manejo de aspectos académicos técnicos, de unidades institucionales de producción, de proyectos

integradores, de formación en centros de trabajo y gestión y administración de pequeñas empresas.

En tal sentido, la formación debe necesariamente contribuir a la preparación vocacional básica para iniciarse en el mundo del trabajo y potenciar de manera transversal el aspecto valórico, para integrar al mercado un trabajador capaz de operar al interior de un equipo de producción, es decir, la formación técnico profesional, debe conducirse hacia la preparación de los trabajadores en la cantidad y la calidad requeridos por el sector empresarial.

Por lo señalado, Salinas (2008) manifiesta que es necesario generar políticas de formación inicial y definición de perfiles para un concepto de “docente técnico”, válido para cualquier ámbito de la educación técnica. Estas iniciativas generarían mecanismos de selección de docentes calificados en los distintos sistemas de la educación técnica, formalizando los procedimientos, facilitando la identificación de los docentes adecuados y reduciendo gradualmente las “habilitaciones” por emergencia a que se encuentran exigidas las autoridades educacionales.

El profesor como técnico asume los principios y actuaciones del enfoque positivista, en donde predomina la concepción tecnológica de la actividad profesional. Según Grundy (1993) la asunción del modelo de racionalidad técnica como modelo de profesionalidad, significa asumir una concepción productiva de la enseñanza, esto es, entender la enseñanza y el currículo como actividad dirigida al logro de resultados o productos determinados.

Lo anterior evidencia la preocupación por mantener y mejorar la calidad de la educación técnico profesional, con carácter de continuidad y prolongación de una especialización, acorde a los programas de la reforma educacional y al desafío de permanente cambio estructural en lo socioeconómico, como una manera de enfrentar la temática inherente a la formación técnico profesional, se requiere la generación de una estructura de conocimientos, que sustenta la necesidad de generar programas de estudios específicos para la formación pedagógica de los profesionales dedicados a éste ámbito de la educación.

El mejoramiento de los estándares de formación de los futuros técnicos de nuestro país, sólo será posible con la preparación adecuada de los docentes técnicos, a través, de un proceso de certificación de competencias pedagógicas y de estrategias que enfatizan estos aspectos en su transferencia técnica.

1.2.2.2. Formación continua.

La formación profesional continua está destinada al colectivo de trabajadores en activo, cuyo objetivo es la adquisición de mayores competencias que le permitan una actualización

permanente del trabajador al puesto de trabajo que desempeña u optar a otro, lo que en definitiva se resume como un aumento de su empleabilidad. Todo esto provoca que las empresas hagan constantemente un esfuerzo por adaptarse a los cambios y garantizar así su competitividad. Para conseguirlo es necesario formarse y formar a los profesionales que trabajan en estas empresas. La formación no implica nada más que cambiar. Cambiar la manera de hacer las cosas dependerá de un elemento tan importante como es el factor humano. La empresa innovadora y competitiva, necesita contar con profesionales formados para poder avanzar.

En consecuencia tratándose del ámbito educativo, el Ministerio de Educación en el Artículo 311 del Reglamento General de la LOEI establece que el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, con el objeto de mejorar las competencias de los profesionales de la educación, certifica, diseña y ejecuta procesos de formación en ejercicio, atendiendo a las necesidades detectadas a partir de los procesos de evaluación y a las que surgieren en función de los cambios curriculares, científicos y tecnológicos que afecten su quehacer.

Para tal efecto el Artículo 313 del mismo reglamento establece dos tipos de formación continua: complementaria o remedial.

La formación permanente de carácter complementario se refiere a los procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico para que provean a los docentes de conocimientos y habilidades distintas de las aprendidas en su formación inicial.

La formación permanente de carácter remedial es obligatoria y se programa para ayudar a superar las limitaciones que tuviere el docente en aspectos específicos de su desempeño profesional.

Se entiende por tanto a la formación docente continua como desarrollo profesional y, es la estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones: política, sociocultural y pedagógica.

Es fundamental que en el sistema educativo se diseñen y lleven a cabo programas de formación continua que potencien la práctica docente en todos sus aspectos y logre mejorar la educación hasta llegar a la calidad. Todo dependerá de cuanto interés y compromiso le pongan en el tema las autoridades de las diferentes unidades educativas del país.

1.2.2.3. La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.

La influencia de los profesores en la calidad de la enseñanza y, como consecuencia, en la calidad del aprendizaje de los alumnos, es tan importante que su formación inicial y su perfeccionamiento continuo es preocupación prioritaria de la investigación didáctica. En efecto, casi todos los paradigmas de investigación toman como objeto al profesor, bien desde el punto de vista de sus características antes de entrar en el aula y dentro del aula.

El profesor va a influir en el proceso formativo de sus alumnos a través de su formación profesional inicial y continua y su formación humana, es decir, la clase de persona que sea, si bien el resultado de su actuación va a estar mediatizado, como es lógico, por los procesos cognitivos y afectivos de los alumnos, por sus contextos de procedencia y, además, por el contexto en el que se lleva a cabo su labor profesional. Estas dos vías de influencia según Zabala (1990) pueden denominarse técnica y relacional.

Guskey y Sparks (2002) proponen un modelo que pretende incluir el aprendizaje de los estudiantes como indicador de calidad del desarrollo profesional. El modelo parte de la premisa de que el desarrollo profesional está influido por un conjunto de factores. Los elementos básicos para explicar la calidad del desarrollo profesional son el contenido, el proceso y el contexto. Las características del contenido se refieren al “qué” del desarrollo profesional y tienen que ver con el conocimiento, las habilidades, la comprensión de una disciplina, conocer la forma como los estudiantes la aprenden, etc. El proceso se refiere al “cómo” del desarrollo profesional y se vincula no solo con las actividades que se desarrollan, sino también con la forma de planificarlas, desarrollarlas y continuarlas. Las características del contexto nos remiten al “quién, cuándo, dónde y por qué” del desarrollo profesional. Estas variables implican a la organización, el sistema o la cultura en la que el desarrollo profesional se lleva a cabo.

Las conclusiones que se derivan de este modelo son claras. En primer lugar, aunque las relaciones entre el desarrollo profesional y el aprendizaje de los estudiantes sean complejas y multifactoriales, no son fortuitas ni caóticas. El contenido, los procesos y el contexto de las actividades de desarrollo profesional son elementos muy importantes para determinar su calidad, pero hay que reconocer que no son las únicas variables que afectan al aprendizaje de los estudiantes. Este viene determinado por un conjunto de factores que se interrelacionan para explicar mejor las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En esta perspectiva ha de tenerse en cuenta la calidad del conocimiento y las prácticas de los docentes como un factor que influye y determina dicho aprendizaje. De esta forma, si

una actividad de formación no llega a mejorar la calidad del conocimiento y de las prácticas docentes, puede haberse desarrollado con calidad, pero su eficacia será baja.

1.2.2.4. Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.

El proceso de formación de los docentes en las instituciones educativas del Ecuador, se ha caracterizado por tener base en estrategias y políticas nacionales que van dando forma al perfil del profesor ecuatoriano y creando una identidad propia en la enseñanza.

Según enuncia Chehaybar (1996), existen 3 tipos de formación docente: la tradicional, tecnológica y crítica.

En la **formación tradicional** el acto de enseñar se enfoca en un modelo didáctico; esta formación a pesar de que comienza en la edad media tiene cierta repercusión en nuestros días, no obstante de los profundos cambios en las situaciones sociales, económicas, políticas, culturales e históricas de la humanidad ni al avance tecnológico-científico que se ha realizado durante los siglos que nos separan de esa época.

Por otra parte, el enfoque de la **formación tecnológica** consiste en "desglosar el proceso docente en sus mínimas manifestaciones o rasgos, de tal manera que la formación docente consiste en desarrollar en los profesores las destrezas para el dominio de esos rasgos" (Chehaybar, 1996, p.31). Es decir, este enfoque intenta que los docentes se desenvuelvan y aprendan en aquellas áreas que requieren aprender, dependiendo de las debilidades y destrezas.

Por su parte, en el enfoque de la **formación crítica**. "los profesores, son considerados como productores y productos de ideología, por tanto, promueven un proceso de participación democrática" (Chehaybar. 1996: 33). La docencia vista desde la formación crítica, es "una actividad que se va construyendo de acuerdo a las interpretaciones de los participantes" (Chehaybar. 1996); una práctica democrática donde a pesar de que se reconoce el papel protagónico de los profesores, éstos tienen una capacidad de autorreflexión que los hace conscientes de las bases sociales que tiene su práctica.

Por otro lado Feiman-Nemser (1990) establece cinco modelos de formación del profesor: **académica**, concibe al profesor como un intelectual, especialista en la materia; **práctica**, la formación del profesorado se basará en el aprendizaje de la práctica; **tecnológica**, el profesor es concebido como un técnico de la enseñanza y su formación se basa en un proceso de adquisición y entrenamiento en competencias técnicas; **personal**, se fundamenta en la psicología personalista, y fomenta el auto concepto positivo del profesor

como persona única e irreplicable; y por último **crítica-social**, se basa en la concepción del profesor como un sujeto que reflexiona críticamente sobre la práctica, incorporando en esta reflexión las repercusiones sociales de la intervención educativa.

Como se puede ver, la forma de enseñar tradicional tiene sus fundamentos en la concepción de que el conocimiento puede ser transmitido, el medio para que se realice dicha transmisión es mediante la palabra. Hoy en día la formación con este enfoque cuenta con profesores que se forman de acuerdo a un maestro que representa el ideal como enseñante, por tanto, este maestro se convierte en un modelo a seguir para los demás profesores y asumen una forma de dar clases parecida a la del maestro, eligiendo los recursos que funcionan y desechando los que no.

En cuanto a la formación tecnológica, se dice que los rasgos que son detectados como inherentes a la actividad de enseñar se les denomina competencias, es así como surgen entonces los modelos basados en competencias que se encuentran en la formación de profesores

La formación crítica genera una conciencia social muy importante ya que los docentes tienen la capacidad de ser flexibles y cambiar de acuerdo a los conocimientos del ambiente local, intelectual y social, para así crear nuevas formas de práctica educativa y no basarse solo en conocimientos descritos en currículos y planes de estudio.

Se puede observar que gran parte de la formación de profesores se encuentra dentro de esta orientación, que tiene como principal objetivo el dotar de grandes cantidades de información para pretender elevar la calidad de la enseñanza

Una buena comunicación entre los docentes y los alumnos no sólo ayuda a mejorar la práctica educativa sino a generar grandes cambios sociales que pueden transformar a toda una sociedad. Por tanto, una formación de docentes con un enfoque crítico, generará una práctica docente ideal para las necesidades del medio institucional ya que, construida por los propios profesores, podrá ser llevada a todas las aulas y tiene como meta transformar la docencia, la institución y la sociedad.

1.2.2.5. Características de un buen docente.

Existen sin duda muchos factores a tener en cuenta para que un profesor sea catalogado como “bueno”. No es solamente un buen profesor aquel que explica muy bien o es muy divertido. Es algo mucho más complejo, que debe involucrar características y cualidades tanto personales como técnicas.

Según la revista digital para profesionales de la enseñanza (2009), divide las características de un buen docente en dos grupos principales: personales y técnicas.

Entre las **características personales** se encuentran las siguientes:

- El profesor debe evaluar a los alumnos de un modo objetivo.
- Un buen profesor ha de ser paciente.
- La capacidad comunicativa del docente es otro aspecto fundamental del mismo.
- La vocación, otro aspecto fundamental, hace que el profesor disfrute explicando los contenidos de su asignatura.
- El profesor no solo debe estar seguro de sí mismo, también debe parecerlo. Sólo de esta manera podrá ponerse al frente de la clase y tomar el control en situaciones delicadas.
- Saber evaluar, para que todos sean capaces de alcanzar los objetivos mínimos.
- Un profesor no es un dictador.
- El profesor debe dar a los alumnos la oportunidad de expresarse.
- Un docente es, por encima de todo, un educador.

Por otro lado en las **características técnicas** se denota que:

- El profesor debe elegir o elaborar el material de trabajo, como un buen libro de texto.
- La monotonía debe ser evitada en la medida de lo posible.
- Un docente debe planificar sus clases con antelación, revisar la materia y dividir el tiempo dependiendo de las actividades y/o explicaciones que se quieran llevar a cabo.
- Si los alumnos tienen algún problema para comprender algún contenido o algún elemento dentro de los contenidos, se le debe repetir detalladamente.
- Llevar a cabo programas de acción tutorial.
- Fomentar el trabajo en grupo y evitar de interferir lo menos posible.
- Finalmente el profesor debe llevar a cabo una evaluación del proceso de aprendizaje de sus alumnos de forma periódica.

En un enfoque similar Universia (2012) de México expone 5 características de los maestros más eficaces:

- Una mente abierta.
- Flexibilidad y paciencia.
- Dedicación.
- Actitud positiva.

- Altas expectativas.

Como se puede analizar, en primer lugar el profesor debe establecer una relación directa, personal, con sus alumnos. Debe mostrar interés por su desarrollo, teniendo en cuenta las habilidades y capacidades de cada uno de ellos y evaluarlos en consecuencia. Si un profesor conoce las capacidades, intereses, problemas y motivaciones de sus alumnos, hay muchas más posibilidades de que consiga unos resultados más satisfactorios en clase.

Evidentemente éstas no son las únicas características que un buen docente debe tener, sin embargo sí son algunas de las más importantes. Un docente debe ser muy completo, ya que no sólo debe enseñar los contenidos de su materia, al mismo tiempo debe orientar y educar a los alumnos. Debe tener mucho de psicólogo, pues debe haber un entendimiento de la mente del alumno para poder llegar a los mecanismos que van a funcionar para que el proceso de aprendizaje se complete de forma óptima. En fin, es una labor difícil a la par que bonita, pues se siente gran orgullo cuando la tarea ha sido bien cumplida.

1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.

El término "profesión" tiene diversos significados según la actividad profesional, las estructuras sociales y el contexto específico, por lo tanto, no tiene una definición única de idea universal. Para determinar su significado es necesario analizar sus orígenes, su evolución, sus modelos, sus organizaciones, en función de un determinado contexto social y de un tiempo específico.

Tenorth (1988) presenta seis dimensiones para definir las características de la profesión, centrándose básicamente en el papel del docente, su situación y las organizaciones profesionales. Estas seis dimensiones son:

- **Ocupación:** presenta a la profesión como la actividad fuente principal de ingresos del individuo, en la que se da un reclutamiento, una formación, un status, una actividad profesional y una movilidad.
- **Vocación:** proporciona expectativas no únicamente lucrativas sino también de conducta y motivaciones personales.
- **Organización:** consistente en la creación de estructuras profesionales para su acceso, desarrollo, competencias, etc.
- **Formación:** basada en un saber estructurado, especializado y sistemático.
- **Orientación de servicio:** con la finalidad de resolver problemas sustanciales de la sociedad.

- **Autonomía:** se refiere a la misión que tiene un grupo profesional de valorar la propia actividad y establecer controles externos.

Según Gimeno (1993) cuando se hace referencia a la profesionalidad de los docentes se habla de la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor. De esta forma, hablar de profesionalización es hablar de la posibilidad de considerar a la enseñanza como una profesión y, por tanto, a los profesores como profesionales; es tratar de dirigir el trabajo de esta actividad educativa hacia niveles más altos de calidad, competencia, autonomía y colaboración. Así, la cualificación profesional del docente debe concebirse como un proceso de desarrollo profesional, en donde se compagine una vasta preparación teórica en su disciplina o área de conocimiento con una formación psicopedagógica, verificada en el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora.

Aunque se puede decir que dicha profesionalización no depende únicamente de la formación del profesorado, pues esta no puede atender a todas las demandas procedentes del desarrollo profesional. Como se ve, las profesiones son configuraciones de los contextos específicos, y su significado puede variar dependiendo de las relaciones con las condiciones sociales de su entorno. Esto hace que la enseñanza como profesión no pueda ser definida únicamente en función de unos rasgos o características comunes con respecto a otras profesiones, sino que hay que tratarla como un proceso con una nueva cultura de desarrollo profesional que potencie la calidad de la profesionalidad.

En este sentido, para propiciar la profesionalización del docente se debe exigir una nueva cultura profesional que facilite espacios de reflexión, individual y colectiva, sobre las condiciones de la actividad laboral y sobre cómo se selecciona y produce el conocimiento en los centros educativos y en las aulas ganando en democracia, control y autonomía.

1.2.3. Análisis de la tarea educativa.

1.2.3.1. La función del gestor educativo.

En los sistemas públicos y privados la función directiva, manifiesta cambios sustanciales que responden a las transformaciones sociales, políticas y económicas que han obligado a las organizaciones avanzar hacia nuevas formas y modelos de gestión que articulan de manera sistémica saberes y procesos de administración, dirección y liderazgo.

La función directiva es definida por Veciana (2002) como “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y

objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder”. En el caso del sector educativo, esto significa que el gestor educativo es quien orienta y lidera en la institución u organización el direccionamiento estratégico, el clima organizacional y el manejo adecuado de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo.

Por su parte, Kotter (1997) considera que un directivo es quien dirige la planificación de todos los procesos en una organización. Es un buen gestor del tiempo y las acciones que conducen a la consecución de los objetivos, es capaz de elaborar y gestionar presupuestos y de hacer seguimiento de las finanzas. Un gestor sabe que dirigir es organizar, es decir, sabe crear estructuras en el plano formal de la organización, dotarlas de personal cualificado y definir con claridad perfiles y roles, facilitar los recursos para que el personal trabaje con sentido de logro. Además controla los procesos, hace seguimiento a los planes y estrategias para reconducir las acciones.

Según Moore (2002), de la Escuela Kennedy de Gobierno de la Universidad de Harvard, el directivo es “un creador de valor público”, es decir, tiene la capacidad de ofrecer un servicio de calidad a los ciudadanos para mejorar sus condiciones de vida e incidir en el desarrollo local, regional o nacional.

Esta creación de valor público en el ámbito educativo implica para el gestor educativo su actuación en tres esferas de gestión interrelacionadas:

- **La gestión estratégica:** Es la capacidad del gestor para realizar análisis situacionales de la institución y su entorno, que le permiten evaluar la gestión de la organización y sus resultados para transformar y reformular el horizonte institucional, los planes, los procesos, o las acciones implementadas.
- **La gestión del entorno político:** Es la relación del gestor en los contextos internos y externos mediante el uso inteligente de la persuasión y el ejercicio legítimo del poder como una acción que permite la participación, el consenso, la autorización, el apoyo, la colaboración y la obtención de recursos.
- **La gestión operativa:** Es la capacidad del gestor para hacer que la organización o institución actúe eficaz y eficientemente en el cumplimiento de los objetivos propuestos y asuma la responsabilidad por los resultados alcanzados. Tradicionalmente en esta esfera es donde se ha concentrado la actuación del gestor educativo, pero realmente se requiere una gestión integral que articule lo estratégico, lo político y lo operativo.

Los planteamientos anteriores valorados a la luz de la actuación de los gestores en el sector educativo, permiten concluir que éste es el actor fundamental para el desarrollo institucional y a través de su gestión en las esferas estratégica, operativa y política se convierte en creador de valor público en la institución. En este sentido, el gestor educativo: dirige la institución hacia el logro de su horizonte institucional, realiza alianzas estratégicas que contribuyen al desarrollo institucional, establece sistemas de comunicación que potencian la institución en sus relaciones e interacciones, organiza los recursos y el talento humano de acuerdo con el PEI, propicia ambientes adecuados de trabajo que favorecen el clima organizacional para la toma de decisiones y la resolución de conflictos, promueve el trabajo en equipo y motiva y estimula los resultados individuales y colectivos.

Por lo tanto, seguirá siendo necesaria la figura del gestor educativo, pero no como símbolo de poder institucional, sino como posibilitador de procesos para que los miembros de la institución alcancen los objetivos en clave de calidad; como negociador a nivel interno y externo, para mantener la coherencia institucional en función de su misión, para armonizar la diversidad y como cabeza visible de la organización.

Además un gestor educativo debe asumir como un líder transformacional, y buscar convertir a sus colaboradores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo, facilitándoles su labor y acompañándolos a cumplir con sus expectativas personales, académicas y pedagógicas con compromiso ético y social.

1.2.3.2. La función del docente.

El docente en el sistema educativo debe de actuar como agente de cambios con compromisos y retos exclusivos que le permita esforzarse a plenitud para encontrarse a sí mismo y poder diseñar el camino para enseñar y orientar, para la construcción y formación de la vida misma de los hombres con una actitud capaz de insistir en la búsqueda de medios y técnicas que permitan mejorar el proceso curricular y de garantizar su constante mejoramiento personal y profesional.

Según Benedito y otros (1995), el profesor es un profesional que interviene en un medio psicosocial complejo y en continua transformación, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones internas y externas al aula. Estos factores y condiciones conforman el campo relativo a la docencia, donde la práctica es su eje principal. El desarrollo de la docencia exige al profesor el dominio de conocimientos, actitudes y destrezas que le capacite para ejercer en este sistema educativo, con el fin de favorecer y potenciar la formación de los alumnos.

Anteriormente se expuso las características de un buen docente tanto personales como técnicas que permiten propiciar un clima que favorece el aprendizaje. Además, la revista para profesionales de la enseñanza (2009:595) expresa al respecto que el docente como facilitador debe:

- Crear ambientes y clima iniciales para las experiencias del grupo de clase.
- Ayudar a despertar y esclarecer tanto los propósitos individuales como los objetivos más generales del grupo.
- Confiar en que el alumno desea de manera real alcanzar esos objetivos significativos, que resultan lo suficientemente motivadores.
- Organizar y poner a disposición de los alumnos la más amplia y variada gama de recursos (libros, material audiovisual y auto instructivo, entre otros. Para el aprendizaje.
- Considerarse Él mismo un recurso flexible para que el grupo pueda recurrir a él.
- Aceptar actitudes de contenidos intelectual o emocional.
- Tratar de llegar a ser un miembro más del grupo, expresándose con toda libertad.
- Compenetrarse con las vivencias del grupo, y expresar sus puntos de vista como un aporte más a compartir con los estudiantes.
- Prestar especial atención a la expresión de sentimientos fuertes y profundos por parte de los alumnos.
- Reconocer y aceptar sus propias limitaciones.

Con respecto a lo anterior es evidente que el docente realiza actividades de orientar con propósitos determinados, con su particular posición social, de manera que existen comportamientos asociados con el rol de padre, de policía, de maestro, de patrón entre otros.

Por tal razón el maestro debe dejar de ser un docente trasmisor para pasar a ser un docente orientador, facilitador de la investigación, de conocimiento, de búsqueda de soluciones a problemas que surgen de la realidad. Además debe promover en los estudiantes el interés, la autonomía y la cooperación.

El rol del maestro es muy importante, ya que deberá presentar a sus alumnos situaciones que les posibiliten avanzar en su desarrollo y conocimiento, que los problematicen, que les permitan investigar experimentar. Él es el encargado de guiarlo en todos esos procesos y ayudarlos a construir una misión y dentro de esta descubrir su vocación o las semillas de la misma.

1.2.3.3. La función del entorno familiar.

Existen una serie de prácticas que tienen fuerte incidencia en el desarrollo cognitivo y social de los niños en los primeros años de infancia, que son la base fundamental de los aprendizajes posteriores. La familia debe proveer las condiciones para potencializar dichos aprendizajes, de manera que facilite la integración social de sus hijos a la escuela.

Las prácticas familiares en la labor educativas se construyen a través de estrategias y acciones de uso cotidiano, según Según Burrows y Olivares (2006) estas pueden ser:

- a. Estrategias de acompañamiento escolar.** Los prototipos de estrategias de acompañamiento escolar en las familias pueden ser de tipo instruccional (el padre explica y promueve el aprendizaje); lúdico (se utiliza el juego para facilitar el aprendizaje); práctico (lograr el éxito en el aprendizaje de la forma más rápida) y controlador (hacer cumplir órdenes estrictas en las actividades de aprendizaje).
- b. Hábitos de estudio y uso del tiempo libre en el hogar.** La rutina diaria de los niños constituyen un factor de relevancia educativa indudable, ya que permite el proceso de socialización en su contexto, en el que buena parte de los valores se relacionan con el entretenimiento y las actividades asociadas a él.
- c. Distribución de las responsabilidades.** Las estrategias que asumen los padres, la forma en que se distribuyen las tareas domésticas y las múltiples valoraciones y concepciones sobre el trabajo de la casa y el trabajo remunerado, cuestiones básicas para entender el lugar que ocupan las estrategias familiares de aprendizaje.
- d. Percepciones y aspiraciones de la Escuela con relación a la Familia.** Los maestros, como actores importantes en el proceso educativo, esperan que la familia se preocupe, entregue a su hijo cariño y apoye el proceso escolar de sus hijos, interesándose en su quehacer, revisando y acompañando las tareas, facilitando el lugar y los materiales necesarios para éstas, además que forme en hábitos, valores y normas.

Por otra parte Paniagua (1990, citado por Coll, Palacios & Marchesi, 1990) reconoce otras funciones fundamentales de la familia en torno a la tarea educativa:

- e. Conocimiento de los padres de la enseñanza de los hijos.** Dentro de las formas de colaboración familia-escuela se encuentra el intercambio de información, que comprende: cuestionarios, informes, información cotidiana a la entrada o salida, reuniones, circulares, notas, diarios y agendas, que sin lugar a dudas son los medios que emplean los padres para saber sobre la enseñanza diaria de sus hijos.

- f. **Recursos, tiempo y ambiente de la familia destinados al acompañamiento escolar.** Los padres deberían brindar las condiciones necesarias para que sus hijos se apropien y beneficien del proceso de aprendizaje; es su responsabilidad la consecución y el aporte de recursos (materiales, económicos), la calidad del tiempo de dedicación y el ambiente (familiar y espacial).
- g. **Relaciones interpersonales y comportamentales de los niños en la escuela.** Las relaciones y los comportamientos sociales que manifiestan los niños en la escuela están estrechamente influidos por las normas que se practican en el hogar; si existen buenas relaciones de afecto, respeto, buenos hábitos, buena comunicación y paz en la convivencia familiar, así será el comportamiento de los niños en otros espacios sociales, porque el niño es un imitador de los ejemplos que ve a su alrededor.

Prácticamente la función de la educación es orientar al niño para que conserve y utilice los valores de la cultura que se le imparten Sin embargo el interés que la familia tenga depositado en la educación parece ser un factor determinante, incluso más que el económico, en el rendimiento escolar, porque si los niños y las niñas encuentran eco en casa de lo que ellos hacen en la escuela, lógicamente, esto motivará su trabajo.

Es necesario por tanto involucrar a la familia y lograr que se tome conciencia del papel fundamental que cumple en la formación de sus hijos con el fin de motivar, promover y alcanzar el éxito educativo de los estudiantes.

1.2.3.4. La función del estudiante.

Para nadie es desconocido el hecho de que la relación profesor - alumno ya no es semejante a aquella que imperaba en el sistema educativo hace unas décadas, o por lo menos, no debería ser igual. Debemos reconocer que el estudiante de hoy es diferente al de años atrás, y que por lo tanto, su rol en el proceso de enseñanza - aprendizaje ya no es el mismo.

Bien lo define el suizo Jean Piaget (1969) en el modelo constructivista, que el alumno es quien construye el conocimiento o los significados, entendiéndose al alumno, no como pasivo receptor de información, sino como generador del aprendizaje con un papel activo en el proceso enseñanza aprendizaje.

Además Espinoza y otros (2008) exponen que "el alumno ha de cambiar también su rol y buscar un rol activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Ya no sirve el alumno que se limita a asimilar información, sino que ha de ser crítico, indagador, reflexivo, investigador, creativo. El alumno actual se caracteriza por ser interactivo, espontáneo,

inquieto, resuelto, crítico, hábil en el uso de tecnologías y ávido de experiencias y sensaciones nuevas; por consiguiente, su rol en el aula ya no es el de un simple espectador ni el de un simple "comprador" de un "producto" vendido por el profesor, sino al contrario, el estudiante actual genera su propio conocimiento, sólo con la ayuda del profesor, aunando y relacionando productivamente el cúmulo de informaciones que posee, encauzando éstas en pro de su beneficio personal, es decir, creando un aprendizaje significativo para su vida y para su entorno social; en otras palabras, es el propio educando quien produce su aprendizaje y quien dirige, en definitiva, el proceso de enseñanza – aprendizaje”.

Lo anterior, conduce a pensar que no se puede demandar de los alumnos pasividad y monotonía, y menos solicitar de ellos atención en una clase sólo efectuada a través del texto de estudio, la pizarra y el cuaderno, y llevada a cabo en una concepción lineal del tiempo. Los alumnos son seres humanos capaces de aportar al mundo, aportar a su aprendizaje y al aprendizaje de los demás, son seres activos, con intereses e inquietudes propias, dignos de ser escuchados y dignos de ser considerados como parte activa en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por lo tanto, la verticalidad profesor - alumno en la entrega de conocimientos ya no es válida, puesto que ahora el alumno conoce y sabe lo mismo, o incluso más, que el propio profesor. En definitiva, el rol del alumno como ente pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje ha cambiado en que éste último colabore activamente en la ejecución de su propio aprendizaje.

1.2.3.5. *Cómo enseñar y cómo aprende.*

La adecuación de la enseñanza al sujeto que aprende ha sido objeto de atención por todos los educadores y expresada de modo permanente en la literatura educativa desde aquella “escuela a la medida” propugnada por el movimiento pedagógico conocido como “Nueva Escuela”, hasta las tendencias más contemporáneas.

Los intentos de adaptar la enseñanza a las posibilidades y ritmos del estudiante, han dado paso, en la actualidad, a mayores exigencias motivadas entre otras razones como lo expone Mazarío y otros (2007) por:

- Los volúmenes de información a que está sometida la sociedad contemporánea y los vertiginosos avances de la ciencia y la técnica.
- La posibilidad del propio estudiante de dirigir su propio aprendizaje orientado por el profesor.

Uno de los factores que más contribuye al progreso del aprendizaje de los estudiantes es el grado y sobre todo el modo en que se estudien a los mismos estudiantes. Para ello se hace necesario introducir dentro del propio currículo de enseñanza las estrategias de aprendizaje autónomas que permitan alcanzar el objetivo de “aprender a aprender”. Para que las estrategias de aprendizaje se asimilen y puedan transferirse y generalizarse es preciso que se enseñen y se instrumenten a través de las diferentes áreas curriculares, si no se seguirán produciendo los mismos fracasos que hasta ahora se han venido obteniendo (Latorre y Rocabert, 1997:148).

Según Cárdenas (2004), las estrategias de aprendizaje pueden caracterizarse, en sentido general, destacando que:

- Son acciones específicas, o sistemas de acciones, determinadas por el alumno.
- Están dirigidas al logro de un objetivo o solución de un problema determinado.
- Apoyan el aprendizaje de forma directa e indirecta.
- Presuponen la planificación y control de la ejecución.
- Implican el uso selectivo de los propios recursos y capacidades, lo que se relaciona con cierto nivel de desarrollo de las potencialidades meta cognitivas de los sujetos.
- Involucran a toda la personalidad y no sólo su esfera cognitiva.
- Son flexibles.
- Son a menudo conscientes.
- No son siempre observables.
- Pueden enseñarse y resulta esencial el papel del profesor en este proceso

Se trata de un nuevo replanteamiento de las relaciones profesor-estudiante-conocimientos, donde el alumno se hace cada vez más independiente, más responsable de su propio proceso de aprendizaje a partir de la creación de condiciones muy peculiares de aprendizaje donde se consideran variables tanto personales, como estratégicas y de tareas, lo cual como se evidencia constituye un reto para la educación contemporánea.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, es importante que se atiendan estos y otros elementos estratégicos, reforzando su aplicación eficaz siempre que sea posible. En este sentido, se marca cómo las estrategias cambian en función de los objetivos, los contenidos y el contexto de realización y la importancia de estimular a los estudiantes en aplicar e integrar los recursos estratégicos de que disponen.

1.3. Cursos de formación

1.3.1. Definición e importancia en la capacitación docente.

La formación docente es una parte muy importante dentro de la educación ya que se presentan retos para el profesor día a día y es de suma importancia que este cuenta con las herramientas necesarias para poder darles solución, el profesor tiene la responsabilidad de formar a los alumnos en todos sus aspectos y si este no cuenta con los saberes necesarios no podrá transmitirles conocimientos a los educandos es por ello que el profesor debe de conocer perfectamente los contenidos de enseñanza para saber lo que se enseña y saberlo enseñar ya que si no se usan las estrategias indicadas con los alumnos se puede perder el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es importante indicar que además de la formación y la actualización, dentro de un proceso de desarrollo profesional de los educadores, es necesario redefinir sus competencias profesionales. Al respecto Rosa Ma. Torres (1995) plantea algunas interrogantes como base para plantear programas de formación:

“Enseñar ¿para qué? Objetivos educacionales y metas; el aprendizaje es el fin último de la enseñanza. ¿A quién enseñar? Conocer a los estudiantes, sus familias y sus antecedentes culturales y sociales. ¿Dónde enseñar? En la clase, en la escuela, en ambientes de enseñanza-aprendizaje, en la comunidad. ¿Qué enseñar? Los conocimientos, las destrezas, los valores, las actitudes y desarrollar procesos de pensamiento, también enseñar a comprender, pensar, ser y hacer. ¿Cómo enseñar? Desarrollo de las competencias pedagógicas en general y de cada área o disciplina en particular. ¿Con qué enseñar? Medios y materiales didácticos. ¿Qué y cómo evaluar? Competencias para evaluar tanto la enseñanza como el aprendizaje. ¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje? Competencias que continuamente mejoren la práctica: la observación, la auto reflexión, el auto estudio, la investigación, etc.”

Por otra parte en el marco de la Reforma Educativa, según lo afirma Herdoíza (1997), la capacitación se inscribe como un componente necesario que habilita a los docentes para lograr del mejoramiento de la calidad de la educación, como mecanismo para que los beneficiarios de los servicios educativos puedan alcanzar mejores condiciones de vida.

Además Herdoiza(1997) menciona las razones por las cuales de gran importancia los programas de capacitación docente, entre estos están:

- Promover la necesidad del cambio, es decir, la superación de los paradigmas contradictorios con el enfoque humanista, constructivista y socialmente comprometido del Currículo Nacional.
- Promover una renovación metodológica en las diferentes áreas del quehacer docente, planeamiento micro-curricular y didáctico, evaluación de logros de aprendizaje, tratamiento a los problemas de aprendizaje, relaciones alumnos-maestros, padres y madres de familia-maestros, entre otras.
- Favorecer innovaciones pedagógicas que conduzcan a diversificar y adecuar las metodologías de planeamiento y desarrollo de los objetivos y contenidos curriculares.
- Mejorar el ambiente a nivel institucional, logrando que las aulas, áreas recreativas y todo espacio utilizado con fines educativos se vuelvan espacios estimulantes en los que se practiquen valores, principios, derechos y deberes individual y socialmente positivos, capaces de promover un nuevo tipo de relación social al interior de la comunidad educativa.
- Potenciar el uso adecuado y creativo de los instrumentos curriculares programas de estudio, guías metodológicas, libros de texto, manuales de evaluación y otros recursos como las tic's, la biblioteca escolar, el centro de recursos para el aprendizaje .
- Desarrollar metodologías participativas que favorezcan aprendizajes significativos en los educandos, de acuerdo con los principios curriculares de integralidad protagonismo, experiencia, actividad y trabajo, flexibilidad, relevancia y pertinencia.
- Promover una administración educativa local con carácter participativo, colegiado, cooperativo, compartida entre el gobierno escolar, maestros y maestras, padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad.

Como se puede observar, la capacitación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores con el conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades necesarias para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases, escuela y comunidad escolar.

Globalmente, la capacitación debe constituirse en una herramienta útil en manos de los docentes Para ello, debe acompañar de manera estrecha los procesos reales y cotidianos de su práctica y sus nuevos retos, de modo que puedan comprender los mensajes y aplicar sus aprendizajes para resolver problemas que se les presenten en su tarea diaria.

1.3.2. Ventajas e inconvenientes.

Las principales ventajas de la capacitación consisten en medios que permiten aumentar la eficacia tanto para la institución como para los docentes y proporciona resultados que son evidentes en la tarea educativa.

Así lo expone Moya (2011), quien determina algunos de estos resultados:

- Aumento de la eficacia organizacional.
- Mejoramiento de la imagen de la institución.
- Mejores relaciones entre directivos y docentes.
- Facilidad en los cambios y en la innovación.
- Evaluación a nivel de los recursos humanos
- Aumento de la eficiencia individual de los profesores.
- Aumento de las habilidades del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Cambio de actitudes y de comportamientos entre compañeros docentes.
- Mejoramiento de la calidad de los egresados.

Por otro lado, Imbernón (2007) señala algunos de los inconvenientes que suceden en la formación continua del profesorado, y que son reconocidos por los docentes como desventajas ante su formación. Algunos de ellos son:

- Falta de descentralización de las actividades programadas, es decir, que la formación se dé fuera de su entorno, lo que hace que el profesorado no se forme, de ahí una de las soluciones que se le ha dado es la creación de grupos de trabajo.
- Predominio de improvisación en las modalidades de formación, las cuales se alejan muchas veces del contexto educativo donde deben repercutir los nuevos conocimientos adquiridos, lo que a su vez implica una desmotivación.
- Horarios inadecuados, es una de las grandes quejas de los profesores, los cuales aluden que la formación continua se tiene que aplicar fuera de horario laboral o que ésta se da a horas que no se ajustan a sus necesidades.
- Formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción y no como mejora de la profesión, esto hace que el profesorado no se vea motivado hacia la formación como crecimiento personal, haciendo pues que ésta quede vacía de sentido y finalmente no sea aplicada

La principal incidencia que se hace, en lo que respecta a las inconveniencias de la formación continua, es la falta de tiempo, en el sentido que los docentes no poseen un horario laboral que les permita formarse. Además la motivación principal no debería ser vista

tan solo como una mejora económica en el docente, sino más bien como un aporte al desarrollo integral del estudiante.

Por tanto es indispensable que quienes se comprometan con la planificación y ejecución de programas de formación docente sean estas instituciones privadas o gubernamentales, analicen y potencien las ventajas de ofertar dichos cursos, y por otro lado determinar estrategias que minimicen los inconvenientes que pueden surgir y hasta cierto modo obstaculizar la puesta en marcha.

1.3.3. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

Todo proceso formativo requiere una planificación previa y la consideración de diferentes etapas. Gran parte del éxito de una acción formativa es su planificación previa. La detección de las necesidades formativas es la primera etapa de dicha planificación; adecuar posteriormente todos los recursos didácticos en una programación que satisfaga dichas necesidades, es una labor esencial y metodológica para lograr los objetivos de un curso de formación.

Según la Confederación de Empresarios de Andalucía CEA (2005), se puede citar cuatro niveles de intervención en la planificación de la formación; cada uno de los cuales atiende a diferentes niveles jerárquicos y a unas fases o estructura específicas:

- a. **Nivel estratégico: la política de formación.** Es el nivel de planificación más elevado y corresponde, normalmente, a las Administraciones Públicas y Consejos de Administración de las empresas. Consiste en una serie de directrices y pautas generales de acción que se diseñan en función de un programa ideológico o económico
- b. **Nivel de gestión: planificación de programas de formación.** Determina los agentes que deberán desarrollar los programas de formación, proporciona los recursos y establece los grandes plazos o etapas. Normalmente cuenta con órganos, servicios, equipos o personas, dentro o fuera de su estructura, a quienes encargará el desarrollo y gestión de aquellas políticas. Este nivel lo suelen desempeñar los gestores y/o técnicos de formación.
- c. **Nivel técnico: diseño de formación.** En la planificación técnica se recogen todas aquellas especificaciones (objetivos, prioridades, plazos, recursos, etc.) que se proporcionan desde los dos niveles anteriores. Esta planificación suele estar en manos de empresas y personas especialistas, profesionales de la formación, que aportan sus capacidades al proceso.

- d. Nivel formativo: formación directa.** Corresponde directamente al formador y a los tutores o asesores. Éstos son los que diseñan y aplican las acciones formativas más específicas en cada contexto concreto y en las que, además, suelen intervenir directamente desarrollándolas. Es una planificación de tipo operativa que tiene por objeto expresar anticipadamente cuáles y cómo serán las actuaciones formativas a corto plazo, en ámbitos concretos y con unos destinatarios determinados.

Como se ha visto, el diseño de la formación comprende cuatro niveles diferenciados de planificación. Éstos poseen algunas diferencias en cuanto a las fases y/o elementos que la componen.

A continuación, según CEA (2005), se describe los elementos y/o fases mínimas que debe tener toda planificación:

- a. Análisis de Necesidades de Formación:** este análisis es previo a la planificación y ayuda a determinar cuáles son los objetivos del plan de formación, dotando al mismo de significado. Lo que se pretende con este análisis de necesidades de formación es adaptar la misma a las nuevas exigencias del mercado (determinadas por los cambios que se operan en el entorno) y a las propias necesidades de las personas en cuanto a su progreso y las posibilidades que tienen a su alcance.
- b. Objetivos de Formación:** determinar cuáles son los objetivos o metas que pretendemos cubrir o alcanzar con los programas y acciones de formación que se quieren llevar a cabo.
- c. Programas de Formación:** o estructura básica de los planes de formación. Son las diferentes parcelas de aprendizaje, compuestas por diversas acciones de formación. Por ejemplo: un programa de Seguridad puede incluir distintas acciones de formación; como: Seguridad e Higiene, Higiene Industrial y Ergonomía, Lucha contra el fuego... Cada uno de los programas de formación contemplan los siguientes puntos:
- Objetivo genérico del programa.
 - Acciones de formación contenidas en el programa.
 - Datos de gestión: nº de alumnos, nº de cursos, nº de horas de formación y presupuesto desglosado por acciones formativas.
- d. Acciones de Formación:** podemos definir las como cada uno de los cursos que conforma el programa de formación y constan de los siguientes elementos:
- Título
 - Objetivo a conseguir

- Contenido de la acción
 - Tipo de metodología
 - Programación modular
 - Datos de gestión
 - Puestos destinados o formación requerida
- e. Recursos para la formación:** es necesario estimar o prever cuáles van a ser los recursos humanos y materiales que se van a necesitar para llevar a cabo los distintos programas y/o acciones de formación.
- f. Presupuesto de Formación:** en cualquier planificación de una actividad hay que destacar el presupuesto con el cual se cuenta para llevarla a cabo. En el caso de la formación, es adecuado que éste esté desglosado por programas o acciones de formación.
- g. Calendario de Actuación:** o temporalización de cada una de las acciones de formación.
- h. Ejecución del plan:** hablaríamos en este punto de la puesta en marcha de los programas y acciones formativas y su correspondiente seguimiento.
- i. Sistema de Evaluación de Formación:** que se establecen para evaluar los resultados del plan formativo y el propio proceso de formación.

A la hora de diseñar y planificar cursos formativos, es recomendable poseer un sistema normalizado que asegure la calidad deseada y el cumplimiento de los objetivos planteados. De otro modo el efectuar un programa formativo sin una planificación sistemática y detallada podría provocar el rechazo del mismo o en el mejor de los casos la aceptación de una minoría.

1.3.4. Importancia de la formación del profesional en el ámbito de la docencia.

En la actualidad los procesos de formación docente cuentan con una brecha muy grande entre la imagen ideal de la enseñanza y los problemas reales a los que se enfrenta un educador en su trabajo. Ciertos programas de formación se alejan de la realidad y le dan mayor prioridad a las modalidades académicas que a las prácticas innovadoras.

A este respecto Tedesco (2000) afirma que la mayoría de estos programas le dan más importancia a la formación individual y dejan de lado el trabajo en equipo, así mismo se enfocan en los aspectos cognitivos y no en los afectivos.

Esta brecha entre la formación profesional y las exigencias para un buen desempeño, se detecta de forma más pronunciada en el campo docente que en cualquier otra profesión. Esto se debe según Tedesco (2000) a tres razones: la primera, a la autonomía que hay

entre las instituciones formadoras de docentes y las instituciones que definen las orientaciones pedagógicas de las escuelas, la segunda, es que las teorías innovadoras que dominan la formación inicial, generalmente son una crítica hacia las teorías vigentes de las escuelas y tercero, existe un bajo nivel de responsabilidad en los modelos de gestión de algunos sistemas educativos.

Iurcovich en su artículo “La importancia de una buena formación docente: La transparencia en las formas de evaluar” publicado en el texto “Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° VII” (2006) menciona que hubo un punto de inflexión, un antes y un después, luego de transitar por el curso de formación docente en la Universidad, más allá de la buena metodología con la que cada uno pueda contar en sus clases, día a día observamos profesores que pueden tener un excelente dominio en lo que respecta al ámbito profesional pero que están verdaderamente alejados del mundo académico; de las tendencias en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, del conocimiento de lo que significa por ejemplo evaluar con criterio a un estudiante. Posiblemente, y de hecho ocurre, con el tiempo sean las Universidades las encargadas de promover estos programas docentes y en la medida en que esto se estandarice y se convierta en un valor diferencial, los mismos profesores acudirán a obtener dicha formación.

Por otro lado haciendo referencia al papel del profesional docente en el siglo XXI, Ortiz (2012) afirma que la tarea docente es un reto producto de la volatilidad de los nuevos desafíos y desarrollos que se experimentan en el mundo científico tecnológico. Es por eso que la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una forma estratégica que el docente de estos tiempos debe asumir como herramienta fundamental para absorber los cambios y transformaciones que se experimenta en el área educativa.

A este respecto el Gobierno Nacional del Ecuador mediante la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo del Ministerio de Educación, con su programa Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores –SÍPROFE–, busca mejorar y potencializar la educación del país, por medio de acciones estratégicas para la coordinación y articulación de diversos actores, así como para el cumplimiento de objetivos comunes.

De acuerdo con esto, SÍPROFE trabaja por la formación continua de docentes y directivos de las instituciones educativas del país. Desde 2008, el SíProfe organiza, en convenio con universidades y desde 2011 también con institutos pedagógicos, cursos de formación continua sobre temas que las pruebas SER han señalado como debilidad.

Como se puede analizar, la brecha entre formación y desempeño genera una gran dificultad en el docente para realizar su labor educativa. Se mueve dentro de un ideal y dentro de una realidad muy distinta. Recibe una formación que muchas veces no está relacionada con las exigencias de su entorno, programas de formación muy generales que no le ayudan a resolver los conflictos que se generan en el aula de clases. De ahí que la idea del Gobierno Nacional de paliar esta problemática resulte acertada como punto de partida.

En la medida en que el docente tome conciencia de la importancia de contar con una buena formación, cualquiera sea la disciplina o el campo en el que actúe, el camino que se recorra por parte del estudiante y el profesor habrá sido más fructífero y sencillo. Esto obedece entonces a contar con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos y metodologías que permitan reflexionar sobre una mirada integrada entre estudiantes y profesores.

La tarea del profesor es tan compleja que exige el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por eso, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar de ella. Es importante que los docentes que trabajan en las instituciones educativas en el siglo XXI realicen una juiciosa reflexión acerca de si sus capacidades pueden o no responder a las expectativas de las demandas de un sector heterogéneo y crítico que requiere de respuestas para describir y explicar la complejidad de esta nueva sociedad donde lo constante es el cambio.

Como se puede evidenciar en texto recopilado, se considera altamente necesaria la formación continua, no se puede desempeñar el trabajo docente solo con la formación inicial universitaria, pues en el sistema educativo siempre hay cambios y se busca perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje con nuevos descubrimientos, nuevas técnicas o nuevos procedimientos legislativos que son necesarios que un maestro domine.

Además en nuestro medio, el Gobierno Nacional viene promoviendo procesos de autoevaluación tanto institucional como de la persona; con el objetivo de mejorar la educación y promover la investigación hasta alcanzar la calidad.

CAPÍTULO 2:
METODOLOGÍA

2.1. Contexto

El Colegio Nacional “Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco” es una institución que se encuentra localizado en el Cantón Santo Domingo, de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, parroquia urbana Bombolí. Fue creado por el año 1986, en el local de la Escuela Fiscal “UNE” con la denominación de Colegio Nacional Mixto “Prof. Atanasio Viteri, la misma que se encuentra ubicada en la Cooperativa de Vivienda Liberación Popular. Sin resolución Ministerial, nace el colegio nocturno con 65 estudiantes.

En el año 1991-1992 el Ministerio de Educación autoriza con Resolución N° 334 con fecha 24 de junio de 1991 el funcionamiento del cuarto curso, con el Bachillerato en Ciencias especialización Ciencias Sociales. En el año lectivo 1992-1993, con resolución Ministerial N° 400 de fecha junio 24 de 1992 autoriza el funcionamiento del quinto y sexto curso de la especialización Sociales, mientras que el 27 de junio de 1996 con resolución Ministerial N° 2772, autoriza dos promociones del Bachillerato en Ciencias Especialización Informática.

Seguidamente el 17 de diciembre de 1999 la Dirección Provincial de Pichincha, emite la resolución del cambio de denominación, de Colegio Nacional Mixto “Prof. Atanasio Viteri” a Colegio Nacional Técnico “Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco”, ubicado en la urbanización Los Rosales entre primera y tercera etapa en la avenida Abraham Calazacón y pasaje Sangurima, actualmente cuenta con 550 estudiantes en la sección matutina, 596 estudiantes en la sección vespertina siendo un total de 1146 estudiantes, de igual manera con 51 empleados entre Docentes y Personal Administrativo.

En el mes de febrero de 2013, se emitió una nueva resolución por parte del Ministerio de Educación en la que se cambiaba la denominación del colegio a Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco”.

A continuación se exponen algunos datos tabulados del cuestionario “Necesidades de Formación” aplicado a los docentes participantes y estructurado en las siguientes tablas con respecto al contexto de la institución educativa.

Tabla 1. Sobre el tipo de institución

	Frecuencia	Porcentaje
Fiscal	22	100
Particular	0	0
Fiscomisional	0	0

Municipal	0	0
No contesta	0	0
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Los docentes participantes en su totalidad son conscientes de que la institución es pública, administrada por el Estado Ecuatoriano.

Tabla 2. Sobre el tipo de bachillerato que ofrece

	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato en ciencias	0	0
Bachillerato técnico	20	90,91
No contesta	2	9,09
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Al ser una institución referente en el sector por la calidad de sus egresados, se decide mantener el bachillerato técnico, el cual se ha venido ofertando durante los últimos 20 años, dejando a un lado el bachillerato unificado en ciencias generales.

Tabla 3. Sobre la figura profesional que atiende el bachillerato

Bachillerato técnico agropecuario	Frecuencia	Porcentaje
Producción Agropecuaria	0	0
Transformados y elaborados lácteos	0	0
Transformados y elaborados cárnicos	0	0
Conservería	0	0
Bachillerato técnico industrial	Frecuencia	Porcentaje
Aplicación de proyectos de construcción	0	0
Mecanizado y construcciones metálicas	0	0
Electrónica de consumo	0	0
Instalación, equipos y maquinas eléctricas	0	0
Industria de la confección	0	0
Chapistería y pintura	0	0
Electromecánica	0	0

Climatización	0	0
Fabricación y montaje de muebles	0	0
Mecatrónica	0	0
Mecánica de Aviación	0	0
Calzado y marroquinería	0	0
Bachillerato técnico de comercio, administración y servicios	Frecuencia	Porcentaje
Comercialización y ventas	0	0
Comercio exterior	0	0
Contabilidad	19	44,19
Administración de sistemas	1	2,33
Restaurant y Bar	0	0
Agencia de Viajes	0	0
Cocina	0	0
Informática y comercialización turística	0	0
Aplicaciones Informáticas	18	41,86
Organización y gestión de la secretaria	0	0
Bachillerato técnico polivalente	Frecuencia	Porcentaje
Contabilidad y administración	3	6,98
Industrial	0	0
informática	2	4,65
Bachillerato artístico	Frecuencia	Porcentaje
Escultura y arte grafico	0	0
Pintura y cerámica	0	0
Música	0	0
Diseño Grafico	0	0
Total	43	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Debido a los adelantos vertiginosos de la ciencia, tecnología, la nueva denominación del bachillerato general unificado y el aspecto cambiante de la sociedad en general y de forma muy particular en esta ciudad, la institución ve la necesidad de ofertar bachillerato técnico en comercio, administración y servicios con las figuras profesionales de contabilidad y aplicaciones informáticas.

2.2. Participantes

En la Unidad Educativa Pública “Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco” se oferta el bachillerato técnico en comercio y administración con las figuras profesionales de contabilidad y aplicaciones informáticas, con un total de 15 paralelos. El número de docentes que laboran en el bachillerato sección matutina es de 22, con quienes se trabajó en su totalidad.

A continuación se presentan algunos datos sobre información general de los investigados.

Tabla 4. Sobre el género de los participantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	8	36,36
Femenino	14	63,64
No contesta	0	0
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

La tabulación de los cuestionarios muestra que más de la mitad de los participantes son mujeres. Caso que se presenta de forma muy particular en el bachillerato y no así en la educación básica superior del plantel, debido a que en una de las figuras profesionales - contabilidad - con casi la totalidad de los docentes son mujeres, dándose este desequilibrio de género.

Tabla 5. Sobre el estado civil.

	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	7	31,82
Casado	14	63,64
Viudo	0	0
Divorciado	1	4,55
No contesta	0	0
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

Se puede ver que el grupo mayoritario es de docentes casados, y que la tercera parte de los participantes son solteros. Esto hasta cierto punto evidencia, en el caso de los casados, un grado de estabilidad familiar y por ende social pues logran mantener una sociedad conyugal, que de una u otra forma incide en el buen desempeño profesional de los participantes.

Tabla 6. Sobre la edad de los participantes.

	Frecuencia	Porcentaje
De 20 – 30 años	5	22,73
De 31 – 40 años	7	31,82
De 41 – 50 años	2	9,09
De 51 – 60 años	4	18,18
De 61 – 70 años	0	0
Más de 71 años	0	0
No contesta	4	18,18
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

La edad de los docentes evidencia un grupo variado en la que se combina juventud y experiencia, un aspecto favorable hasta cierto punto es que no hay profesores mayores de 60 años que en poco tiempo tengan que jubilarse.

Tabla 7. Cargo que desempeña.

	Frecuencia	Porcentaje
Docente	21	95,45
Técnico docente	0	0
Docente con funciones administrativas	1	4,55
No contesta	0	0
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

Casi en su totalidad quienes laboran en el bachillerato están dedicados netamente a la labor docente, lo que promueve un ambiente propicio para el trabajo en equipo.

Tabla 8. Tipo de relación laboral.

	Frecuencia	Porcentaje
Contratación indefinida	0	0
Nombramiento	6	27,27
Contratación ocasional	16	72,73
Reemplazo	0	0
No contesta	0	0
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

El tipo de relación laboral de los docentes es un factor que se debe tomar en cuenta al momento de planificar acciones formativas a corto y largo plazo, pues más del 70% de los participantes tienen contrato ocasional, lo que significa que pueden salir de la institución en cualquier momento y dejar inconcluso el proceso formativo que se pretenda implementar, o a su vez que se muestren indiferentes ante una capacitación debido a la inestabilidad laboral.

Tabla 9. Tiempo de dedicación.

	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	21	95,45
Medio tiempo	0	0
Por horas	1	4,55
No contesta	0	0
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

Casi en su totalidad los docentes participantes cumplen con la jornada de trabajo de 8 horas diarias. Esto puede ser muy favorable en el caso de implementar algún programa de capacitación presencial, pues dispone de tiempo fuera de la jornada pedagógica como para aprovecharlo temporalmente en alguna acción formativa.

Tabla 10. Sobre el nivel más alto de formación académica que posee.

	Genero			
	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	0	0	0	0
Nivel técnico o tecnológico superior	0	0	0	0
Lic., Ing. Eco, Arq., etc. (3er nivel)	9	64,29	6	75
Especialista (4to nivel)	0	0	0	0
Maestría (4° nivel)	4	28,57	1	12,50
PHD (4° nivel)	0	0	0	0
Otro Nivel	1	7,14	1	12,50
No contesta	0	0	0	0
Total	14	100,0	8	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

Se puede observar del grupo de 22 participantes, el 68% de los docentes tienen título de tercer nivel y un 22% de profesores título de cuarto nivel, en una institución de educación media es importante que la planta docente tenga formación a un alto nivel. Además son las profesoras quienes aportan con la mayoría de títulos de cuarto nivel con un 18% del total. Este puede ser un elemento importante a tomar en cuenta pues por un lado se evidencia que a los docentes consideran importante el tener un título profesional de cuarto nivel y por otro lado que existe un gran potencial de maestros que podrían optar por algún proceso formativo.

2.3. Diseño y métodos de investigación

2.3.1. Diseño de la investigación.

La presente investigación es de tipo investigación-acción, sus características generan conocimiento y producen cambios, en ella coexisten en estrecho vínculo, el afán cognoscitivo y el propósito de conseguir efectos objetivos y medibles. La investigación-acción se produce dentro y como parte de las condiciones habituales de la realidad que es objeto de estudio, uno de sus rasgos más típicos es su carácter participativo: sus actores son a un tiempo sujetos y objetos del estudio (Jaramillo, 2013). Tiene las siguientes características:

- Es un estudio transaccional/transversal puesto que se recogen datos en un momento único.
- Es exploratorio, debido a que en un momento específico, realiza una exploración inicial.
- Es descriptivo, puesto que se hará una descripción de los datos recolectados y que son producto de la aplicación del cuestionario.

El proceso desarrollado en la presente investigación, como parte del diseño metodológico, está basado en un enfoque cuantitativo (datos numéricos) que luego de tabulado y presentado en tablas estadísticas, amerito la utilización de métodos de orden cualitativo, puesto que se buscó determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los actores investigados, los docentes de bachillerato, para en función de su experiencia y vivencia, establecer puntos de reflexión positivos o negativos para determinar las reales necesidades de formación (Jaramillo, 2013).

2.3.2. Métodos de investigación.

Los métodos Inductivo – Deductivo, favorecieron al estudio por medio de conocer los problemas que cada docente de la institución afronta con relación a la nueva malla curricular propuesta por el gobierno nacional y su formación profesional, para luego poder manifestar las respectivas conclusiones, que permitieron determinar el tipo de formación docente necesaria para el correcto desempeño.

También se relacionan con la investigación los métodos analítico – sintético, los cuales permitieron descomponer todos los objetos del problema de cada docente y así analizarlos uno a uno por separado, para luego de conocer sus acciones agruparlos nuevamente, con la cual se pudo implementar acciones correctivas y de mejora en la práctica docente.

Además se utilizó el método estadístico en la tabulación de datos obtenidos en los instrumentos de recolección, así como en la interpretación mediante tablas estadísticas que facilitaron el análisis detallado y pertinente, así como la toma de decisiones.

El método hermenéutico se empleó para la interpretación de textos escritos leídos para el desarrollo del marco teórico, poniendo al descubierto el sentido original que el grupo de autores a los que se hace referencia han querido transmitir, relacionándolos con el tema de investigación.

2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

2.4.1. Técnicas de investigación.

La técnica de observación directa fundamentalmente sirvió para obtener información primaria sobre el objeto que se deseaba investigar, ya que esta técnica se orienta a estar al tanto de la conducta de las personas proyectándose a conocer el cómo los docentes realizan el proceso de enseñanza aprendizaje en la unidad educativa.

La principal técnica para la investigación bibliográfica y documental es la lectura, que conlleva la comprensión, interpretación y el análisis del texto leído.

2.4.2. Instrumentos de investigación.

Como principal instrumento de recolección de datos, se utilizó un cuestionario cuyo objetivo fue determinar las necesidades de capacitación/formación profesional de los docentes investigados, así como el análisis de la práctica pedagógica en el contexto, la organización y la tarea educativa.

Cabe mencionar que el mencionado cuestionario fue previamente validado y contextualizado al entorno nacional por parte del equipo de planificación de la Universidad Técnica Particular de Loja considerando la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento.

2.5. Recursos

2.5.1. Talento humano.

- a. Investigador del proyecto.
- b. Tutora de la universidad.
- c. Rectora (E) del plantel a investigar.
- d. Jefe de talento humano de la institución.
- e. 22 Profesores participantes.
- f. Instructores.

2.5.2. Materiales.

2.5.2.1. Tecnológicos.

- a. Computador personal portátil.
- b. Proyector.
- c. Internet.
- d. Impresora.
- e. Memoria de almacenamiento.
- f. Cámara fotográfica.

2.5.2.2. De oficina.

- a. Resmas de papel.
- b. Copias de los cuestionarios.
- c. Esferos, lápices, marcadores.
- d. Perforadora, grapadora.
- e. Carpetas, anillados.

2.5.3. Institucionales.

- a. Sala de audiovisuales de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”.
- b. Sala de profesores de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”.
- c. Oficina de rectorado de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”.
- d. Aulas de la UTPL centro de apoyo Santo Domingo.

2.5.4. Económicos.

Tabla 11. Listado de materiales utilizados con su respectivo valor.

Materiales	Valor
1 Computador personal portátil.	\$ 700,00
1 Proyector.	\$ 600,00
Uso de Internet x 8 meses	\$ 180,00
1 Impresora.	\$ 135,00
1 Memoria de almacenamiento USB.	\$ 10,00
1 Cámara fotográfica	\$ 180,00
3 Resmas de papel.	\$ 12,00
22 Copias de los cuestionarios.	\$ 4,40
Esferos, lápices, marcadores.	\$ 3,00
1 Perforadora	\$ 4,50
1 Grapadora.	\$ 3,75
5 Carpetas	\$ 1,25
5 Anillados de borrador de tesis.	\$ 4,00
2 Anillados de tesis final.	\$ 25,00
TOTAL	\$ 1862,90

Fuente: Elaboración propia, en base al costo de los materiales utilizados en la investigación.

2.6. Procedimiento

En el mes de noviembre del año 2012 se procedió a seleccionar la institución educativa donde se realizaría la investigación, se escogió a la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.” donde presta sus servicios como docente, el investigador. Seguidamente se presentó un oficio a la rectora de la institución para solicitar el permiso respectivo para llevar a cabo la investigación. Una vez aceptada la mencionada solicitud, según el esquema establecido por la UTPL se procedió a enviar un correo con la información de la institución a investigar al equipo de planificación.

Luego en el mes de diciembre de 2012 se recibió la respuesta por parte del equipo de planificación confirmándonos que podemos seguir con la investigación en la institución seleccionada, con lo que se procedió a preparar el instrumento de recolección de datos con las respectivas xérox copias.

Consecutivamente se aplicó el cuestionario a los docentes de bachillerato y se tabuló la información según la matriz establecida por el equipo de planificación, se envió mediante correo electrónico al mencionado equipo el archivo matriz de resultados, con la inmediata respuesta de recibido.

Entre los meses de diciembre de 2012 a febrero d 2013, se procedió a revisar y leer material bibliográfico para la elaboración del marco teórico, la metodología y demás apartados del informe, se sintetizó, se hizo un análisis comparativo de las citas y se expuso un aporte personal en cada tema redactado de acuerdo al índice de contenidos sugerido por la UTPL.

A continuación se estructuró las tablas estadísticas de acuerdo al orden y esquema establecido por el equipo de planificación y en base a la información recogida mediante el cuestionario “necesidades formativas de bachillerato” aplicado a los docentes participantes, con su respectivo análisis y vinculación con el marco teórico.

Una vez analizada la información obtenida en la investigación de campo, se procedió a redactar las conclusiones y recomendaciones en relación directa con los objetivos específicos. Con los problemas detectados en la formación de los docentes, se procedió a proponer un curso de formación/capacitación basándose en la estructura establecida por la UTPL.

En todo el proceso se contó con la asesoría presencial y a distancia de los respectivos tutores, las sugerencias realizadas permitieron una correcta elaboración del proyecto de investigación y su posterior presentación para la defensa y sustentación respectiva.

CAPÍTULO 3:

DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Necesidades formativas

El análisis que a continuación se expone tiene relación con la formación académica tanto de pregrado como de posgrado que poseen los docentes participantes y su correspondencia o no con el ámbito educativo. También se analiza la posibilidad de los docentes de seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel. También en cuanto a los cursos formativos se analiza la temática, modalidad de estudio, obstáculos, motivos y aspectos de mayor importancia para el desarrollo de la capacitación.

Tabla 12. Sobre si la titulación tiene relación con el ámbito educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación (diferentes menciones)	10	45,45
Doctor en Educación	1	4,55
Psicólogo educativo	0	0,00
Psicopedagogo	0	0,00
Otro ámbito	1	4,55
No contesta	10	45,45
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Este indicador es muy significativo para el presente estudio, pues evidencia una realidad de la institución a la que se debe dar atención. Pues solo la mitad de los docentes tienen su título profesional relacionado con la práctica docente, la otra mitad o no contesta por tener su titulación relacionada a otra profesión o a otro ámbito.

El desarrollo de la docencia exige al profesor el dominio de conocimientos, actitudes y destrezas que le capacite para ejercer en este sistema educativo, con el fin de favorecer y potenciar la formación de los alumnos (Benedito y otros. 1995). Por eso es importante que la formación profesional del docente esté vinculada con la educación.

Tabla 13. Sobre si la titulación tiene relación con otras profesiones.

	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero	6	27,27
Arquitecto	0	0,00
Contador	1	4,55
Abogado	0	0,00

Economista	1	4,55
Médico	0	0,00
Veterinario	0	0,00
Otras profesiones	1	4,55
No contesta	13	59,09
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Se puede notar que más del 40% de los profesores tienen su título profesional en el área técnica, y se puede decir que en parte se justifica, pues los conocimientos que se requiere impartir en el alumnado son de tipo técnico, debido a las figuras profesionales, sin embargo no se debe dejar de lado la forma en cómo se están transmitiendo tales conocimientos y si los estudiantes los están aprovechando.

Este factor se debe tomar muy en cuenta pues el profesor influye en el proceso formativo de sus alumnos a través de su formación profesional inicial y continua (Zabala. 1990).

Tabla 14. Sobre si posee titulación de postgrado relacionada con:

	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito Educativo	8	36,36
Otros ámbitos	0	0,00
No contesta	14	63,64
Total	22	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Solo el 36,36% de los docentes participantes tiene titulación de cuarto nivel, de estos la totalidad tiene su título relacionado con el ámbito educativo, lo cual es un aporte significativo a la práctica docente, pues si se trata de un profesional de la educación su formación incluye el saber enseñar.

Tabla 15. Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener un titulación de cuarto nivel

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	77,27
No	3	13,64
No contesta	2	9,09

Total	22	100,00
--------------	----	--------

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

Como se puede notar, el 77% de los docentes de bachillerato están dispuestos a seguir un programa de formación para obtener la titulación en cuarto nivel. Esto refleja la necesidad que cada profesional de la educación tiene por alcanzar un mejor nivel, y de esta forma hacer frente a las exigencias gubernamentales de alcanzar la calidad en la educación como política de Estado.

Tabla 16. Tipo de formación de mayor interés

	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	15	68,18
PhD	3	13,64
No contesta	4	18,18
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

El 68% de los profesores optarían por seguir un programa de maestría si se llegara a ofertar por parte de una universidad. Convirtiéndose en una oportunidad de formación complementaria para el mejoramiento pedagógico y académico, pudiendo adquirir conocimientos y habilidades distintas de las aprendidas en su formación inicial (Art. 313 del reglamento general de la LOEI).

Tabla 17. Sobre si es importante seguir capacitándose en temas educativos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	20	90,91
No	1	4,55
No contesta	1	4,55
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

El 90,91% de los participantes le da mucha importancia a la capacitación en temas educativos, pues está relacionada directamente con su profesión, además cabe mencionar que la mitad de los docentes de bachillerato posee una formación técnica en otras profesiones y no en ciencias de la educación, por lo que se hace necesaria una formación

acorde a la práctica docente en currículo y pedagogía “dirigida al logro de resultados o productos determinados” (Salinas. 2008).

Tabla 18. Sobre cómo le gustaría recibir la capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	2	9,09
Semipresencial	9	40,91
A distancia	3	13,64
Virtual/por internet	8	36,36
No contesta	0	0,00
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

Todos los participantes contestaron esta pregunta. De la información recogida se puede determinar que el 40% prefiere recibir cursos de capacitación de forma semipresencial y un 36% de forma virtual y el 13% a distancia, lo que da un total de más del 90% de profesores. Debido a que se trabaja de tiempo completo en la institución, se puede ver que los docentes no pueden interrumpir sus labores diarias o se retraen al pensar en sumar a la jornada de trabajo horas de capacitación. Al respecto se puede citar las palabras de Imbernón (2007) de que los horarios inadecuados, es una de las grandes quejas de los profesores, los cuales aluden que la formación continua se tiene que aplicar fuera de horario laboral o que ésta se da a horas que no se ajustan a sus necesidades.

Tabla 19. Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales en que horarios le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
De lunes a viernes	5	22,73
Fin de semana	10	45,45
No contesta	7	31,82
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

Para los docentes que preferirían seguir un curso de manera presencial o semipresencial que son el 50% del total de participantes, de estos se observa que un 45% optarían por hacerlo en los fines de semana, pues se cuenta con mejores circunstancias para participar en capacitaciones y un 22% está en condiciones de realizar las capacitaciones de lunes a viernes.

Tabla 20. Sobre qué temáticas le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía educativa	3	13,64
Teorías del aprendizaje	0	0,00
Valores y educación	0	0,00
Gerencia/gestión educativa	0	0,00
Psicopedagogía	0	0,00
Métodos y recursos didácticos	0	0,00
Diseño y planificación curricular	1	4,55
Evaluación del aprendizaje	0	0,00
Políticas educativas para la administración	0	0,00
Temas relacionados con la materia a su cargo	7	31,82
Formación en temas de mi especialidad	6	27,27
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	1	4,55
Diseño seguimiento y evaluación de proyectos	2	9,09
No contesta	2	9,09
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Más del 50% de los participantes, desea recibir cursos relacionados con la especialidad y las materias a su cargo, esto puede significar un factor determinante a la hora de decidir la temática para los cursos que se pretende ofertar al personal docente. Sin embargo hay que tener en cuenta que aunque los docentes prefieran recibir cursos relacionados a aspectos técnicos y cognitivos propios de su especialidad, es más importante aún los procedimientos que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Al parecer los docentes se están interesando más en qué enseñar y no en el cómo y para qué enseñar. Según Tedesco (2000), la brecha entre la formación profesional y las exigencias para un buen desempeño, se detecta de forma más pronunciada en el campo docente que en cualquier otra profesión, por lo que se requiere una atención prioritaria.

Tabla 21. Sobre los obstáculos que se presentan para no capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	10	45,45
Altos costos	6	27,27

Falta de información	3	13,64
Falta de apoyo	1	4,55
Falta de temas	1	4,55
No es de su interés la capacitación	0	0,00
No contesta	1	4,55
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

El tiempo es el principal factor según lo indica la tabla con un 45%, por el cual no se siguen cursos de capacitación y formación. A veces los cursos que se ofertan coinciden con el horario de trabajo, por lo que se deberá establecer un horario adecuado para el curso de capacitación que se ofrezca.

Por otro lado el alto costo de los programas o cursos formativos también incide como uno de los factores para la no capacitación. Aunque el Gobierno Nacional mediante el programa SiProfe oferta cursos de forma gratuita para todos los docentes de instituciones fiscales y particulares, el acceso a estos es limitado y a veces hasta imposible.

Tabla 22. Sobre los motivos para asistir a cursos/capacitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
Relación del curso con la actividad docente	5	22,73
Prestigio del ponente	1	4,55
Obligatoriedad de asistencia	4	18,18
Favorecen ascenso profesional	4	18,18
Facilidad de horarios	0	0,00
Lugar donde se realizó el evento	0	0,00
Le gusta capacitarse	7	31,82
Otros motivos	0	0,00
No contesta	1	4,55
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Son varios los criterios por los cuales los docentes se capacitan, al 31% le gusta capacitarse y estar al tanto de nuevos conocimientos. Un 22,7% asiste a los cursos pues estos tienen relación con la actividad docente y permiten un mejor desenvolvimiento de la profesión. Por otro lado un 18% lo hace por obligación, pues el Estado ecuatoriano exige a profesores de

instituciones fiscales a capacitarse, como es el caso de la unidad educativa investigada, o lo hace con el objetivo de alcanzar ascensos de categoría.

Tabla 23. Razones por las que se imparten los cursos

	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	7	31,82
Falta de cualificación profesional	0	0,00
Necesidades de capacitación continua y permanente	7	31,82
Actualización de leyes y reglamentos	4	18,18
Requerimientos personales	3	13,64
Otros motivos	0	0,00
No contesta	1	4,55
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Según las experiencias de los docentes participantes, más de 60% coincide que las principales razones por las que varias instituciones y organismos ofertan capacitaciones son la aparición de nuevas tecnologías y la necesidad de cubrir demandas de formación permanente. Un 18% considera que los cursos se imparten para actualizar conocimientos de nuevas leyes y reglamentos, especialmente en los últimos años con la reforma de la LOEI y su reglamento, así como la implementación del nuevo bachillerato general unificado.

Tabla 24. Sobre qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
a. Aspectos teóricos	0	0,00
b. Aspectos técnicos/prácticos	11	50,00
c. Ambos	10	45,45
d. No contesta	1	4,55
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Al ser el plantel educativo una institución que oferta bachillerato técnico en dos figuras profesionales, los docentes en un 50% priorizan los aspectos técnico-prácticos para una

capacitación, pues son conocimientos que servirán en la práctica diaria y podrá potenciar las habilidades de docentes y estudiantes.

Además como unidad educativa técnica es importante asumir una concepción productiva de la enseñanza, esto es, entender la enseñanza y el currículo como actividad dirigida al logro de resultados o productos determinados (Grundy. 1993).

3.2. Análisis de la formación

3.2.1. La persona en el contexto formativo.

En el siguiente análisis se exponen la situación real de los participantes desde el lugar de trabajo permitiendo determinar el tipo de formación requerido y las competencias de desempeño individual y colectivo para la mejora continua de la labor docente.

Tabla 25. En lo relacionado con el análisis de la persona

ÍTEM	1		2		3		4		5		NO RESPONDE		TOTAL	%	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
9	0	0,0	1	4,5	7	31,8	12	54,5	2	9,1		0	0,0	22	100,0
10	0	0,0	2	9,1	6	27,3	9	40,9	5	22,7		0	0,0	22	100,0
11	0	0,0	1	4,5	6	27,3	8	36,4	6	27,3		1	4,5	22	100,0
13	1	4,5	3	13,6	6	27,3	7	31,8	5	22,7		0	0,0	22	100,0
14	1	4,5	2	9,1	7	31,8	8	36,4	3	13,6		1	4,5	22	100,0
15	1	4,5	1	4,5	5	22,7	5	22,7	9	40,9		1	4,5	22	100,0
16	0	0,0	1	4,5	3	13,6	8	36,4	10	45,5		0	0,0	22	100,0
17	0	0,0	0	0,0	6	27,3	11	50,0	4	18,2		1	4,5	22	100,0
18	0	0,0	2	9,1	5	22,7	11	50,0	4	18,2		0	0,0	22	100,0
19	1	4,5	1	4,5	5	22,7	11	50,0	4	18,2		0	0,0	22	100,0
20	0	0,0	0	0,0	3	13,6	9	40,9	10	45,5		0	0,0	22	100,0
21	0	0,0	0	0,0	5	22,7	9	40,9	8	36,4		0	0,0	22	100,0
22	0	0,0	1	4,5	1	4,5	12	54,5	8	36,4		0	0,0	22	100,0
Σ	4	1%	15	5%	65	23%	120	42%	78	27%		4	1%		

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Como se puede observar los docentes consideran —en la mayoría de los ítems un valor fluctuante entre 3 y 5— que están efectuando el trabajo de manera acertada y oportuna, y que gracias a la formación profesional que poseen conocen diferentes aspectos relacionados con la práctica pedagógica, que les facilita el desenvolvimiento en el aula de

clases. Sin embargo hay aspectos que merecen se tome en cuenta sobre la formación: 1) El poco conocimiento de aspectos relacionados con la psicología del estudiantes, 2) El que no todos los profesores realizan proyectos educativos y 3) No todos dominan la comunicación didáctica, esto es los estilos de enseñanza aprendizaje, el aula como grupo, entre otros.

3.2.2. La organización y la formación.

El análisis que a continuación se presenta muestra cómo está funcionando la institución educativa en cuestiones de planificación y programas de formación, y como están incidiendo en el docente para su desenvolvimiento profesional.

Tabla 26. Sobre si la institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	72,73
No	4	18,18
No contesta	2	9,09
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

El 72,7% menciona que la institución si ha propiciado cursos en los últimos años, y es un factor importante pues indica la apertura que tiene la unidad educativa para participar en programas de capacitación. Este es un factor positivo de la gestión del rector quien como dice González (2005) el líder deberá promover el desarrollo profesional de los profesores.

Tabla 27. Sobre si las institución está propiciando cursos/seminarios

	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	40,91
No	11	50,00
No contesta	2	9,09
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Existe un criterio compartido pues mientras que el 50% no está al tanto de que las autoridades elaboren proyectos para ofertar capacitaciones, el 40% si tiene conocimiento al

respecto pues ha participado en algunos programas de capacitación. Esto evidencia que no se está planificando cursos de capacitación / formación para todo el personal docente.

Tabla 28. En caso de existir cursos o se estén desarrollando, estos se realizan en función de:

	Frecuencia	Porcentaje
Áreas del conocimiento	7	31,82
Necesidades de actualización curricular	2	9,09
Leyes y reglamentos	1	4,55
Asignaturas que usted imparte	2	9,09
Reforma curricular	1	4,55
Planificación y programación curricular	1	4,55
Otros	2	9,09
No contesta	6	27,27
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

Se puede observar que más del 70% de los docentes contestaron esta pregunta, pues están conscientes de que en un momento dado la institución ofreció capacitación al personal y pueden afirmar que lo hizo en aspectos muy determinados como las áreas del conocimiento con un 31,8%, actualización curricular, asignaturas específicas y en otros aspectos como el desarrollo de proyectos con el 9% cada uno.

Tabla 29. Sobre si los directivos de la institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	9,09
Casi siempre	8	36,36
A veces	7	31,82
Rara vez	3	13,64
Nunca	1	4,55
No contesta	1	4,55
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

Este es un indicador positivo, pues se conoce a las autoridades como promotores de formación profesional, aunque un 31% considera que es a veces y que se puede mejorar en la frecuencia con que se planifica las capacitaciones. Es importante que el grupo directivo de la institución investigada mantenga una imagen de excelente organización y manejo estratégico de los recursos humanos a través de procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo (Venciana. 2002).

Tabla 30. En lo relacionado al análisis organizacional

ÍTEM	1		2		3		4		5		NO RESPONDE		TOTAL	%	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	0	0,0	2	9,1	2	9,1	12	54,5	6	27,3		0	0,0	22	100,0
3	1	4,5	1	4,5	5	22,7	12	54,5	3	13,6		0	0,0	22	100,0
4	0	0,0	1	4,5	9	40,9	7	31,8	5	22,7		0	0,0	22	100,0
5	1	4,5	1	4,5	8	36,4	7	31,8	5	22,7		0	0,0	22	100,0
6	1	4,5	6	27,3	4	18,2	9	40,9	2	9,1		0	0,0	22	100,0
7	0	0,0	4	18,2	8	36,4	9	40,9	1	4,5		0	0,0	22	100,0
8	0	0,0	1	4,5	6	27,3	12	54,5	3	13,6		0	0,0	22	100,0
Σ	3	2%	16	10%	42	27%	68	44%	25	16%		0	0%		

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

En estos ítems el mayor porcentaje de calificación fluctúa entre 3 y 4, lo que muestra a claras que se debe mejorar el ambiente organizativo por parte del personal directivo y fomentar la participación de los docentes en estrategias de mejora y cambio de la institución educativa. En el ítem 6 sobre si los docentes conocen el tipo de liderazgo ejercido por los directivos y el ítem 7 sobre los procedimientos de planificación, se evidencian un desconocimiento considerable, lo que muestra a claras un trabajo poco participativo comunicación unidireccional.

3.2.3. La tarea educativa.

El siguiente análisis permite determinar la relación de la formación profesional con la práctica docente así como la naturaleza de tal desempeño, esto es destrezas, habilidades y conocimientos que los participantes ponen en uso durante la tarea educativa.

Tabla 31. Sobre si las materias que imparte tiene relación con su formación

	Frecuencia	Porcentaje
Si	21	95,45
No	1	4,55
No contesta	0	0,00
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Casi todos los participantes se encuentran laborando en su área de estudio por lo que la formación inicial y técnica recibida se la está aplicando en la enseñanza de los alumnos. Este es un punto a favor que contribuye a optimizar el talento humano y mejorar la calidad de la educación en el plantel.

Tabla 32. Sobre los años de bachillerato en los que imparte asignaturas

	Frecuencia	Porcentaje
Primero, Segundo y Tercer año	4	18,18
Primero y Segundo	2	9,09
Segundo y Tercero	4	18,18
Primero y Tercero	2	9,09
Primero	4	18,18
Segundo	2	9,09
Tercero	3	13,64
No contesta	1	4,55
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Se observa una distribución uniforme de la relación docentes cursos, lo cual favorece el que se aproveche de los conocimientos y experiencia de los docentes en los diferentes años de bachillerato. Por otro lado el 40% de los maestros se concentran en impartir sus conocimientos en un solo año de bachillerato (primero, segundo o tercero), lo que permite adquirir mayor destreza en el desarrollo de los contenidos para todos los paralelos.

Tabla 33. En lo relacionado con la tarea educativa

ÍTEM	1		2		3		4		5		NO RESPONDE		TOTAL	%	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
12	0	0,0	0	0,0	7	31,8	8	36,4	6	27,3		1	4,5	22	100,0
23	0	0,0	1	4,5	1	4,5	8	36,4	12	54,5		0	0,0	22	100,0
24	0	0,0	0	0,0	3	13,6	9	40,9	10	45,5		0	0,0	22	100,0
25	0	0,0	0	0,0	4	18,2	10	45,5	8	36,4		0	0,0	22	100,0
26	0	0,0	3	13,6	5	22,7	9	40,9	5	22,7		0	0,0	22	100,0
27	0	0,0	2	9,1	3	13,6	10	45,5	6	27,3		1	4,5	22	100,0
28	0	0,0	2	9,1	1	4,5	8	36,4	10	45,5		1	4,5	22	100,0
29	0	0,0	3	13,6	3	13,6	7	31,8	9	40,9		0	0,0	22	100,0
30	1	4,5	1	4,5	3	13,6	5	22,7	11	50,0		1	4,5	22	100,0
31	0	0,0	0	0,0	3	13,6	7	31,8	12	54,5		0	0,0	22	100,0
32	1	4,5	1	4,5	1	4,5	8	36,4	11	50,0		0	0,0	22	100,0
33	0	0,0	1	4,5	7	31,8	8	36,4	6	27,3		0	0,0	22	100,0
34	0	0,0	2	9,1	5	22,7	9	40,9	6	27,3		0	0,0	22	100,0
35	1	4,5	0	0,0	8	36,4	9	40,9	4	18,2		0	0,0	22	100,0
36	0	0,0	1	4,5	6	27,3	8	36,4	7	31,8		0	0,0	22	100,0
37	0	0,0	2	9,1	5	22,7	9	40,9	6	27,3		0	0,0	22	100,0
38	0	0,0	0	0,0	7	31,8	7	31,8	8	36,4		0	0,0	22	100,0
39	0	0,0	1	4,5	3	13,6	8	36,4	10	45,5		0	0,0	22	100,0
40	1	4,5	0	0,0	3	13,6	11	50,0	7	31,8		0	0,0	22	100,0
41	0	0,0	1	4,5	4	18,2	5	22,7	12	54,5		0	0,0	22	100,0
42	0	0,0	0	0,0	5	22,7	8	36,4	9	40,9		0	0,0	22	100,0
43	0	0,0	0	0,0	6	27,3	9	40,9	7	31,8		0	0,0	22	100,0
44	0	0,0	0	0,0	4	18,2	10	45,5	8	36,4		0	0,0	22	100,0
Σ	4	1%	21	4%	97	19%	190	38%	190	38%		4	1%		

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

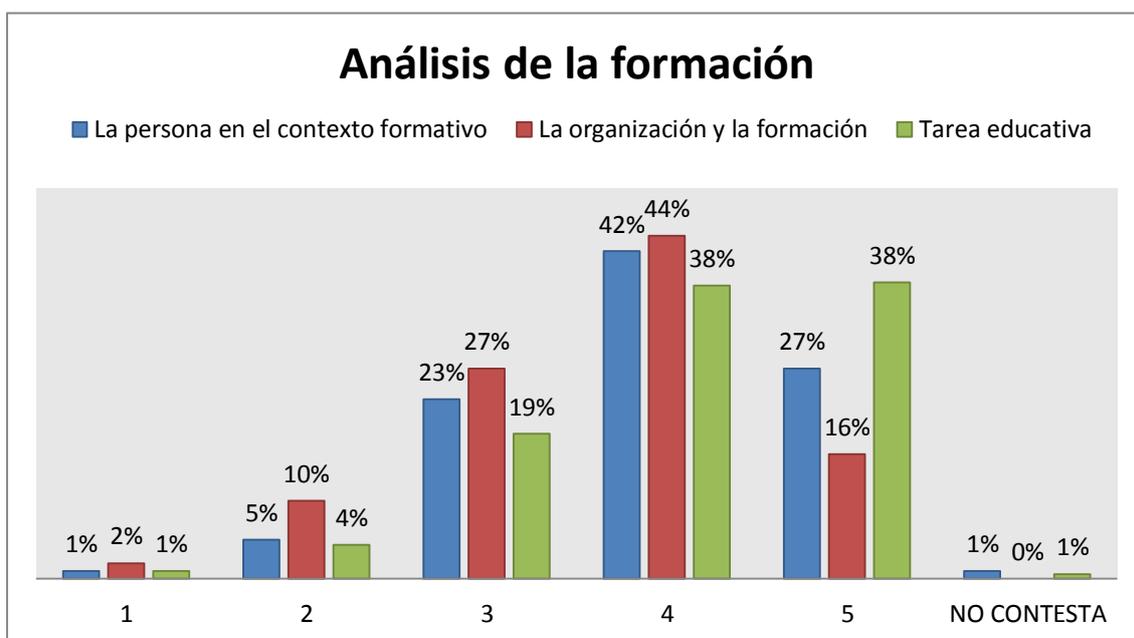
Los ítems en su mayoría (85%) fueron calificados en valores que van de 3 a 5, evidenciando gran dominio de la práctica docente en el convivir diario con la comunidad educativa. Solo un aspecto demuestra cierto grado de falencia en los docentes (ítem 26), es que no se identifica con facilidad a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, lo que podría o estaría provocando una falta de atención o discriminación en algunos casos hacia este grupo de estudiantes.

A continuación se muestra un análisis gráfico de los totales tabulados para su fácil comprensión.

Tabla 34. Resumen y análisis de la información

	1	2	3	4	5	NO CONTESTA
La persona en el contexto formativo	1%	5%	23%	42%	27%	1%
La organización y la formación	2%	10%	27%	44%	16%	0%
Tarea educativa	1%	4%	19%	38%	38%	1%

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”



Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja D.”

3.3. Los cursos de formación

La siguiente información presenta un análisis sobre los últimos cursos de formación a los que los docentes han asistido, el número de horas de capacitación y el respaldo que han tenido para asistir. Además muestra de forma realista cuando asistieron por última vez a un programa formativo.

Tabla 35. Número de cursos asistidos en los últimos dos años

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	5	22,73
1	4	18,18
2	6	27,27
3	4	18,18
4	1	4,55
5	0	0,00
6	0	0,00
7	1	4,55
8	1	4,55
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Con estos datos se puede analizar que el 22% de docentes, no ha asistido a ningún curso de capacitación en los últimos dos años, y que el 45% lo ha hecho máximo en dos ocasiones (En la Tabla. 21 se determinan algunas de las causantes de esta problemática). Es una situación que se debe dar atención inmediata pues la capacitación se inscribe como un componente necesario que habilita a los docentes para lograr del mejoramiento de la calidad de la educación, como mecanismo para que los beneficiarios de los servicios educativos puedan alcanzar mejores condiciones de vida (Herdoíza. 1997). Si no hay formación continua se puede llegar a deteriorar la calidad de la educación.

Tabla 36. Totalización en horas de los últimos cursos realizados

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	7	31,82
0 a 25	2	9,09
26 a 50	4	18,18
51 a 75	1	4,55
76 a 100	3	13,64
Más de 100 horas	5	22,73
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Es significativo el 31,82% de participantes que no contestan, pues entre estos se encuentran quienes no han realizado cursos en los últimos dos años. Además solo el 22,73% han realizado cursos que en total superan las 100 horas, es un aspecto un tanto deficiente, que demuestra el poco interés de los docentes y la parte gestora en participar en procesos formativos.

Tabla 37. En cuanto al último curso recibido, hace qué tiempo lo realizó

	Frecuencia	Porcentaje
0 a 5 meses	6	27,27
6 a 10 meses	1	4,55
11 a 15 meses	9	40,91
16 a 20 meses	0	0,00
21 a 24 meses	2	9,09
Más de 25 meses	0	0,00
No contesta	4	18,18
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Esta tabla evidencia que los docentes no asisten periódicamente a cursos de formación y/o capacitación, lo hacen de forma esporádica. Al parecer no se toma en serio los procesos formativos, no se planifican cursos de capacitación internamente o externamente no se tiene acceso a los mencionados programas. Pero lo que si queda claro es que los docentes no se están capacitando habitualmente.

Tabla 38. Los cursos realizados fueron con el auspicio de:

	Frecuencia	Porcentaje
El Gobierno	12	54,55
De la institución donde labora Ud.	3	13,64
Beca	0	0,00
Por cuenta propia	2	9,09
Otro auspicio	0	0,00
No contesta	5	22,73
Total	22	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato de la Unidad Educativa "Dr. Alfredo Pareja D."

Los datos demuestran que la mayoría de los profesores siguen los cursos propuestos por el Gobierno Nacional que son sin costo, acogiéndose al programa de formación Siprofe, según constan en los registros de inscripción de secretaría. O se siguen los cursos que son auspiciados por la Unidad Educativa y se los lleva a efecto en la misma institución. Solo el 9% sigue cursos por su cuenta con autofinanciamiento.

CAPÍTULO 4:

CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE

4.1. Tema del curso

Programa de capacitación profesional en pedagogía y didáctica basado en desempeños auténticos, dirigido a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco” de la ciudad de Santo Domingo.

4.2. Modalidad de estudios

Modalidad semipresencial con soporte virtual de aprendizaje.

4.3. Objetivos

Evaluar las concepciones actuales sobre el aprendizaje y las diferentes disciplinas que manejan individualmente, y compararlas sobre nuevas formas de enseñanza y la manera de llevarlas a la práctica.

Construir nuevas comprensiones sobre el aprendizaje del estudiante y usarlas en la observación y análisis de variadas situaciones de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

Diseñar ambientes de aprendizaje que promuevan aprendizajes significativos, flexibles y útiles para enfrentar problemas reales, con base en concepciones claras de la forma cómo procede el aprendizaje humano y el de las disciplinas que manejan.

4.4. Dirigido a:

4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.

Profesionales que inician en el desarrollo de actividades docentes y a aquellos que aunque tienen experiencia, su formación inicial no es en pedagogía sino en conocimientos y habilidades técnicas.

4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.

Cada participante deberá contar con los siguientes recursos y materiales:

- Computador portátil.
- Acceso a internet
- Línea telefónica para comunicarse con el tutor.
- Correo electrónico y cuenta en una red social para comunicarse con el tutor.

4.5. Descripción del curso

4.5.1. *Contenidos del curso.*

A continuación se expone la temática a desarrollar en el curso:

1. **Conceptos básicos.**

1.1. **Pedagogía.**

La Pedagogía estudia las leyes de la dirección del proceso educativo, determina los fundamentos teóricos del contenido y de los métodos de la educación, de la instrucción y de la enseñanza, estudia y aplica la experiencia más avanzada en la esfera de la educación, refleja la técnica de las ciencias pedagógicas y proporciona al pedagogo el dominio de los métodos y procedimientos más modernos en el campo de la educación y la enseñanza y el complejo arte de la influencia pedagógica sobre el educando.

La Pedagogía concentra su atención en el estudio de la actividad del educador y del educando en correspondencia con la concepción característica del proceso pedagógico.

Sobre esta base se elabora la teoría y la metodología de su dirección y organización y se perfeccionan el contenido, los métodos, los procedimientos y los medios.

El desarrollo ininterrumpido de la Pedagogía ha dado origen a un sistema de ciencias pedagógicas, que está integrado, fundamentalmente, por las siguientes:

Pedagogía General, que establece las bases generales de la educación, la instrucción y la enseñanza. Su desarrollo condujo a esferas del conocimiento relativamente independientes, tales como la Teoría de la Enseñanza (Didáctica) y la Organización Escolar.

Metodologías de la Enseñanza, en que se unen estrechamente la Didáctica y otras disciplinas pedagógicas con cada una de las ciencias cuyos fundamentos se enseñan en las diferentes asignaturas.

Pedagogía Especial, que agrupa a las disciplinas que investigan las particularidades de la enseñanza y la educación de niños con trastornos visuales, auditivos, del lenguaje y psíquicos.

Pedagogía Comparada, que estudia las distintas tendencias de desarrollo y las generalidades de los sistemas educacionales en los diferentes países del mundo.

1.2. La didáctica o teoría de la enseñanza

La Didáctica tiene por objeto el estudio del proceso de enseñanza o proceso docente educativo de forma integral.

El proceso docente educativo es aquel proceso educativo escolar que, del modo más sistematizado, se dirige a la formación social de las nuevas generaciones y en él, el estudiante se instruye y educa, es decir, forma su pensamiento y sus sentimientos.

La Didáctica estudia el proceso docente educativo dirigido a resolver los problemas que la sociedad le plantea a la Escuela: la formación de un egresado que responda al encargo social, es decir, a las necesidades de la sociedad en que vive.

Como se analizó anteriormente, de manera inmediata, externa, es posible caracterizar el proceso docente educativo mediante los siguientes aspectos: la actividad del profesor o enseñanza y la actividad del estudiante o aprendizaje, así como el contenido o materia de enseñanza que el estudiante debe aprender.

Sin embargo, si se realiza un análisis más profundo del campo de acción de la Didáctica con un enfoque de sistema, se encontrarán los siguientes componentes: los objetivos, los contenidos y el proceso en sí mismo, que son las denominadas categorías de la Didáctica.

Los objetivos constituyen la categoría más importante y se definen como el modelo pedagógico del encargo social, es decir, la expresión, en lenguaje pedagógico, de las necesidades que la sociedad le plantea a la Escuela.

Los contenidos conforman la categoría didáctica que incluye la parte de la cultura de la humanidad que debe ser asimilada, en el aprendizaje, por los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos. Conforman objeto de enseñanza por el profesor y objeto de asimilación por los estudiantes.

El proceso docente educativo en sí mismo es el que relaciona al profesor y los estudiantes durante la apropiación de los contenidos, implica los métodos y medios con los cuales se logran los objetivos.

El análisis de la esencia del proceso docente educativo nos revela que ésta es social, es decir, es la sociedad la que establece las características que debe reunir el egresado. Por lo tanto, el fin de la Educación es cumplir el encargo social establecido para todas las instituciones docentes del país.

1.3. La asimilación y la actividad cognoscitiva.

Generalmente, la actividad cognoscitiva se incluye dentro del desarrollo de los procesos intelectuales del hombre y, si bien es cierto que en ésta se desarrolla el pensamiento del hombre, su percepción del mundo que lo rodea, su memoria consciente, la dirección voluntaria de su atención, también está presente la necesidad de adquisición del conocimiento, el deseo de saber y de conocer la forma de solucionar problemas.

Así, en el hecho de conocer, en la realización de la actividad cognoscitiva, se requiere considerar no sólo los factores intelectuales, sino también los motivacionales, volitivos y emocionales. Estos distintos componentes se ponen más de relieve cuando se trata de una actividad cognoscitiva estructurada, organizada y conscientemente dirigida a un fin determinado.

Cuando el alumno de los primeros grados descubre cada día un nuevo mundo abierto ante él, siente la alegría del saber unida a la satisfacción que su nueva responsabilidad como escolar le produce. Estos elementos forman los motivos fundamentales para realizar su aprendizaje en la escuela. Además, experimenta la emoción positiva derivada de su trabajo, cuando el maestro -a quien admira, quiere y respeta- valora positivamente los esfuerzos realizados y sus resultados.

La actividad cognoscitiva de los escolares, dirigida mediante el proceso de enseñanza en la escuela se denomina actividad docente.

Esta actividad resulta fundamental en la educación primaria y media, ya que su correcta realización determina el desarrollo de los procesos cognoscitivos de los alumnos y la formación de cualidades positivas de su personalidad.

La actividad docente se diferencia de otras actividades cognoscitivas por presentar las siguientes peculiaridades:

- Se realiza en la escuela, institución encargada de su organización y dirección,
- Tiene un contenido previamente determinado en los planes de estudio y programas establecidos para cada uno de los niveles de cada subsistema de educación.

La Escuela de hoy no puede garantizar a los alumnos la asimilación de todos los conocimientos que se acumulan como consecuencia del vertiginoso desarrollo que actualmente alcanzan la ciencia y la técnica, pero sí puede asegurar que los alumnos adquieran los medios para lograr su asimilación. La Escuela debe cumplir la exigencia social

que la responsabiliza con proporcionar los procedimientos para aprender; hacer vivir en los alumnos la necesidad de saber, de actualizar su información, propiciar las posibilidades de asimilar los nuevos conocimientos y usarlos creadoramente.

La independencia cognoscitiva garantiza la posibilidad de que el hombre sea capaz de dirigir su aprendizaje, asegurar su educación permanente y, con ello, el logro de un alto nivel de independencia y eficiencia en el ejercicio de su actividad laboral.

La correcta dirección de la actividad cognoscitiva crea los motivos y desarrolla las posibilidades para el trabajo independiente. Por ello, el sistema de trabajo independiente que el maestro utiliza gradualmente con sus alumnos determina el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

1.4. La enseñanza.

1.4.1. Objetivos de la enseñanza.

Los objetivos constituyen el modelo pedagógico del encargo social, los procesos y aspiraciones que durante el proceso docente se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante y futuro graduado. Es la precisión del futuro resultado de la actividad del estudiante, entendido éste como nueva generación.

Los objetivos se clasifican en objetivos instructivos y educativos. Los primeros, como su nombre indica, pertenecen al dominio de la enseñanza, y los segundos al de la educación.

Objetivos Instructivos. El sistema de objetivos generales instructivos expresa qué características deben alcanzar los estudiantes a fin de resolver los problemas que se le presenten en la producción y los servicios.

En el proceso de enseñanza, la actividad del sujeto (profesor) está dirigida a modificar la actividad del estudiante para lograr los objetivos y resolver el problema, el encargo social.

El objetivo de la actividad (enseñanza) se identifica con el resultado de la actividad del estudiante, el aprendizaje. El objetivo del proceso docente educativo, expresado en términos del aprendizaje, del resultado que se espera alcanzar en el estudiante, se puede plantear en lenguaje de acciones.

El objetivo contiene, como núcleo o elemento fundamental, a la habilidad. Es decir, el objetivo no está concretamente formulado cuando se declara, por ejemplo, que el estudiante sepa una ley, sino cuando se dice qué va a ser capaz de hacer con esa ley: definirla, deducirla, utilizarla, extrapolarla, etc.

Objetivos Educativos. Los elementos de la estructura de los objetivos educativos son los hábitos, las capacidades y las convicciones. A diferencia de los conocimientos y habilidades que pueden y deben ser planteados explícitamente en los objetivos, estos elementos se obtendrán no como resultado de actividades y acciones específicas, sino como el de la combinación e interacción de actividades incluso entre diferentes asignaturas; por lo tanto, ellos aparecen en los objetivos de años, de disciplinas, y de carreras.

Las capacidades. Al plantearse como objetivo la formación y desarrollo de capacidades en el alumno, el docente debe conocer, en primer lugar, que la formación de capacidades no es cuestión de un momento, sino por el contrario requiere tiempo en dependencia, por supuesto, de la naturaleza de la capacidad que se ha de formar y de las características propias del estudiante.

Las convicciones son puntos de vista y de actuación que se forman en el estudiante, a partir de los conocimientos que adquiere en su interrelación con la realidad objetiva. Las convicciones desempeñan un papel principal en la toma de posición, en la expresión de los puntos de vista ante las distintas situaciones de la vida.

El carácter sistemático y multilateral de los objetivos. El conjunto de clases del período docente de que se trate (unidad, semestre, curso, etc.), debe constituir un todo armónico desde el punto de vista de los objetivos y del contenido, y de las medidas metodológicas que se apliquen. Los cambios que se producen en la actividad mental de los alumnos no son el resultado del trabajo de una sola asignatura, sino el resultado de la actividad continua de todas las materias que comprenden el proceso de formación.

1.4.2. El contenido de la enseñanza.

No se debe identificar el contenido con un simple sistema de conocimientos e ignorar el sistema de formas de relaciones del hombre con los objetos y fenómenos del mundo que lo rodea.

El hombre, en su actividad, no se limita a conocer la realidad, sino que actúa sobre la misma transformándola, para lo cual necesita desarrollar un sistema de habilidades.

El contenido es aquella parte de la cultura de la humanidad que debe ser objeto de asimilación por parte de los estudiantes, en el aprendizaje, para alcanzar los objetivos propuestos. Esa cultura la agruparemos en un sistema de conocimientos y un sistema de habilidades.

En esta clasificación se incluyen, dentro del sistema de habilidades, los hábitos, a sabiendas de que éstos son las habilidades que, en el proceso docente educativo, dada su utilización reiterada y mayor grado de apropiación, se van haciendo menos conscientes, es decir se van automatizando.

La habilidad es el componente del contenido que refleja las realizaciones del hombre, en una rama del saber propia de la cultura de la humanidad. Es desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y operaciones dominados por el sujeto, y que responden a un objetivo. Las habilidades, formando parte del contenido de una asignatura caracterizan en el plano didáctico, las acciones que el estudiante realiza al interactuar con su objeto de estudio.

1.4.3. Métodos de enseñanza.

El éxito de la enseñanza depende, en gran medida, de su correcta dirección y en ella ocupa un destacado lugar el método de enseñanza.

Todo docente debe comprender que elevar la calidad de la docencia significa, entre otros aspectos importantes, la búsqueda constante de nuevos métodos que conduzcan a la eliminación del tipo de enseñanza que promueve el aprendizaje dogmático, en la que maestros y alumnos se contentan con la simple repetición de definiciones, sin que exista la comprensión consciente del significado de los conceptos lo que impide, por tanto, descubrir sus características esenciales, sus regularidades, los nexos con otros y su aplicación creadora.

El docente, consciente de su alta responsabilidad, tiene que luchar tesoneramente por dominar la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe dirigir para evitar la aplicación de métodos que conducen a la rutina y el esquematismo de su labor cotidiana, por eliminar las deficiencias que han sido características del tipo tradicional de enseñanza que, lejos de favorecer la iniciativa, el deseo de saber y el desarrollo de capacidades, conduce al aprendizaje memorístico y promueve el desinterés y la pasividad.

Así, tenemos que el proceso docente educativo se desarrolla con el fin de cumplimentar las exigencias que la sociedad establece en la formación del egresado, de ahí que la lógica que sigue no responda a la lógica de la ciencia, ni a la del programa, sino a la del proceso del dominio de los contenidos por los estudiantes, es decir, el logro de los objetivos en las condiciones de cada grupo y cada estudiante.

El método es una categoría del proceso que se define como la forma de desarrollarlo para alcanzar el objetivo; es una característica que establece la lógica, el orden, la secuencia, la dinámica para arribar al fin, en correspondencia con las distintas condiciones docentes que pueden estar presentes.

Los procedimientos son subsistemas del método que destacan las condiciones en las que se desarrolla el proceso. Un mismo método puede desglosarse en variados procedimientos, en correspondencia con las características en que éste se desarrolla.

La utilización de los métodos de enseñanza está en dependencia, entre otras, de las características didácticas, psicológicas y epistemológicas del proceso docente educativo.

1.5. Formas organizativas del proceso de enseñanza.

La forma fundamental de organización del proceso docente educativo es la clase.

Ella constituye la actividad principal en que se materializan planes y programas de estudio. En las condiciones actuales se exige educar la creatividad, la capacidad de observar, de pensar y de generalizar; por lo tanto, la clase contemporánea debe cumplir las exigencias siguientes:

- Elevar el nivel científico y lograr la profundidad y solidez en los conocimientos de los alumnos.
- Educar la actuación independiente de los alumnos en la actividad cognoscitiva y estimular en ellos el deseo de auto superación permanente.
- Aplicar los conocimientos, los hábitos y las habilidades adquiridos en la solución de nuevos problemas.
- Desarrollar las capacidades creadoras de los alumnos.
- Educar las cualidades positivas en la personalidad de los alumnos.
- Formar la cultura laboral en los alumnos.
- Atender las diferencias individuales de los alumnos y desarrollar las posibilidades de cada uno.
- Diferenciar e individualizar el proceso de enseñanza en los diferentes momentos de la clase.

Estas exigencias constituyen un gran reto a la labor del educador, la clase es un fenómeno multilateral, no sólo regido por leyes pedagógicas, sino también psicológicas y sociológicas.

En la clase toman vida todos los elementos del proceso de enseñanza. La relación objetivo-contenido-método-medios marca su lógica interna. Todo ello exige la correcta preparación científica y pedagógica del maestro, y es decisivo el dominio de los programas de la asignatura, el estudio profundo y el cumplimiento de las indicaciones metodológicas.

La estructuración de la clase es un proceso creador, constituye una etapa fundamental del trabajo del maestro, en ella se manifiesta su preparación, su sentido de responsabilidad y su habilidad, tomando como base las exigencias que debe reunir la clase y las características del grupo de alumnos.

La necesidad de que cada clase posea una lógica interna de acuerdo con sus objetivos, contenido, métodos y medios, hace imposible la creación de una estructura única.

El carácter creador que se le imprima a cualquier clase no contradice la determinación de algunas exigencias que se deben considerar en su estructuración y realización, entre las que se encuentran:

- La determinación de los objetivos de la clase.
- Análisis de la estructura de la clase desde el punto de vista del contenido.
- Análisis de la estructura de la clase desde el punto de vista de las funciones didácticas.
- Análisis de la estructura de la clase desde el punto de vista metodológico-organizativo.
- El análisis posterior de la clase por el maestro.

1.6. La evaluación.

La comprobación del sistema de conocimientos y habilidades de los alumnos como parte esencial de la evaluación del aprendizaje es de gran importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza. Mediante la evaluación se comparan los resultados del trabajo de educadores y alumnos con los objetivos propuestos, para determinar la eficiencia del proceso docente educativo y consecuentemente reorientar el trabajo; al mismo tiempo se comprueba si la trayectoria que se siguió en el trabajo fue adecuada o no.

Concebir la evaluación en su sentido más amplio significa utilizarla como instrumento que permite, por una parte, establecer en diferentes momentos del proceso la calidad con que se van cumpliendo los objetivos dentro de las asignaturas, y por otra parte, y en dependencia de los resultados alcanzados, determinar las correcciones necesarias para acercar cada vez más los resultados a las exigencias manifestadas en los objetivos.

En síntesis, podemos decir que la evaluación es el componente del proceso docente educativo mediante el cual se constata el grado de cumplimiento de los objetivos.

La evaluación cumple un conjunto de funciones que constituyen premisas fundamentales para su mejor aplicación en el proceso docente educativo, a saber:

- Función instructiva
- Función educativa.
- Función diagnóstico.
- Función de desarrollo.
- Función de control.

La comprobación de los conocimientos, como parte esencial del proceso docente educativo, se caracteriza por tres rasgos fundamentales:

- La necesidad de que el docente sea objetivo con los resultados de su trabajo.
- La necesidad de tener en cuenta el estado emocional de los estudiantes, o sea, el estado psíquico especial que en ellos se produce durante la aplicación de un control.
- La aplicación de los principios didácticos generales para evaluar el aprovechamiento de los estudiantes.

La evaluación, en correspondencia con los objetivos, debe contener tanto el conocimiento como la habilidad.

Si el proceso es productivo, la evaluación debe ser de resolución de problemas y si la asignatura es experimental, la evaluación también lo será.

Si el proceso es reproductivo, la evaluación es de resolución de problemas conocidos, y práctica y experimental si el contenido tiene ese carácter.

Una enseñanza y una evaluación escolásticas de puros conceptos y reproducción de los mismos, no cumple objetivo alguno y debe desaparecer.

El alumno recibe un concepto o una ley para que opere con ella, para que resuelva problemas, y el menor nivel de exigencia es que resuelva problemas ya conocidos. Se puede exigir la definición de un concepto en el desarrollo del proceso, en la evaluación frecuente, pero no se aconseja esto en la parcial y mucho menos en la final, según la importancia del mismo en la asignatura en cuestión.

Para que efectivamente la evaluación contenga conocimientos y habilidades, los problemas y ejercicios que se planteen en la misma, deben ser tales, que requieran de la utilización de los conocimientos para poder llevarlos a cabo con éxito, de lo contrario la evaluación tendrá un carácter pragmático.

Actividad individual independiente

1. Realice una lectura comprensiva del capítulo 1.
2. Investigue la siguiente referencia para ampliar sus conocimientos:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=661>
3. Elabore un organizador gráfico que conceptualice cada tema tratado en este capítulo (en total deberán elaborarse 6 organizadores)
4. Envíe el archivo en digital al correo del tutor en la fecha programada.

2. Concepciones actuales del aprendizaje

2.1. Identificación y revisión crítica de las propias concepciones de pedagogía y didáctica.

Propósito:

Identificar y revisar críticamente, individualmente y con otros, sus concepciones sobre su disciplina, lo que hay que aprender en ella y cómo se aprende.

1ra. Actividad para el segundo encuentro presencial

1. Escriba una reflexión en un cuaderno de su elección, contestando individualmente las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué quiere decir que una persona sabe la disciplina en la que trabaja?
 - b) ¿Qué cree que deben aprender las personas acerca de esta disciplina en la escuela?
 - c) ¿Cómo aprenden eso que deben aprender?
2. Organícense en grupos de 4 personas que trabajen la misma disciplina (grupos disciplinares) para discutir y poner en común las respuestas a las preguntas.

3. Formen nuevos grupos, asegurando que en cada uno quede un representante de cada disciplina discutida (grupos interdisciplinarios). En estos nuevos equipos, cada integrante informará sobre el resumen desarrollado en su grupo anterior. Cada grupo discutirá acerca de las diferencias y similitudes entre lo ocurrido en los distintos grupos disciplinares y lo que esto implica en relación con las concepciones de los docentes sobre las disciplinas que manejan.

1ra. Actividad individual independiente

Realice un resumen de la discusión efectuada en el encuentro presencial, utilizando para ello diapositivas. El resumen debe incluir:

- a) Las respuestas que el grupo haya producido para cada pregunta.
- b) Una reflexión sobre los eventos interesantes que ocurrieron durante la discusión. Por ejemplo: ¿Los participantes comparten ideas parecidas acerca de la disciplina que manejan?, ¿Fue fácil o difícil llegar a acuerdos en el grupo? ¿Por qué?

Entregar el trabajo vía internet al tutor en la fecha programada.

2.2. Diseño de una planeación pedagógica que refleje las concepciones iniciales.

Propósito

Iniciar una planeación pedagógica sobre un tema general, en la que reflejarán sus concepciones actuales sobre el aprendizaje y la disciplina que enseñan. A medida que avance el curso, revisarán esta planeación, de manera que refleje los cambios que ocurran en sus concepciones.

2da. Actividad para el segundo encuentro presencial

1. En media hora, planee individualmente algunas ideas sobre aprendizajes de su disciplina que puedan realizar sus estudiantes con el tema “el lugar en que vivo” (cada docente escoge el lugar según el contexto en que viven sus estudiantes: la ciudad, el barrio, el pueblo, el caserío). Utilicen la siguiente tabla, en la que tienen que definir propósitos de aprendizaje, formas de lograrlos y formas de evaluar los aprendizajes que crean que valga la pena evaluar.

¿Qué deben aprender los estudiantes?	¿Cómo deben aprender?	¿Cómo evaluar esos aprendizajes?
1. 2. 3...		

2. Reúnanse en grupos disciplinares, compartan sus ideas individuales y desarrollen una única planeación negociada con el grupo

3. Entregar la planificación al tutor al concluir el encuentro presencial para su respectiva revisión.

2.3. Identificar razones de aprendizaje a partir de la experiencia no escolar.

Propósito

Mediante análisis y comparación de sus propios procesos de aprendizaje en actividades de la vida diaria, no académica, y en ambientes formales (escolares), identificarán razones que han motivado su aprendizaje y formas en que han aprendido y evaluado lo que han aprendido, con el fin de descubrir y definir las cualidades de un buen proceso de aprendizaje.

Nuestras concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y nuestras prácticas pedagógicas de aula a menudo vienen de nuestras propias experiencias de aprendizaje. Además como docentes, tendemos a reproducir nuestras experiencias de aprendizaje en el salón de clase, bastante limitadas, más frecuentemente que las experiencias de fuera, que muchas veces nos han llevado a los aprendizajes más eficaces.

2da. Actividad individual independiente

1. Identifique una actividad no académica en la que se consideran muy buenos.
2. Haga una lista de:
 - a) Razones por las cuales comenzaron a practicar esa actividad (¿Por qué aprendió?).
 - b) Formas como aprendieron a realizarla bien (¿Cómo aprendió?).
 - c) Lo que les indica que lo hacen bien (¿Cómo sabe que es bueno?).

d) Razones por las cuales tiene sentido realizar la actividad escogida (¿Por qué sigue practicándola?).

3. Conteste las siguientes preguntas:

a) ¿Cuánto se demoró en aprender?

b) ¿Ya acabó de aprender? ¿Por qué sí o no?

c) ¿Pueden calificarse estos aprendizajes como “perdurables”? ¿Por qué?

4. Entregar el trabajo vía internet al tutor hasta fecha programada.

Es muy importante que como docentes se analice las diferencias y semejanzas entre los aprendizajes informales y las experiencias en el aprendizaje formal escolar, pensando si funcionan en ellos los mismos tipos de motivaciones, formas de aprender, justificaciones para lo que se aprende, formas de evaluar la calidad del aprendizaje tanto en el aprendizaje formal como en el informal y, especialmente de qué depende que resulten perdurables o no.

3. Construcción de nuevas comprensiones sobre el aprendizaje

3.1. Contraste entre las formas tradicionales de orientar el aprendizaje de los estudiantes con formas más actuales.

Propósito

Contrastar formas tradicionales de orientar el aprendizaje de los estudiantes y

formas más actuales. Indicar las características específicas que se pueden identificar o inferir de todas las sesiones anteriores como tradicionales o actuales.

1ra. Actividad para el tercer encuentro presencial

En grupos interdisciplinarios, lean los siguientes textos para discutir las preguntas correspondientes.

LECTURA 1:

Sierra, Paola; Ordóñez, Claudia Lucía & Castaño, Carolina (2008). Una oportunidad de integración entre la educación formal y la informal: Investigación sobre recorridos guiados en el Jardín Botánico José Celestino Mutis. En prensa. Revista Pérez Arbelaezia (Jardín Botánico de Bogotá), disponible en: <http://es.scribd.com/doc/146113898/Guia-Del-Insctructor-2da-Parte1>

- a) ¿Cómo describirían la diferencia entre los dos recorridos del Jardín Botánico en los que participaron los niños visitantes?
- b) ¿Qué diferencias hubo entre las reacciones de los niños hacia lo que se les propuso hacer en cada recorrido? ¿Por qué creen que se presentaron esas reacciones?
- c) ¿Qué diferencias notaron entre las concepciones de los guías acerca de sus visitantes en los dos recorridos?

LECTURA 2

Perkins, David (2005). La enseñanza para la comprensión: Cómo ir de lo salvaje a lo domesticado. Revista Magisterio, 14, 10-14, disponible en: <http://es.scribd.com/doc/146113898/Guia-Del-Insctructor-2da-Parte1>

- a) ¿Qué ejemplos encuentran en este artículo de enseñanza tradicional y menos tradicional en disciplinas específicas?
- b) ¿Cómo explicarían la necesidad de la que habla Perkins de que la educación haga más salvaje lo ya domesticado? ¿Por qué hacerlo o no hacerlo?

3.2. Los ambientes de aprendizaje efectivos.

Propósito

A partir de la revisión, análisis y discusión de las propuestas pedagógicas de algunos pensadores de la llamada “escuela activa”, reconocer que las ideas actuales sobre ambientes de aprendizaje efectivos no son nuevas.

1ra. Actividad individual independiente

Realice la lectura del siguiente fragmento, responda las preguntas y escriba el impacto que le causa saber que estas ideas existen hace mucho tiempo pero se utilizan realmente poco. González, José (2007). "John Dewey y la pedagogía progresista. La pedagogía de John Dewey". En J. Trilla (coordinador). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI, pp. 20 – 30. Colección Historia de la educación, Vol. 159, 4ª Edición. Barcelona: Graó. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/146113898/Guia-Del-Insctructor-2da-Parte1>

- a) ¿Qué dice cada pensador mencionado acerca de lo que deben aprender los estudiantes y de cómo aprenden?
- b) ¿Cuáles de las características que se han identificado anteriormente en el curso como de la pedagogía más actual son comunes en las propuestas de estos pensadores?
- c) ¿Desde cuándo está la educación pensando en estas ideas?

Entregar el trabajo vía internet al tutor en la fecha programada.

3.3. Principios constructivistas y su influencia en la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de ambientes efectivos de aprendizaje.

Propósito

Identificar algunos principios constructivistas y reconocer cómo ellos pueden informar decisiones pedagógicas y fundamentar el diseño de ambientes efectivos de aprendizaje. Al hacerlo considerarán la posibilidad de cambiar sus concepciones sobre el aprendizaje y sobre lo que vale la pena aprender en las diferentes disciplinas para buscar un verdadero cambio pedagógico.

2da. Actividad para el tercer encuentro presencial

1. En grupos interdisciplinarios, lean el siguiente fragmento para identificar y resumir los principales principios constructivistas presentados por el autor:

Carretero, Mario (2009). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Paidós, Capítulo I: "¿Qué es la construcción de conocimiento?" pp. 17- 36, pp. 115-116 y pp. 119 y 120 (párrafo 1). Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/146113898/Guia-Del-Insctructor-2da-Parte1>

2. Compare y complemente los principios que identificaron en el texto anterior con los que propone la autora:

Claudia Lucía Ordóñez en la primera parte (pp. 1 a 11) del texto "Concepciones y prácticas": pp. 123 a 129. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/146113898/Guia-Del-Insctructor-2da-Parte1>

3. Cambien a grupos disciplinarios, discutan y propongan cómo aplicar estos principios en sus planeaciones de “El lugar en que vivo”.
4. Con base en las discusiones anteriores, desarrollen un documento que debe contener la lista de principios, la explicación de cada uno y la descripción de las formas de aplicarlos, ilustrada con ejemplos pensados para su planeación de “El lugar en que vivo”.
5. Ahora compare lo que registraron en su documento con las visiones que tiene la autora en la segunda parte, pp. 11 a 23 del texto “Concepciones y prácticas”: y continúe su discusión sobre prácticas pedagógicas consistentes con los principios constructivistas.

3.4. El concepto de “desempeño auténtico” como base para el aprendizaje.

Propósito

Discutir el concepto de “desempeño auténtico” como base para el aprendizaje, para relacionarlo con los principios constructivistas, identificar las características del desempeño auténtico en ejemplos de diversas clases reales y discutir cómo puede basarse el aprendizaje de sus diversas disciplinas en la realización de desempeños auténticos.

2da. Actividad individual independiente

1. Leer las secciones I y II del siguiente artículo y formule una concepción de lo que es “desempeño auténtico” y cuáles son sus características.

Ordóñez, Claudia Lucía (2009). Desempeño auténtico en educación. Documento sin publicar, escrito con la colaboración de Molano, Juan Gabriel; Azula, Pilar; Varela, María Paulina y Moreno, Martha. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/146113898/Guia-Del-Insctructor-2da-Parte1>

2. Ahora escriba las actividades que acostumbra realizar en sus clases, a la luz de las características del desempeño auténtico identificado.
3. Lea la sección III del texto y escriba la autenticidad de los ejemplos de distintas disciplinas que aparecen allí y las posibilidades reales de utilizarlos con sus propios estudiantes.

Entregar el trabajo vía internet al tutor en la fecha programada.

4. Diseño de ambientes de aprendizaje significativo

4.1. El aprendizaje y los desempeños auténticos.

Propósito

Revisar su planeación de “El lugar en que vivo” para que los aprendizajes que proponen se logren por medio de la realización de desempeños auténticos.

1ra. Actividad para el cuarto encuentro presencial

En grupos disciplinares, revisen de nuevo la planeación de “El lugar en que vivo” a la luz del trabajo realizado anteriormente y realicen lo siguiente:

- a) Repasen cada una de las partes planeadas preguntándose si se realizan en ella desempeños auténticos relacionados con el conocimiento de su disciplina y si la planeación logrará que los aprendizajes de los estudiantes sean significativos para ellos.
- b) Discutan qué tipos de cambios hay que hacer para involucrar los desempeños auténticos y otros principios constructivistas y si estos cambios pueden mejorar los procesos de aprendizaje que se plantean, y realizan cambios que consideran efectivos.

4.2. Relación de los grandes desempeños auténticos con otras áreas disciplinares.

Propósito

Relacionar, con otras áreas disciplinarias, los grandes desempeños auténticos identificados para su disciplina.

2da. Actividad para el cuarto encuentro presencial

1. En grupos disciplinares, discutan si otras disciplinas se involucran en los grandes desempeños que determinaron para su disciplina y en qué formas.

2. Revisen los grandes desempeños curriculares y decidan si deben modificarlos para hacer explícitas las conexiones con otras disciplinas.
3. Presenten estos grandes desempeños curriculares en un cartel, asegurándose de que queden claras sus conexiones con otras disciplinas y con las problemáticas contextuales y mundiales actuales. Exhíbanlo en la pared.
4. Revisen los carteles de los demás grupos y hagan en ellos sugerencias escritas para hacer más claras y explícitas las conexiones mencionadas.
5. Revisen las sugerencias que anotaron sus compañeros y decidan si incluirlas o no en los grandes desempeños de sus disciplinas.

4.3. La planeación curricular con desempeños auténticos.

Propósito

Incluir en su diseño de ambientes de aprendizaje para “El lugar en que vivo” los grandes desempeños auténticos identificados.

3ra. Actividad para el cuarto encuentro presencial

1. En los grupos disciplinares, revisen sus planes para “El lugar en que vivo” y definan al menos un gran desempeño auténtico que oriente su planeación.
2. Formen grupos interdisciplinares y revisen al menos dos (2) planeaciones de “El lugar en que vivo”, de diferentes grupos, para hacer sugerencias sobre grandes desempeños y desempeños auténticos específicos que conecten varias disciplinas dentro de ellas.
3. Vuelvan a los grupos disciplinares originales de planeación y revísenla, utilizando las sugerencias que han hecho otros grupos para conectar disciplinas. Terminen también la planeación de su puesta en práctica con los compañeros de curso.

1ra. Actividad individual independiente

1. Elabore una planeación implementando al menos un desempeño de los planeados para “El lugar en que vivo”.
2. Aplique la planificación pedagógica en la institución.
3. Elabore un informe de la puesta en práctica de la planificación que contenga lo siguiente:
 - a) ¿Qué observamos al dictar la clase?
 - b) ¿Cómo reaccionaron nuestros estudiantes a los desempeños que propusimos?
 - c) ¿Qué cambiaríamos y por qué?
4. Enviar la planeación y el informe vía internet al tutor e la fecha programada.

Fin de la temática a desarrollarse en el curso.

4.5.2. Descripción del currículum Vitae del tutor que dictará el curso.

A continuación se expone una breve descripción del currículum vitae del profesional que dictará el curso.

Datos personales

- Nombres y apellidos: ÁNGEL IVÁN ESPAÑA ALVARADO
- Ibarra, 1954-01-08
- CC: 1801108851
- Domicilio: Santa Isabela y San Cristóbal. Santo Domingo.
- Teléfono: 02 370 33 40
- Celular: 0996805163
- Email: ivan.espana@hotmail.com

Formación académica

- Bachiller en Humanidades Modernas, Especialidad Físico Matemático y Químico Biólogo.1974

- Profesor de Educación Media Especialidad Pedagogía, Universidad Técnica Particular de Loja. Quito. 1986
- Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Supervisión y Administración Educativa, Universidad Estatal de Bolívar. Santo Domingo. 1997
- Doctorado Ciencias de la Educación Especialidad Investigación Socio - Educativa, Escuela Politécnica del Ejército, Quito. Egresado. 2002
- Suficiencia en Idioma Inglés. Escuela Politécnica del Ejército. 2003
- Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Quito. 2008

Experiencia laboral más relevante

- Universidad Técnica Particular de Loja. Facilitador Curso Perfeccionamiento
- Docente en Pedagogías Innovadoras. Esmeraldas. 2001
- Instituto Superior de Pedagogía Mons. Emilio Stehle, Santo Domingo, Profesor de Pedagogía, Didáctica General, Didáctica de Matemática, Coordinador de Práctica Docente. Director del Departamento de Tecnología Docente. 1991- 2004
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo, Facultad de CC EE, Profesor de Gestión de Proyectos, Didáctica de Matemática, Diseño Curricular, Didáctica General e Investigación, Estadística. Práctica Docente. Director de Disertaciones de Grado. 1994-Continúa.
- Universidad Técnica Particular de Loja. Facilitador de Nuevas Tecnologías basadas en Información y Comunicación; Proyectos Educativos y Pedagogías Innovadoras. Latacunga. 2001
- Universidad Técnica Particular de Loja. Centro Universitario de Santo Domingo de los Colorados. Profesor Evaluador. 2002
- Universidad Técnica Particular de Loja. Facilitador Proyecto Maestros. com. Latacunga. 2002.
- Pontificia Universidad Católica. Sede Santo Domingo. Profesor de Investigación y Estadística y Disertación de Grado en la Escuela de Enfermería. 2003
- Pontificia Universidad Católica. Sede Santo Domingo. Profesor de Metodología de la Investigación Científica y Disertación de Grado en la Escuela de Ciencias Administrativas y Contables. 2003

- Instituto Tecnológico Superior del Honorable Consejo Provincial de Pichincha. Profesor de Metodología de Investigación Científica, Proyectos, Director de Trabajos de Graduación. 2002-Continúa.
- Miembro del equipo de Capacitación de la Dirección Provincial de Educación. 2003
- Miembro del Equipo Provincial del Proyecto Equinoccio. Evaluación del Aprendizaje.2003
- Coordinador de los Cursos de Capacitación al Magisterio Fiscal de la Provincia de Santo Domingo de los Tsachilas. 2008- Continúa
- MEC-SIPROFE. Instructor del Curso de Pedagogía y Didáctica. Santo Domingo. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo. 2013.

Cursos realizados

- MEC-SIPROFE. Didáctica de la Ciencias Naturales. Santo Domingo.2010.
- MEC-SIPROFE. Pedagogía y Didáctica. Curso Instructores. Ibarra. 2012.
- MEC-SIPROFE. Didáctica de las Ciencias Naturales. Santo Domingo.2012.
- MEC-SIPROFE. Curso de Apoyo y Seguimiento a Directivos. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil. 2012.
- MEC-SIPROFE. Curso de Didáctica de la Matemática. Santo Domingo. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo.2013.

4.5.3. Metodología.

Sesiones presenciales en plenaria: espacios dedicados a la exposición y discusión de ideas. Constituyen una actividad presencial una vez por semana y ofrecen elementos de reflexión para la construcción de nuevas comprensiones y ambientes sobre el aprendizaje significativo del estudiante.

Sesiones virtuales: espacios de intercambio y diálogo entre los y las participantes y el tutor sobre temas relacionados con el curso, a través de una plataforma de aprendizaje, un blog o una red social que se diseñe para tal efecto. Los recursos a utilizarse serán los siguientes:

- Chat.
- Foros
- Videoconferencia asincrónica.
- Correo electrónico.

Trabajo individual, se entiende como el espacio propio de los y las participantes para la preparación de las sesiones plenarias presenciales, la documentación de sus procesos de indagación para la participación en los grupos de interés específico, la realización de lecturas complementarias y la elaboración de tareas independientes que se entregaran en los plazos determinados en la planificación.

La comunicación con los tutores y participantes se hará de manera presencial, virtual a través del foro de dificultades, mediante correo electrónico y vía telefónica.

4.5.4. Evaluación

La evaluación del proceso de formación a través del curso se llevará a cabo bajo la siguiente modalidad:

El curso se evalúa con una nota numérica final entre 1 y 10. El promedio de las notas de los tres primeros desempeños tendrá un valor del 70% de la nota final del curso y la calificación del último desempeño tendrá un valor del 30% restante. La evaluación de los cuatro desempeños se lleva a cabo de la siguiente manera:

Desempeño 1:

Evaluación del trabajo de los grupos durante las sesiones presenciales del curso:

- a. Evaluación por parte del instructor: Durante todas las sesiones en las que haya trabajo en grupo, el tutor debe observar el trabajo de los docentes que lo componen y aplicar una calificación individual sobre 10 puntos.
- b. Coevaluación del trabajo en colaboración: Para tal efecto el coordinador de cada grupo evaluará individualmente a cada uno de los integrantes con una calificación sobre 10 puntos.

Desempeño 2:

Participación en las sesiones virtuales: acceso a la plataforma o vinculación a una red social, vinculación a los foros, intervención en los chats. Se evaluará sobre 10 puntos cada actividad.

Desempeño 3:

Entrega de trabajos independientes (tareas). En las fechas planificadas. Se evaluará sobre 10 puntos cada trabajo.

Desempeño 4:

Planeación pedagógica y su puesta en práctica: Según indicaciones del tutor y recursos utilizados, diferentes grupos de participantes deben producir una planeación pedagógica que irá cambiando a medida que avanza la discusión y reflexión de los temas del curso. La planeación se realiza en colaboración y parte de ella se lleva a la práctica en las sesiones finales. La última versión escrita y la puesta en práctica se evaluarán sobre 10 puntos y constituirá el 30% de la calificación total.

4.6. Duración del curso

El curso tendrá una duración de 60 horas distribuidos de la siguiente manera:

3 horas de asistencia presencial cada semana.

11 horas de trabajo independiente cada semana.

1 hora de participación virtual por semana.

15 horas **totales por semana.** El curso durará 4 semanas.

4.7. Cronograma de actividades a desarrollarse

Fecha de inicio 5 de abril de 2014. Fecha de finalización: 5 de mayo de 2014.

Se llevará a cabo el siguiente cronograma de actividades:

Actividad	Tiempo
Primer encuentro presencial. Prueba diagnóstica de entrada.	5 de abril
Vinculación a la plataforma o red social.	Hasta el 7 de abril
Estudio del capítulo 1 del curso.	5 a 11 de abril
Participación en foro iniciado por el tutor.	9 de abril

Entrega de trabajos individuales del capítulo 1 vía internet.	11 de abril
Segundo encuentro presencial. Diseño de la primera planificación pedagógica. Evaluación grupal por parte del tutor. Coevaluación por el coordinador del grupo.	12 de abril
Estudio del capítulo 2 del curso.	12 a 18 de abril
Participación en chat en el horario previsto por el tutor.	16 de abril
Entrega de trabajos individuales del capítulo 2 vía internet.	18 de abril
Tercer encuentro presencial. Evaluación grupal por parte del tutor. Coevaluación por el coordinador del grupo. Revisión y corrección de la planificación pedagógica.	19 de abril
Estudio del capítulo 3 del curso.	19 a 25 de abril
Conferencia virtual asincrónica por parte del tutor.	23 de abril
Entrega de trabajos individuales del capítulo 3 vía internet.	25 de abril
Cuarto encuentro presencial. Evaluación individual por parte del tutor. Diseño final de la planeación pedagógica.	26 de abril
Estudio del capítulo 4 del curso.	26 a 30 de abril
Puesta en práctica de la planeación pedagógica en la institución.	28 y 29 de abril
Entrega de planificación pedagógica y un informe de su aplicación, vía internet.	30 de abril
Publicación de notas y certificación de aprobación.	5 de mayo

4.8. Costos del curso

Se espera la participación mínima de 22 docentes, pudiendo integrarse toda la planta docente de la institución.

Materiales	Costo
Pago de honorarios profesionales al tutor	\$ 400,00
Diseño del blog o una plataforma virtual básica	\$ 15,00
Total de costos globales	\$ 415,00
Xerox copias y material de trabajo (esferos, marcadores, papel)	\$ 5,00 x c/u
Refrigerio para los cuatro encuentros presenciales	\$ 10,00 x c/u
Diseño e impresión de certificados	\$ 1,50 x c/u
Total de costos por participante	\$ 16,50

Financiamiento:

Si se tiene como base mínima a los 22 docentes participantes, se dividirán los costos globales para cada uno esto es:

$\$ 415,00 / 22 = \$ 18,86$ A este valor se sumarán los costos por participante.

+ 16,50 Dando un total de:

$\$ 35,36$ Que será financiado por cada uno de los participantes.

4.9. Certificación

Para aprobar el curso de capacitación el docente:

- Deberá asistir a los 4 encuentros presenciales de 8h00 a 11h00, en las fechas indicadas.
- Inscribirse en la plataforma virtual y participar en el foro, chat y comentar la videoconferencia asincrónica.

- En los 4 encuentros presenciales, obtener una calificación promedio por parte del tutor, mínima de 7. De igual forma para la coevaluación.
- Entregar los 3 trabajos individuales vía internet en las fechas especificadas, y obtener una calificación promedio mínima de 7.
- Entregar la planificación pedagógica y un informe de su aplicación vía internet, en la fecha correspondiente, con una calificación mínima de 7.

4.10. Bibliografía necesaria para el curso

Carretero, M. (2009). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Paidós, Capítulo I: "¿Qué es la construcción de conocimiento?" pp. 17- 36, pp. 115-116 y pp. 119 y 120.

Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria (2012). Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=661>

Flóres, R (2005). Pedagogía del conocimiento. Editorial McGraw Hill, Bogotá, Colombia.

González, J. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista. La pedagogía de John Dewey. En J. Trilla (coordinador). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (pp. 20 – 30). Colección Historia de la educación, Vol. 159, 4ª Edición.

Ministerio de Educación del Ecuador (2011) *Curso de pedagogía y didáctica*. Guía del Instructor. Programa de formación continua del magisterio fiscal [Versión digital PDF]. Recuperado de: <http://colegioclementebaquerizo.files.wordpress.com/2011/02/guia-del-insctructor-1era-parte.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador (2011) Curso de pedagogía y didáctica. Programa de formación continua del magisterio fiscal [Versión digital PDF]. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf>

Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, No. 19, pp. 7 – 12.

Ordóñez, C. (2009). Desempeño auténtico en educación. Documento sin publicar, escrito con la colaboración de Molano, Juan Gabriel; Azula, Pilar; Varela, María Paulina y Moreno, Martha.

Perkins, D. (2005). La enseñanza para la comprensión: Cómo ir de lo salvaje a lo domesticado. Revista Magisterio, No. 14, pp. 10-14.

Portuondo, R y Basulto C. (2004). Introducción a la didáctica. La didáctica como ciencia. [Versión digital PDF].

Sierra, P; Ordóñez, C. y Castaño, C. (2008). Una oportunidad de integración entre la educación formal y la informal: Investigación sobre recorridos guiados en el Jardín Botánico José Celestino Mutis. Revista Pérez ArbelaeZia. No. 19.

CONCLUSIONES

- Mediante una minuciosa investigación bibliográfica se pudo fundamentar teóricamente todo lo relacionado con aspectos del proceso de formación de los docentes de bachillerato y se pudo aportar criterios personales y análisis comparativo de las citas referidas a diversos autores
- A través de la aplicación del cuestionario necesidades de formación docentes de bachillerato a la institución investigada, se pudo determinar algunas falencias de formación y de la tarea docente de la mayoría de los participantes que merecen atención inmediata.
- Se logró realizar un análisis de los datos recogidos y diagnosticar las causas de la no participación de los docentes en cursos de capacitación.
- Se pudo diagnosticar varias necesidades de formación, de las cuales la de mayor importancia y urgencia fue de pedagogía y didáctica basado en desempeños auténticos, mismo que se planteó en un curso de formación que se podrá aplicar en la institución investigada.

RECOMENDACIONES

- Realizar una lectura crítica de la fundamentación teórica redactada y sacar sus propias conclusiones
- Proponer a la institución dar atención a las falencias detectadas en la formación de los docentes tales como: menos de la mitad de los docentes tienen su título profesional relacionado con la práctica docente, la tercera parte de los docentes no poseen título de cuarto nivel y además los docentes no asisten a cursos de formación de forma periódica.
- Sugerir a la institución investigada solucionar los factores que inciden en la no participación de los docentes en programas de capacitación, como es la no planificación y organización de cursos por parte de las mismas autoridades, y el factor tiempo debido a la jornada de trabajo.
- Se recomienda además, aprovechar la apertura que ofrecen las autoridades de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco para ofertar cursos de formación/capacitación al personal docente y planificar un curso/capacitación de forma virtual y/o a distancia, con el objetivo de que todo el personal docente participe en el mismo y se beneficie la temática propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

- Burrows, F. & Olivares, M. (2006). *Familia y Proceso de Aprendizaje. Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con el aprendizaje de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico de Villarrica y Pucón*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona. Servicio de Publicaciones.
- Bradshaw, J. (1972). *The Concept of Social Need*. New Society.
- Cárdenas, N. (2004): *¿Cómo aprendo?* Material utilizado en el postgrado "Enseñar a aprender" de la Maestría en Ciencias de la Educación. CEDE. UMCC.
- Chehaybar y Kurí, E. (1996) *La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas*. Investigación educativa 6. México: CISE- UNAM.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (comps.) (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación Nº 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza (Ed.). Las Familias de niños con necesidades educativas especiales. España: Gema Paniagua.
- Cox. F. M. (1987): *Community Problem Solving: A Guide to Practice with Comments, Strategies of Community Organization*. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers, Inc.
- D'Hainaut, L. (1979). *Les besoins en éducation*. En D'Hainaut, L. (coord.), *Programmes d'études et éducation permanente* [Version digital PDF]. Paris: UNESCO.
- Enciclopedia de Pedagogía Práctica (2002). *Escuela para Maestro*. Editorial Consulta Internacional. Colombia
- Feiman-Nemser, S. (1990): *Teacher preparation Structural and conceptual alternatives*. En HOUSTON, W. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Publishing Company.
- Ferreres, V. E Imbernón, F. (1999): *Formación y Actualización para la Función Docente*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno, S. (1993): *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Barcelona, Horsori. ICE Universidad de Barcelona.
- Guskey, T. R. (2003), *The characteristics of effective professional development*. A synthesis of lists, ERIC ED 478380. [Versión digital PDF].
- Guskey, T. R. y Sparks, D. (2002), *Linking professional development to improvements in student learning, Annual meeting of the American Educational Research Association*, ERIC ED 464112. [Versión digital PDF].

- Hewton, E. (1988): *School focused staff development* [Version digital PDF]. Londres: The Falmer Press.
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación del cambio*. Barcelona, editorial Graó.
- Jaramillo, F. (2013). Proyecto de investigación II, Guía Didáctica UTPL, Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo. Segunda edición. Ediloja.
- Jimenez, B. y Santos, M.A. (1999): La evaluación de la formación del profesorado. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (Edit.) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Kaufman R. A. (1987): *Guía práctica para la planeación de las organizaciones*. México: Trillas.
- Kaufman, R. A. (1988): *Planificación de Sistemas Educativos*. México. Trillas.
- Kotter, J. (1997). *El Factor Liderazgo*. Citado por Alvarez, Manuel. La Función Directiva Hoy. Ponencia presentada en el Congreso de Directores de Centros La Salle: "El Estilo de Dirección Lasaliana". El Escorial, España. Noviembre de 2005.
- Latorre, A. y E Rocabert (1997): *Psicología Escolar. Ambitos de intervención*. Promolibro. Valencia
- Leithwood, K. (1994). *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*. Revista de Educación, 304 (mayo-agosto).
- Moore, M.H. (2002). *Recognizing value in policing: The challenge of measuring police performance*. Washington, DC: Police Executive Research Forum.
- Moroney, R. M. (1977). *Needs assessment for Human Services*. En Anderson. W. F. et al (eds.), *Managing Human Services*. Washington: International City Management Association.
- Murphy, J. (1990). *Principal instructional leadership. Advances in educational administration: Changing perspectives on school*, I.
- Piaget, J. (1969): *Psicología y Pedagogía*. Arie. Barcelona.
- Rossett, A. (1987.): *Training Needs Assessment*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* Londres: Routledge Falmer.
- Suárez, M. T. (1990). *Needs assessment studies*. En Houston, R. (ed.): *Handbook of research on teacher education* [Version digital PDF]. New York: McMillan.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. Universidad Católica de Santa Fe, Argentina.

- Tenorth, H.E. (1988): *Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones*. Revista de Educación, nº 285.
- Torres, R. M. (1995) La formación de los maestros: ¿qué se dice?, ¿qué se hace? Ponencia en: Seminario "Nuevas formas de aprender y de enseñar, demandas a la formación inicial del docente". CIDE/UNESCO- OREALC/UNICEF. Santiago.
- Veciana, J.M. (2002). *Función Directiva*. México: Alfaomega, Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.
- Zabalza, M. (1990). *Evaluación orientada al perfeccionamiento*. Revista Española de Pedagogía, XLVIII (186), 295-317.

Lincografía

- Acuerdo Ministerial N°. 242-2011 (2011). *Normativa para la implementación del nuevo currículo del bachillerato*. [En línea]. Disponible en: http://www.educacion.gob.ec/legislacion-educativa/memorandos/doc_download/364-acuerdo-242-11--expedir-la-normativa-para-la-implementacion-del-nuevo-curriculo-del-bachillerato.html
- Alba. (2011) Blog: *Tipos de recursos del centro*; Blogger: Briefcase. [Mensaje en Blog]. Recuperado de: <http://briefcase-alba.blogspot.com/2011/05/3-tipos-de-recursos-del-centro.html>
- CEA (2005). *Planificación y programación de acciones formativas*. [En línea]. Disponible en: http://www.cea.es/portalancea/novedades/2005/manual-_formadores/bloque1.pdf
- Doyle, M. E. y Smith, M. K. (2001). *Shared leadership. The encyclopedia of informal education*. [Versión digital PDF]. Recuperado de: http://www.infed.org/leadership/shared_leadership.htm.
- Espinoza P., Paz M.; Martínez F. (2008) La innovación tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como elemento clave del cambio. Universidad de Murcia, España. [Versión digital PDF]. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/paz1.pdf>
- Galarcio, C (2009). *Proyección de la Educación*. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/120.pdf>
- González, M. (2005). *El liderazgo en tiempos de cambio y reformas*. El liderazgo educativo. [Versión digital PDF]. Recuperado de: <http://www.induambiental.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5C01-El%20liderazgo%20en%20tiempos%20de%20cambio%20y%20reformas.pdf>
- Herdoiza M. (1997) *Capacitación Docente*. [Versión digital PDF]. Recuperado de: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf

- Instituto Nacional de Educación Tecnológica INET (2001). *Formación Profesional*. Argentina. [Versión digital PDF]. Recuperado de: <http://www.oei.es/eduytrabajo2/FPDefinitivo.PDF>
- Lurcovich, P. (2006). *La importancia de una buena formación docente: La transparencia en las formas de evaluar*. Publicado en: Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° VII. Buenos Aires, Argentina. [Versión PDF]. Recuperado de: [http://fido.palermo.edu/se-
rvicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=122&id_articulo=878](http://fido.palermo.edu/se-
rvicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=122&id_articulo=878)
- La guía del buen profesor/a (2009). Revista digital para profesionales de la enseñanza. Núm. 5, pp. 1-7. Recuperado de: [http://www2.fe.cc-
oo.es/andalucia/docu/p5sd6267.pdf](http://www2.fe.cc-
oo.es/andalucia/docu/p5sd6267.pdf)
- López (2004). Objetivos organizacionales. Recuperado de: [http://cursos.clavijero.edu.mx/cursos/117_deh/modulo1/contenido/tema1.6.html?opc
=5](http://cursos.clavijero.edu.mx/cursos/117_deh/modulo1/contenido/tema1.6.html?opc
=5)
- Malpica, C. (1980), *La administración de la educación y sus relaciones con la planificación y con la investigación*. [Versión digital PDF]. INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/ima-ges/0007/000701/070174so.pdf>
- Mazarío I., Mazarío A. & Yil M. (2007). *Estrategias didácticas para enseñar a aprender*. [Versión digital PDF]. Recuperado de: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH143c.dir/doc.pdf>
- Ministerio de Educación (2008). *Plan Decenal de Educación 2006 – 2015*. Consejo Nacional de Educación. . [Versión digital PDF]. Recuperado de: [http://educacion.gob.ec/wp-
content/uploads/downloads/2013/03/K1_Plan_Estrategico1.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-
content/uploads/downloads/2013/03/K1_Plan_Estrategico1.pdf).
- Ministerio de Educación (2011). *Bachillerato General Unificado (BGU)*. [En línea] Recuperado de: [http://www.educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado-
bgu.html](http://www.educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado-
bgu.html)
- Ministerio de Educación (2012). *Marco Legal Educativo*. [Versión digital PDF]. Recuperado de: [http://www.educacion.gob.ec/legislacion-educativa/marco-legal-
educativo/doc_download/2193-marco-legal-educativo.html](http://www.educacion.gob.ec/legislacion-educativa/marco-legal-
educativo/doc_download/2193-marco-legal-educativo.html)
- Morales, S., Arcos, D., Ariza, E., Cabello, M.A., López, M.C., Pacheco, J., Palomino, A., Sánchez, J. & Venzalá, M.C. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Proyectos de Investigación Educativa, 57-65. [Versión digital PDF]. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigación/entorno_famili
a.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigación/entorno_famili
a.pdf)
- Moya, E. (2011). *Ventajas y desventajas de los programas y planes de capacitación*. [Mensaje en Blog]. Recuperado de: [http://lacapacitadorabomberil.blogspot.com/2011/05/ventajas-y-desventajas-de-los-
programas_14.html](http://lacapacitadorabomberil.blogspot.com/2011/05/ventajas-y-desventajas-de-los-
programas_14.html)

- Orellana.C.(2010). La educación en el Ecuador. Recuperado de <http://www.enteratecuador.com/frontEnd/main.php?idSeccion=42252>
- Ortiz, S. (2012). *La importancia de la formación docente en el siglo XXI*. [Mensaje en Blog]. Recuperado de: <http://formacion.unive-rsiablogs.net/2012/05/14/la-importancia-de-la-formacion-docente-en-el-siglo-xxi/>
- Portal de Formación Profesional y Consejería de Educación (2013). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesionalindex.php/informacion-general/35-ique-es-la-formacion-profesional/1157-ique-es-la-formacion-profesional-inicial>
- Revista digital para profesionales de la enseñanza (2009). [Versión digital PDF]. Recuperado de: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6267.pdf>
- Salinas, C. (2008). *La formación Técnica que Necesitamos...* [En línea] Recuperado de: <http://claudiosalinas.bligoo.com/content/view/186087/La-formacion-tecnica-que-necesitamos.html>
- SIME, SiProfe (2013). *Descripción del Módulo*. Recuperado de: http://sime.educacion.gob.ec/Modulo/SIPROFE/index.php?mp=9_0
- Torres, R. M. (1998, noviembre 23). *Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* [Mensaje en Blog]. Recuperado de: <http://saberes.wordpress.com/>
- Universia (2012). Las 5 características de los maestros más eficaces. [Mensaje en Blog]. Recuperado de: <http://noticias.universia.net.mx/entrada/noticia/2012/07/17/951561/5-caracteristicas-maestros-mas-eficaces.html>
- Valda J. C (2011). *Objetivos Organizacionales*. Recuperado de: <http://jcvalda.wordpress.com/2011/02/12/objetivos-organizacionales/>

ANEXOS

ANEXO 1: SOLICITUD ENVIADA AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Loja, diciembre de 2012

Señor(a)
DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO
En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel imprescindible que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea investigativa sobre la realidad socioeducativa del Ecuador. El Departamento de Ciencias de la Educación y la coordinación de la titulación del Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, en esta oportunidad, propone como proyecto de investigación el **“Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la institución que acertadamente dirige, en el periodo 2012 - 2013”**.

Dados los recientes cambios propuestos por el gobierno nacional en materia educativa, y requerimientos propios de los profesionales de la educación (bachillerato), es necesario conocer cuáles son sus necesidades de capacitación/formación profesional. Este acercamiento a la realidad observada, permitirá que los investigadores que son parte de esta propuesta nacional, investiguen ese escenario educativo y propongan cursos de formación que beneficiarán no solo a los profesionales de su institución educativa, sino que podrán ser replicados en otros contextos institucionales en donde los requerimientos sean iguales o por lo menos similares.

Dado el precedente, le solicito comedidamente autorizar al maestrante del postgrado en Gerencia y Liderazgo Educativo el ingreso al centro educativo bajo su dirección para que continúe con su proceso de investigación, específicamente en lo relacionado a la recolección de datos, situación que se constituye en la base para realizar su informe de investigación; cabe indicar que el estudiante de maestría está capacitado para efectuar esta actividad con ética profesional, hecho que garantiza la validez de la investigación.

Con la seguridad de que el presente pedido sea atendido favorablemente, de usted me suscribo no sin antes expresarle mi gratitud y consideración imperecederas.

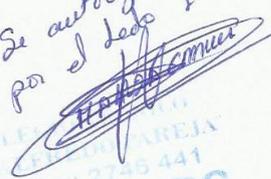
Atentamente,
DIOS PATRIA Y CULTURA



Mgs. Mariana Buele Maldonado
**COORDINADORA DE TITULACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL**



*Se autoriza la solicitud
por el Sr. Rene Villca.*



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
COORDINACIÓN DE TITULACIÓN DE MAESTRÍAS Y POSTGRADOS
CALLE 10 DE AGOSTO 1001
TELÉFONO: 2736 441
TELEFAX: 2736 441
RECTORADO

ANEXO 2: AUTORIZACIÓN DE INGRESO AL ESTABLECIMIENTO



UNIDAD EDUCATIVA "DR. ALFREDO PAREJA DIEZCANSECO"

Ubicación: Urb. Los Rosales – Av. Abraham Calazacón junto al puente peatonal

Teléfonos: 2746-441

Santo Domingo – Ecuador

colegioalfredoparejadiezcanseco1980@hotmail.com

Santo Domingo, 03 de diciembre de 2012

Licenciado

Marco Ulloa

ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA DE LA UTPL

Presente

De mi consideración:

En representación de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco, le hago llegar un atento y cordial saludo, y a la vez deseándole los mejores éxitos en sus actividades.

Motivo de la presente, es para informarle a su persona que está autorizado al ingreso a nuestra Institución para que continúe con su proceso de investigación, específicamente en lo relacionado a la recolección de datos.

Particular que le comunico para los fines legales pertinentes.

Atentamente,


COLEGIO "DR. ALFREDO PAREJA"
Telf: 2746-441
RECTORADO
Lic. María Caizaluisa M.,
RECTORA (E.)

MCM/mep.

EDUCAMOS CON CIENCIA PARA UN FUTURO DE EXCELENCIA

ANEXO 3: CUESTIONARIO “NECESIDADES DE FORMACIÓN” DOCENTES DE BACHILLERATO



Código del investigado:

La Universidad Técnica Particular de Loja a través del Departamento de Ciencias de la Educación, con el fin de conocer cuáles son LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL ECUADOR, solicita su colaboración como informante, el cuestionario es anónimo por lo que su aporte es especialmente valioso para garantizar la fiabilidad de los datos recolectados. El dar contestación al siguiente cuestionario no le tomará más de diez minutos.

Conteste las preguntas, encerrando en un círculo el numeral (ubicado en cada fila a la derecha), según corresponda. Ej.

Fiscal	1	Fiscomisional	2	Municipal	3	Particular	4
--------	---	---------------	---	-----------	---	------------	---

1. DATOS INSTITUCIONALES

1.1. Nombre de la Institución educativa investigada, donde usted labora: _____												
1.2. Provincia: _____						Ciudad: _____						
1.3. Tipo de institución:		Fiscal	1	Fiscomisional	2	Municipal	3	Particular	4			
1.4. Tipo de bachillerato que ofrece:				Bachillerato en ciencias		5	Bachillerato técnico		6			
1.4.1 Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, a qué figura profesional atiende:												
Bachilleratos Técnicos Agropecuarios												
a. Producción agropecuaria		1	b. Transformados y elaborados lácteos		2	c. Transformados y elaborados cárnicos		3	d. Conservería	4		
e. Otra, especifique cuál: _____									5			
Bachilleratos Técnicos Industriales:												
B A C H I L L E R A T O S	f. Aplicación de proyectos de construcción		6	g. Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas		7	h. Electrónica de consumo		8	i. Industria de la confección	9	
	j. Mecanizado y construcciones metálicas		10	k. Chapistería (latonería) y pintura		11	l. Electromecánica automotriz		12	m. Climatización		13
	n. Fabricación y montaje de muebles		14	o. <u>Mecatrónica</u>		15	p. Cerámica		16	q. Mecánica de aviación		17
	r. Calzado y marroquinería		18	s. Otra, especifique cuál: _____								19
	Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y Servicios											
t. Comercialización y ventas		20	u. Alojamiento		21	v. Comercio exterior		22	w. Contabilidad		23	
x. Administ. de sistemas		24	y. Restaurante y bar		25	z. Agencia de viajes		26	aa. Cocina		27	
bb. Información y comercialización turística		28	cc. Aplicaciones informáticas		29	dd. Organización y gestión de la secretaría					30	
ee. Otra, especifique cuál: _____									31			
Bachilleratos Técnicos Polivalentes												
ff. Contabilidad y administración				31	gg. Industrial		32	hh. Informática		33		
ii. Otra, especifique cuál: _____												
Bachilleratos Artísticos												
jj. Escultura y arte gráfico		34	kk. Pintura y cerámica		35	ll. Música		36	mm. Diseño gráfico		37	
nn. Otra, especifique cuál: _____									38			
1.4.2. Conoce usted si por parte de los directivos institucionales se está gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas anteriormente:												
SI		1	Escriba el/los literal/es (asignados anteriormente) : _____ - _____ - _____ - _____						NO		2	

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género:		Masculino	1	Femenino				2			
2.3 Estado civil		Soltero	2	Casado	3	Viudo	4	Divorciado	5		
2.2. Edad (en años cumplidos): _____											
2.3. Cargo que desempeña:		Docente	6	Técnico docente	7	Docente con funciones administrativas			8		
2.4. Tipo de relación laboral:											
Contratación indefinida		9	Nombramiento		10	Contratación ocasional		11	Reemplazo		12

2.5. Tiempo de dedicación:							
Tiempo completo	12	Medio tiempo	13	Por horas	14		
2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional:				SI	15	NO	16
2.7. Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas:				1°	17	2°	18
2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted:				3°	19		

3. FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Señale el nivel más alto de formación académica que posee
(señale una sola alternativa)

(señale una sola alternativa)

Bachillerato	1	Especialista (4° nivel)	4
Nivel técnico o tecnológico superior	2	Maestría (4° nivel)	5
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er. nivel)	3	PhD (4° nivel)	6
Otros, especifique: _____			7

3.2. Su titulación en pregrado, tiene relación con:

3.2.1. Ámbito educativo:		3.2.2. Otras profesiones:			
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	1	Ingeniero	6	Economista	10
Doctor en educación	2	Arquitecto	7	Médico	11
Psicólogo educativo	3	Contador	8	Veterinario	12
Psicopedagogo	4	Abogado	9		
Otras, especifique: _____	5	Otras, especifique: _____			13

3.3 Si posee titulación de postgrado (4° nivel), este tiene relación con:
(postgrado)

(marque, sólo si tiene)

El ámbito educativo	1	Otros ámbitos, especifique: _____	2
---------------------	---	-----------------------------------	---

3.4 Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel:

SI	1	NO	2
----	---	----	---

3.4.1. Si la respuesta es positiva, en qué le gustaría formarse:
(interés)

(Señale el tipo de formación de mayor interés)

a. Maestría	3	En el ámbito educativo. Especifique: _____ En otro ámbito. Especifique: _____
b. PhD	4	En el ámbito educativo. Especifique: _____ En otro ámbito. Especifique: _____

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

4.1.1. Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años: _____							
4.1.2. Totalización en horas (aproximado): _____							
En cuanto al último curso recibido:							
4.1.3. Hace qué tiempo lo realizó: _____							
4.1.4. Cómo se llamó el curso / capacitación: _____							
4.1.4.1. Lo hizo con el auspicio de:							
El gobierno	1	De la institución donde labora Ud.	2	Beca	3	Por cuenta propia	4
Otros, especifique: _____							5

4.2. Usted ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años:

SI	1	NO	2
----	---	----	---

4.2.1 Si la respuesta es afirmativa, cuál fue la temática del último curso que lo impartió: _____

4.3. Para usted, es importante seguirse capacitando en temas educativos:

SI	1	NO	2
----	---	----	---

4.4. Cómo le gustaría recibir la capacitación:
(atraen)

(señale las alternativas que más le atraen)

Presencial	1	Semipresencial	2	A distancia	3	Virtual/por Internet	4
------------	---	----------------	---	-------------	---	----------------------	---

4.4.1. Si prefiere cursos "presenciales" o "semipresenciales", en qué horarios le gustaría recibir la capacitación:

De lunes a viernes	1	Fines de semana	2
--------------------	---	-----------------	---

4.5. En qué temáticas le gustaría capacitarse
(alternativa)

(Puede señalar más de una)

Pedagogía educativa	1	Psicopedagogía	5	Políticas educativas para la administración	9
Teorías del aprendizaje	2	Métodos y recursos didácticos	6	Temas relacionados con las materias a su cargo	10
Valores y educación	3	Diseño y planificación curricular	7	Formación en temas de mi especialidad	11
Gerencia/Gestión educativa	4	Evaluación del aprendizaje	8	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	12
				Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	13

4.5.1. Considera usted, que le falta algún tipo de capacitación. En qué temas. Especifique:

- ✓ _____
✓ _____

4.6. Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite
(alternativas)

(señale de 1 a 3)

Falta de tiempo	1	Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	4
Altos costos de las cursos o capacitaciones	2	Falta de temas acordes con su preferencia	5
Falta de información	3	No es de su interés la capacitación profesional	6
Otros motivos, cuáles:	_____		7

4.7. Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparten los cursos/capitaciones
(señale las alternativas de su preferencia)

Aparición de nuevas tecnologías	1	Necesidades de capacitación continua y permanente	3
Falta de cualificación profesional	2	Actualización de leyes y reglamentos	4
Requerimientos personales	5		
Otros. Especifique cuáles:	_____		6

4.8. Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capitaciones:
(alternativas)

(señale una o más)

La relación del curso con mi actividad docente	1	La facilidad de horarios	5
El prestigio del ponente	2	Lugar donde se realizó el evento	6
Obligatoriedad de asistencia	3	Me gusta capacitarme	7
Favorecen mi ascenso profesional	4		
Otros. Especifique cuáles:	_____		8

4.9. Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capitación
(alternativa)

(señale una)

Aspectos teóricos	1	Aspectos Técnicos /Prácticos	2	Ambos	3
-------------------	---	------------------------------	---	-------	---

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

5.1. La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años:

SI	1	NO	2
----	---	----	---

5.2. En la actualidad, conoce usted si las autoridades de la institución en la que labora, están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación:

SI	1	NO	2
----	---	----	---

5.2.1. En caso de existir cursos o se estén desarrollando, estos se realizan en función de:

Áreas del conocimiento	1	Asignaturas que usted imparte	4
Necesidades de actualización curricular	2	Reforma curricular	5
Leyes y reglamentos	3	Planificación y Programación curricular	6
Otras, especifique:	_____		7

5.3. Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente

(Marque una alternativa)

Siempre	1	Casi siempre	2	A veces	3	Rara vez	4	Nunca	5
---------	---	--------------	---	---------	---	----------	---	-------	---

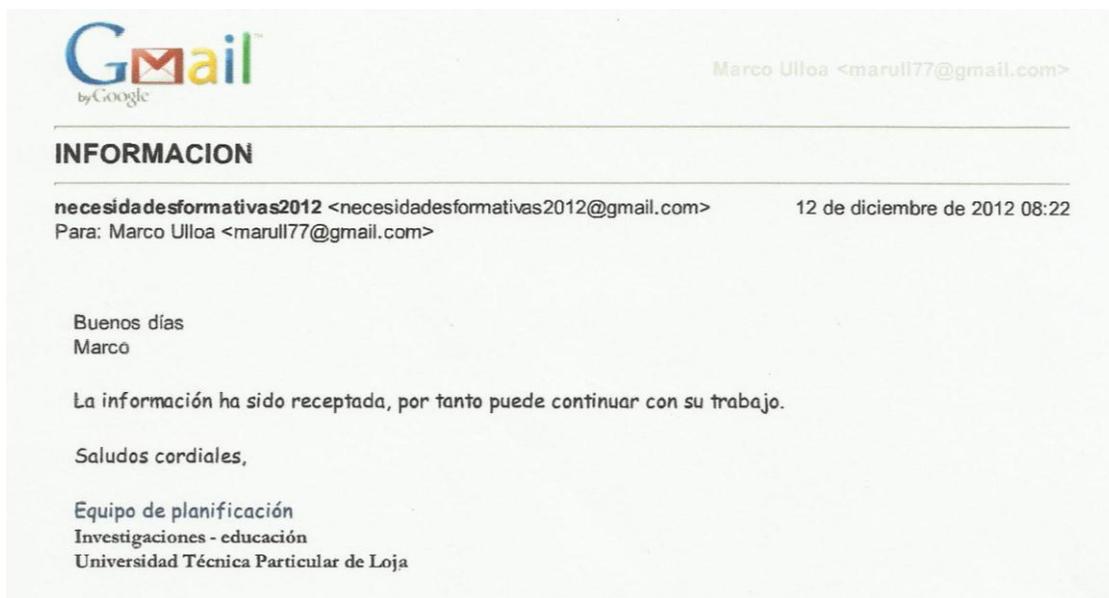
6. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

6.1 En las siguientes preguntas, marque con una “X” el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en donde 1 es la menor calificación y 5 la máxima

Ítems	1	2	3	4	5
1. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato					
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)					
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)					
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato					
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)					
6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa					
7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					
Ítems	1	2	3	4	5
8. Describe las funciones y cualidades del tutor					
9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula					
10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal					
11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente					
12. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos					
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante					
14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)					
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)					
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes					
17. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes					
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país					
19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos					
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida					
21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución					
22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes					
23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes					
24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa					
25. Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s					
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico -motora, trastornos de desarrollo-)					
27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva					
28. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)					
29. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje					
30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula					
31. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos					
32. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)					
33. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas					
34. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)					
35. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)					
36. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente					
37. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres					
38. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)					
39. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva					
40. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura					
41. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje					
42. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente					
43. Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes					
44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4: CORREO DE ACEPTACIÓN POR PARTE DEL EQUIPO DE PLANIFICACIÓN



ANEXO 5: CORREO DE ACEPTACIÓN DE LA MATRIZ DE RESULTADOS POR PARTE DEL EQUIPO DE PLANIFICACIÓN

MATRIZ DE RESULTADOS Recibidos x

Marco Ulloa <marull77@gmail.com> 28/12/12 ☆  

para necesidadesfor. ▾

ADJUNTO ARCHIVO CON DATOS TABULADOS PARA LA RESPECTIVA REVISIÓN.

GRACIAS.....

ATT. ULLOA MARCO

 **ULLOA OROZCO MARCO ANTONIO.xls**
110 kb [Ver](#) [Abrir como hoja de cálculo de Google](#) [Descargar](#)

necesidadesformativas2012 <necesidadesformativas2012@gmail.com> 3 ene ☆  

para mí ▾

Buenas Tardes

La matriz ha sido receptada, no obstante puede continuar con su trabajo.

Saludos cordiales,

Equipo de planificación
Investigaciones - educación
Universidad Técnica Particular de Loja

Necesidades Formativas
[Añadir a círculos](#)
   ▾
[Mostrar detalles](#)

ANEXO 6: FOTOGRAFÍAS DE LAS INSTALACIONES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA



Figura 1. Bloque de laboratorios y cancha múltiple para formación



Figura 2. Bloque de aulas



Figura 3. Bloque de oficinas.



Figura 4. Aulas y baterías sanitarias.



Figura 5. Estadio.



Figura 6. Participación en ferias de Ciencia y Tecnología Intercolegial

ANEXO 7: PERSONAL DOCENTE DEL BACHILLERATO



Figura 7. Personal docente que dictan clases en el bachillerato – sección matutina.