



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TITULACIÓN DE
MAGÍSTER EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, período 2012 – 2013.”

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTORA: Mancero Bravo, María del Carmen. Lic.

DIRECTORA: Paladines Benítez, Jhoana Elizabeth. Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO QUITO-SAN RAFAEL

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Jhoana Elizabeth Paladines Benítez.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

C E R T I F I C A:

Que el presente trabajo, denominado: **“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Ángel Polibio Cháves, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, periodo 2012 – 2013”** realizado por: Mancero Bravo, María del Carmen; ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo

San Rafael, febrero de 2014

f.....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Mancero Bravo, María del Carmen declaro ser autor (a) del presente trabajo de fin de maestría: **“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Ángel Polibio Cháves, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, periodo 2012 – 2013,”** de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Jhoana Elizabeth Paladines Benítez director (a) del presente trabajo; 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: Mancero Bravo, María del Carmen. Lic.

Cédula: 1706309273

DEDICATORIA

Agradezco a mi familia, mis padres, hijos y esposo que me apoyaron pacientemente en todo momento durante mis estudios y el desarrollo del presente trabajo. A ellos dedico el producto final del mismo.

María del Carmen Mancero

AGRADECIMIENTO

El presente trabajo no podría haber sido posible sin la generosa ayuda y apertura de todos los que conforman la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves, en especial la Sra. Mgs. Martha Chaves y Sra. Dra. Piedad Andrango, Rectora y Vicerrectora de la institución, además de la ayuda sin restricción de todos los docentes y personal administrativo de la sección Bachillerato. Un agradecimiento profundo por su ayuda y apoyo.

María del Carmen Mancero

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
PORTADA	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR	li
AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	lii
DEDICATORIA	lv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN	lx
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO	3
1.1 Necesidades de Formación	6
1.1.1 Definición de Necesidad	6
1.1.2 Tipos de Necesidades	6
1.1.3 Evaluación de Necesidades Formativas	9
1.1.4 Necesidades Formativas del Docente	10
1.1.5 Modelos de Análisis de Necesidades	17
1.1.5.1 Modelo de Rosett	17
1.1.5.2 Modelo de Kaufman	17
1.1.5.3 Modelo de Cox	17
1.2 Análisis de las Necesidades de Formación	18
1.2.1 Análisis Organizacional	18
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección	18
1.2.1.2 Metas organizacionales de la educación	18
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa	22
1.2.1.4 Liderazgo educativo	23
1.2.1.5 El Bachillerato General Unificado	24
1.2.2 Análisis de la persona	26
1.2.2.1 Formación profesional	26
1.2.2.2 Formación Integral del Docente	27
1.2.2.3 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje	27
1.2.2.4 Características de un buen docente	28
1.2.2.5 Las tecnologías de la Información y la comunicación en los procesos formativos	29

1.2.3	Análisis de la Tarea Educativa	31
1.2.3.1	La función del gestor educativo	31
1.2.3.2	La función del docente	32
1.2.3.3	La función del entorno familiar	32
1.2.3.4	La función del estudiante	33
1.2.3.5	Los procesos de aprendizaje	33
1.3	Las Soluciones Formativas	34
1.3.1	Definición e importancia de la formación y capacitación docente	34
1.3.2	Ventajas e inconvenientes	35
1.3.3	Diseño, planificación y recursos formativos	36
1.3.4	Importancia en la formación del profesional de la docencia	37
	CAPITULO 2: METODOLOGÍA	38
2.1.	Contexto	39
2.1.1.	Datos Institucionales	40
2.2.	Participantes	41
2.2.1.	Información General del Investigado	42
2.3.	Recursos	46
2.3.1.	Talento Humano	46
2.3.2.	Materiales	46
2.3.3.	Económicos	46
2.4.	Diseño y métodos de investigación	47
2.4.1.	Diseño de la investigación	47
2.4.2.	Métodos de investigación	48
2.5.	Técnicas e instrumentos de investigación	49
2.5.1.	Técnicas e Instrumentos de investigación	49
2.6.	Procedimiento	49
	CAPITULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	51
3.1.	Formación Docente	52
3.2.	Cursos y capacitación	55
3.3	Respecto a la Institución educativa	62
3.4.	En lo relacionado a la práctica docente	64
	CONCLUSIONES	88
	RECOMENDACIONES	89
	CURSO DE CAPACITACIÓN PARA EL USO DE AULAS VIRTUALES DENTRO DEL PLAN DE SOCIALIZACIÓN Y REPLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA UNIDAD EDUCATIVA ANGEL POLIBIO CHAVES	90

BIBLIOGRAFÍA

102

ANEXOS

105

RESUMEN

La capacitación permanente del docente constituye un pilar fundamental en el mejoramiento continuo de la educación, por lo que la Universidad Técnica Particular de Loja propone como el tema de investigación “Diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato,” cuyo objetivo general es el de “analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato en las instituciones educativas del país, en el periodo académico 2012 – 2013.”

Así, la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ángel Polibio Chaves permite que se realice ésta investigación, teniendo como participantes a las autoridades, el investigador y los docentes de bachillerato; y como instrumento de recolección de datos, un cuestionario con el fin de diagnosticar sus necesidades de formación.

De la información recogida se reconoce como necesidades de capacitación insatisfechas las relacionadas al aprendizaje de nuevas tecnologías, evaluación, pedagogía educativa y capacitación especializada por materia, resultado similar al obtenido por la evaluación interna de la institución. Así se concluye en la necesidad de implementación de planes destinados a suplir las mismas, en especial la relacionada a la capacitación especializada por materia.

PALABRAS CLAVES: capacitación, diagnóstico de necesidades, nuevas tecnologías, evaluación, psicología.

ABSTRACT

Teacher's continuous improvement constitutes a core issue while pursuing quality in education. Consequently, UTPL, establishes as matter of research a "Diagnosis of Bachillerato teachers' necessities regarding professional training," and sets as general objective "To analyze teachers' necessities regarding professional training in Ecuadorian educative institutions during 2012-2013 school year."

"Unidad Educativa Angel Polibio Chaves" allows that a proper research work takes place. Authorities, researcher and "Bachillerato" teachers are part of it, and a survey is its research tool in order to diagnose their training necessities.

From the collected data, it is known that their training necessities to be solved are focused in new technologies, assessing, educative pedagogy and specialized training according to each subject. Similar result was obtained by the institution internal evaluation process. Therefore, it is necessary to implement training programs to cover those necessities, especially the one related to special training according to each subject.

KEY WORDS: improvement, teachers' necessities, new technologies, assessing, educative phycology.

INTRODUCCIÓN

En el marco de cambio y reevaluación de la educación en el Ecuador, la mayoría de instituciones educativas están preparándose para enfrentar procesos de evaluación interna y externa, el mismo que es llevado a cabo por los organismos que dirigen la educación en el país, como el ministerio de educación y el instituto de evaluación educativa.

De esta forma, los establecimientos educativos serán medidos según estándares en el marco de procesos institucionales, docencia, infraestructura y aprendizaje de los estudiantes. De estos cuatro parámetros dos están íntimamente relacionados pues de la excelencia en el uno depende la excelencia en el otro. Estos son el desempeño docente y el aprendizaje del alumno. Nace así, el requerimiento del análisis de las necesidades de formación de los docentes, en este caso del bachillerato; el mismo que es tema del trabajo realizado en la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves y que es desarrollado en tres capítulos en el presente documento.

El primero, dedicado al Marco Teórico, trata de brindar los referentes necesarios para entender la importancia y problemática de las necesidades de capacitación de los docentes. De esta forma se define el concepto de necesidad de formación para luego analizarla desde las perspectivas de la organización, de la persona y de la tarea educativa.

A continuación, en el capítulo dos, se detalla el proceso mismo de la investigación por medio de los datos generales de la institución en estudio, participantes, recursos utilizados, métodos e instrumentos de investigación aplicados. Dando paso para que en el capítulo tres se exponga y analice la información obtenida. La misma que es necesaria para la generación de conclusiones, recomendaciones y a su vez permite la inclusión de un elemento tangible que viabilice las recomendaciones del trabajo en soluciones reales y prácticas para la institución, el diseño de un curso de capacitación.

Dentro de este proceso investigativo, es importante resaltar que la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves, en sus 35 años de vida, se ha caracterizado no solo por su apego a la normativa nacional, sino en su preocupación de progreso e innovación permanente para brindar a sus estudiantes, docentes y comunidad un ambiente propicio para el desarrollo integral de los mismos. De ahí su apertura y su deseo de conocer a fondo las necesidades de formación de los docentes de Bachillerato y de la institución en general, pues de esa forma se podría tomar medidas fundadas y dirigidas a solucionar las carencias de los mismos y por tanto afianzar el puntal de la educación en la institución.

Por consiguiente, la presente investigación es aceptada y respaldada con agrado por las autoridades del plantel ya que permite comparar y/o afirmar resultados obtenidos en un proceso paralelo de evaluación interna que mide el parámetro de necesidades docentes en

conjunto con otros de carácter general de la institución. Esta comparación fue realizada posteriormente, y es como ya la institución ha implementado soluciones en las áreas de tecnología, evaluación y psicología educativa.

Es necesario mencionar y agradecer a las autoridades que fueron muy amables al facilitar sitio, tiempo y recursos para el proceso de encuesta e investigación pertinente al desarrollo de este trabajo. El mismo que busca desarrollar de la mejor forma posible su objetivo general “Analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de las instituciones educativas del país, en el periodo académico 2012 – 2013” y sus objetivos específicos dentro de la unidad educativa APCH:

➤ Fundamentar teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato y que es cumplido en el desarrollo del marco teórico donde se brinda la referencia necesaria para comprender la problemática e importancia del tema investigado.

➤ Diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Objetivo cumplido por medio del proceso de encuesta a los docentes de bachillerato, la cuantificación y análisis de resultados, detección de las necesidades de capacitación de los docentes, y formulación de conclusiones y recomendaciones.

➤ Diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato de la institución investigada. El cual responde a la necesidad detectada relacionada con inclusión tecnológica y los requerimientos de capacitación por área de conocimiento. Este curso incluye el diseño y capacitación docente sobre el uso de entornos y recursos virtuales sobre la plataforma Moodle para que posteriormente sea usado como medio de replicación de conocimientos dentro de las áreas docentes la misma que puede ser revisada con detenimiento al final del presente trabajo

En lo referente a la parte metodología de la investigación, ésta tiene carácter cualitativo ya que al momento de su instrumentalización por medio de un cuestionario, permite a los docentes responder en base a su percepción y experiencia; y cuenta también con un carácter cuantitativo por cuanto las respuestas son llevadas del plano subjetivo al objetivo por medio de escalas numéricas.

Por otro lado, durante el manejo de datos y análisis de los mismos, los datos obtenidos fueron resumidos y analizados por medio de métodos como el estadístico, en la preparación de tablas con escalas numéricas; y analítico, en la comparación de información, obtención de conclusiones y recomendaciones; con el fin de obtener resultados concretos para el diseño de acciones en pro de la mejora en la formación y práctica docente.

CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

El proceso de mejora asumido por la clase docente y liderada por instituciones educativas y gobierno central es un tema constante en el país. Esto en el marco de los cambios experimentados por el avance rápido de la tecnología, formas de información y estructuras sociales que hacen necesaria la adecuación y muchas veces la reestructuración de los paradigmas rectores de la educación. En consecuencia, como respuesta al cambio se debaten nuevas metodologías, enfoques y técnicas de enseñanza que lleven a la “educación de calidad.” Pero ¿cómo se puede definir “calidad”? aún más ¿qué es la educación de calidad y cómo alcanzarla?

La sociedad se encuentra en la constante búsqueda de la calidad. Calidad de productos, calidad en procesos, calidad de vida son frases comunes en el léxico, pero ¿qué significa “calidad”? La Real Academia de la Lengua Española define a la palabra calidad como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.” (RAE, 2001) Esta definición deja aún otro interrogante el cual es ¿cómo asignamos valor a algo? La palabra “valor” se encuentra definida como “grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite.” (RAE, 2001) De esta forma podemos deducir que la calidad está definida de acuerdo a las propiedades de un producto, servicio, proceso para satisfacer las necesidades o dar deleite al usuario del mismo.

Comprendida la concepción de calidad en un contexto general, es momento de cuestionarse el significado de educación de calidad. Esto debido a que está establecida en el artículo 27 de la Constitución política del Ecuador como característica de la educación a la que todos los ecuatorianos tienen derecho y que es un deber ineludible e inexcusable del Estado. Así, el Ministerio de Educación (ME, 2011), como rector de la educación en el país, define a la educación de calidad como:

Un concepto complejo y multidimensional, según el cual nuestro sistema educativo será de calidad en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los productos que genera contribuyan a alcanzar ciertas metas o ideales conducentes a un tipo de sociedad democrática, armónica, intercultural, próspera, y con igualdad de oportunidades para todos. (ME, 2012)

Aún más, el mismo organismo en clarifica los aspectos a tomarse en cuenta en la educación para considerarla de calidad:

Para que el sistema educativo sea de calidad, se debe tomar en cuenta no solo aspectos tradicionalmente académicos (rendimientos estudiantiles en áreas académicas como matemáticas y lengua, usualmente medidos mediante pruebas de opción múltiple), sino también otros como el desarrollo de autonomía intelectual en los

estudiantes y la formación ética para una ciudadanía democrática, por citar dos ejemplos. También son ejemplos de contribución a la calidad las buenas actuaciones de los docentes en su acción profesional o la efectiva gestión de los centros escolares. (ME, 2012)

En la búsqueda de la educación de calidad, el Ministerio de Educación también ha establecido estándares con los cuales serán medidos los actores educativos y que hoy demandan grandes esfuerzos de reestructuración, capacitación y adaptación estudiantes, docentes y directivos de las instituciones educativas del Ecuador. Estos estándares son la referencia para determinar cuándo se han obtenido los resultados deseados para la satisfacción de las necesidades de la sociedad logrando calidad en sus procesos.

En esta búsqueda de calidad los docentes enfrentan grandes exigencias a ser cumplidas aún sin los recursos y el contexto necesario para el logro de los estándares exigidos. Estos enfrentan graves problemas resultado de su formación profesional, situación laboral, y contexto social que si bien no imposibilitan el cambio, hace que este necesite de tiempo y un gran soporte de las instituciones educativas.

En primer lugar, muchos de los maestros en ejercicio no cuentan con la preparación idónea para el desempeño de sus funciones. Así lo demuestran los datos arrojados por la investigación realizada por Fabara (2004), con el auspicio de la UNESCO, donde se establece que para el año 2004, alrededor del 20% de docentes fiscales necesitaba un proceso de profesionalización. Esto quiere decir que cerca del 20% de profesores no poseía el título que les acredite como tales, y lo que es más, no existían las condiciones para que esta profesionalización se realice.

Por otro lado se debe tomar en cuenta que la formación impartida por normales y universidades hasta hace 15 años estaba orientada a la “reproducción de modelos para que el maestro esté en condiciones de dar clase, de impartir la enseñanza, restringiendo la educación a la sala de clase.” (Fabara, 2004, pp.22). Esto lentamente ha cambiado para transformar al docente de instructor a facilitador del conocimiento, pero aún existen profesores en ejercicio que recibieron esa formación. Muchos se habrán adaptado al cambio ideológico y otros permanecen aplicando la vieja pedagogía.

Por último, el espacio que ocupa la profesión docente en la sociedad, ha perdido su importancia desde hace muchos años y ha caído en ser catalogada como la última opción de los estudiantes en la universidad por su baja remuneración, dificultad de mejoramiento y condiciones de trabajo. Todo esto conlleva a la baja autoestima de los docentes y por consiguiente, de su bajo desempeño.

Pero esta situación no es particular al Ecuador, así lo expresa el Instituto Internacional de Planeamiento en la Educación al describir la docencia en Argentina como:

La profesión docente y la escuela como institución han perdido jerarquía social. La escuela ya no necesariamente representa un canal de movilidad social. El docente ha perdido parte de su prestigio intelectual, por la propia masificación de la profesión y porque el conjunto de la sociedad accede ahora a más años de escolaridad, por lo que profesores y maestros han dejado de ser parte de un selecto núcleo de ciudadanos mejor formados que la mayoría. (IIPE, 2000, pp.7)

Ante esta situación aparece la pregunta ¿qué hacer entonces? Como respuesta a priori podemos establecer que es necesario delimitar claramente las necesidades formativas docentes como medida inmediata para el inicio del proceso de cambio hacia el logro de la calidad en la educación. De esta forma se lograrán lineamientos claros.

1.1. Necesidades de Formación

1.1.1. Definición de Necesidad

En la definición de calidad se estableció que para que algo sea de calidad debe satisfacer las necesidades del usuario, pero como podemos determinar ¿qué necesidad es la esencial o definir claramente lo que es necesidad?

La palabra “necesidad” tiene definiciones variadas como “la carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida,” (RAE, 2001) o como la “existencia de un desajuste entre dos situaciones, una de ellas actual y la otra potencial, futura o simplemente deseable,” según lo establece Reyes (2002) en su trabajo sobre “Diagnóstico de Necesidades de Formación.” Por último, el término también es definido como “una fuerza dinámica y persistente que origina el comportamiento.” (Chiavenato, 2007, pp.49)

Las definiciones anteriores provienen de distintas esferas del conocimiento, desde la concepción general del vocablo hasta la usada en psicología industrial. Su lectura hace deducir el concepto de necesidad como la carencia o discrepancia de algo que motiva a acciones para su solución. Esto induce a la reflexión de las acciones que realizadas para solventar necesidades diarias y que generalmente promueven nuevas necesidades que abocan en nuevas acciones. De esta forma entramos a lo que se denomina como un ciclo motivacional que mueve al individuo de la necesidad a la satisfacción y de nuevo a la necesidad.

1.1.2. Tipos de Necesidades

El ciclo motivacional es constante mientras la satisfacción de la necesidad que lo provoca sea lograda, y cada tipo de necesidad requiere de acciones diferentes para su

satisfacción. Unas más apremiantes que otras y que influyen en el individuo de diferente manera según su origen.

La clasificación más conocida de las necesidades es la expuesta por Maslow en 1943 a la que hace mención Chiavenato (2007) en la cual “las necesidades humanas están organizadas en una pirámide respecto a la conducta humana,” Organizándolas desde las necesidades más básicas y recurrentes hasta las más complejas e intelectuales. De esta forma se puede clasificar a las necesidades en fisiológicas, de seguridad, sociales, de aprecio o estima y de autorrealización.

Las necesidades fisiológicas y de seguridad se encuentran en la base de esta jerarquización. El primer nivel está representado por necesidades fisiológicas las cuales son innatas del ser humano como por ejemplo alimentación, sueño y abrigo, para dar paso a las necesidades relativas a la seguridad o la supervivencia del ser humano. Estas son definidas como las que nos motivan al individuo a evitar cualquier peligro que atente a su seguridad. Estos dos niveles constituyen las necesidades primarias de esta jerarquización, y representan aquellas que no pueden dejar de satisfacerse a riesgo de la vida del ser humano.

La siguiente parte de la jerarquización de necesidades de Maslow se refiere a las necesidades secundarias, la que engloba a las necesidades sociales, de aprecio y de autorrealización. Todas ellas relacionadas con el diario convivir del ser humano en sociedad. Así se puede mencionar la necesidad del ser humano de asociación y aceptación en un grupo de iguales o la de su aceptación personal íntimamente relacionada con la autoestima del individuo.

Figura No. 1 Jerarquía de las necesidades humanas según Maslow.



Fuente: Chiavenato, 2007, pp. 51

Entonces esta clasificación de las necesidades humanas ubica a las necesidades formativas como necesidades secundarias, especialmente en los niveles de estima y

autorrealización. La razón principal radica en que con la satisfacción de estas indudablemente se llega a la autovaloración, autonomía e independencia del ser humano. Ante esta premisa es necesario clarificar la definición de “necesidad formativa.”

Ya está establecido que la palabra necesidad responde básicamente a la carencia o discrepancia que motiva una acción, por lo tanto podemos deducir que la necesidad formativa es aquella carencia o discrepancia que motiva una acción formadora. Esta acción puede ser con la finalidad de alcanzar la autovaloración o autonomía en el accionar del ser.

Pero más allá de una definición lógica del significado de “necesidades formativas” y relacionándolo con el ámbito educativo, esta frase representa “una situación de práctica educativa 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.” (Reyes, 2002, ppp.7) Esta definición relaciona íntimamente la necesidad de formación con el quehacer docente y al estipular la necesidad de asesoramiento establece la obligación de un proceso de identificación de necesidades formativas para la aplicación de acciones de resolución o mejora.

De esta forma y con el propósito de identificar las necesidades formativas Reyes (2002) reconoce una segunda clasificación definida de acuerdo a factores como la carga valorativa implícita o urgencia, el nivel de consciencia o implicación de los sujetos en la misma necesidad:

- La necesidad como discrepancia. Constata la distancia entre dos estados o situaciones y reconociendo un desajuste, inexactitud, desigualdad o laguna entre el desempeño deseado y el real.
- La necesidad como privación. En esta acepción, necesidad es sinónimo de precariedad, incorrección, insolvencia, emergencia, carencia, ausencia.
- La necesidad como exigencia. Podemos concebir también la necesidad como una demanda externa como requerimiento, condición, coacción, imposición, incitación o requisito.
- La necesidad como preferencia de los interesados, como una orientación elegida: aspiración, propensión, apetencia, inclinación, deseo.
- La necesidad como compromiso de mejora de carácter endógeno. En este caso, la necesidad es reivindicación, motivación, disposición. Por tanto, la satisfacción de la necesidad puede aparecer como una tendencia o una orientación inminente de la práctica.

Bajo este marco y en concordancia a la nueva conciencia adquirida por los actores organizacionales sobre la importancia de la formación como una inversión y no un gasto para mantener la competitividad y alcanzar la calidad, es necesario el análisis de procesos para la detección de necesidades y la aplicación de la mejor solución.

1.1.3. Evaluación de Necesidades Formativas

Antes de la evaluación de las necesidades es necesario identificar las mismas y el método más sencillo utilizado especialmente para la identificación de discrepancias es el que compara la ejecución estándar o deseada de un proceso vs. la ejecución real. Esta comparación dará por resultado las necesidades de formación por atender para alcanzar ese desempeño deseado. En el caso docente se tomará como referencia el estándar de desempeño establecido por el Ministerio de Educación vs. la evaluación practicada al docente.

En este punto cabe acotar que el proceso de evaluación docente y comparación con estándares debe ser siempre visto y aplicado en un contexto proactivo, el cual ayudará a la detección de necesidades formativas. Aún más, facilitará el diseño de planes que permitan el perfeccionamiento profesional del docente. De esta forma, se hace uso efectivo y eficiente de recursos atendiendo a las necesidades más urgentes y prioritarias del ámbito educativo. Esta es la razón para que después de identificadas las necesidades sea necesario su análisis o evaluación tomando en cuenta contexto, actores, posibles soluciones para establecer luego prioridades.

Como primera instancia de la evaluación se reconoce el contexto en que se presentan las necesidades evidentemente urgentes para el proceso de mejora. El siguiente paso es el de determinar quiénes serán los usuarios de los procesos de mejora; esto en aras de brindar el apoyo a quién realmente lo necesita. En base al contexto y usuarios se debe proceder a la búsqueda de posibles soluciones o planes que brinden una atención integral al problema y por último se establece prioridades dentro de las necesidades a satisfacer según el acceso a recursos.

Adicionalmente, en el proceso de evaluación de necesidades se debe evitar el sesgo. Este término se refiere a evitar la no atención de necesidades urgentes que no fueron identificadas, proveer soluciones a necesidades inexistentes o proporcionarlas al usuario equivocado. Evidentemente la eliminación del sesgo en la evaluación de necesidades es de suma importancia para la asegurar la distribución de recursos en forma eficaz y eficiente, de manera que se logren mejoras tangibles en pro de la calidad.

Otra etapa importante en la evaluación de necesidades formativas es el momento del diseño de la solución apropiada. Esta afirmación se debe a que diferentes necesidades requieren diferentes cursos de acción. Por ejemplo la necesidad de profesionalización solamente podrá ser solventada por un programa a largo plazo de formación profesional con objetivos amplios y mediatos. Por otro lado la necesidad de perfeccionamiento en determinada área del conocimiento requerirá de un programa de desarrollo profesional que permita ampliar y desarrollar al docente en determinada especialización dentro de su institución. Por último, el desarrollo de habilidades y competencias en función de objetivos como el de la planificación de clase, requerirá un programa de capacitación el cual rendirá frutos en el corto plazo.

En conclusión, todo el proceso de identificación y evaluación de necesidades busca como establece Reyes “proporcionar conocimientos sobre una situación que afecta a una persona o grupo en relación con un nivel deseable formativo y de acción.” (Reyes, 2002, pp.7) permitiendo luego el diseño de soluciones acorde a las mismas.

1.1.4. Necesidades Formativas del Docente

Hoy por hoy al preguntar a un docente sobre sus necesidades formativas, este podría proporcionar respuestas muy variadas, basadas en su realidad por su puesto, como el de la formación formal sobre el uso de tecnología dentro del aula o del estudio de las macro tendencias en el ámbito educativo, pasando siempre por el gusto e inclinación personal de cada profesor por determinada área del conocimiento. Pero si bien estas son necesidades experimentadas personalmente, no todas llevan al cumplimiento de los estándares que miden la educación como de calidad en el país.

De acuerdo a la definición establecida por el Ministerio de Educación del Ecuador los “estándares de calidad educativa son descriptores de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo” (ME, 2012) Así se establecen las metas educativas para considerar la educación de calidad y estos marcan la dirección de los esfuerzos formativos en las instituciones.

De esta misma forma, el órgano rector del país destaca el propósito de los estándares en la educación como el de “orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejora continua. Adicionalmente, ofrecen insumos para la toma de decisiones de políticas públicas para la mejora de la calidad del sistema educativo.”(ME, 2012)

Estableciéndose de esta manera, los estándares para el desempeño profesional en relación a cuatro dimensiones del quehacer docente.

Figura 2. Estándares de Desempeño Profesional Docente.

Dimensión A: Dominio disciplinar y curricular

Estándares Generales	Estándares Específicos
El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica.	Domina el área del saber que enseña.
	Comprende la epistemología del área del saber que enseña y sus transformaciones a lo largo de la historia.
	Conoce la relación del área del saber que enseña con otras disciplinas.
	Conoce la didáctica de la disciplina que imparte, y las teorías e investigaciones educativas que la sustentan
El docente conoce el currículo nacional	Comprende los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y cómo se aplican en el aula
	Conoce el currículo anterior y posterior al grado/curso que imparte.
	Conoce los ejes transversales que propone el currículo nacional.
El docente domina la lengua con la que enseña.	Usa de forma competente la lengua en la que enseña.

Fuente: ME, 2012.

Figura 3. Estándares de Desempeño Profesional Docente.

Dimensión B: Gestión del aprendizaje

Estándares Generales	Estándares Específicos
El docente planifica para el proceso de enseñanza aprendizaje	Planifica mediante la definición de objetivos acordes al nivel y al grado/curso escolar, al contexto, a los estilos, ritmos y necesidades educativas de los estudiantes, tomando en cuenta el currículo prescrito y los estándares de aprendizaje.
	Incluye en sus planificaciones actividades de aprendizaje y procesos evaluativos, de acuerdo con los objetivos educativos establecidos.
	Selecciona y diseña recursos didácticos que sean apropiados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
	Adapta los tiempos planificados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
	Planifica sus clases para que los estudiantes apliquen sus conocimientos y relacionen con sus propios procesos de aprendizaje.

<p>El docente implementa procesos de enseñanza aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.</p>	<p>Comunica a los estudiantes acerca de los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase/unidad y cuáles son los resultados esperados de su desempeño en el aula.</p>
	<p>Crea un ambiente positivo que promueve el diálogo tomando en cuenta intereses, ideas y necesidades educativas especiales de los estudiantes para generar reflexión, indagación, análisis y debate.</p>
	<p>Responde a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos.</p>
	<p>Organiza y emplea el espacio, los materiales y los recursos de aula, de acuerdo con la planificación y desempeños esperados.</p>
	<p>Utiliza varias estrategias que ofrecen a los estudiantes caminos de aprendizaje colaborativo e individual.</p>
	<p>Promueve que los estudiantes se cuestionen sobre su propio aprendizaje y busquen alternativas de explicación o solución</p>
<p>El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes</p>	<p>Promueve una cultura de evaluación que permita la autoevaluación y la co-evaluación de los estudiantes.</p>
	<p>Diagnostica las necesidades educativas de aprendizaje de los estudiantes considerando los objetivos del currículo y la diversidad del estudiantado.</p>
	<p>Evalúa los objetivos de aprendizaje planificados durante su ejercicio docente.</p>
	<p>Evalúa de forma permanente el progreso individual, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales, con estrategias específicas.</p>
	<p>Comunica a sus estudiantes, de forma oportuna y permanente, los logros alcanzados y todo lo que necesita hacer para fortalecer su proceso de aprendizaje.</p> <p>Informa a los padres de familia o representantes legales, docentes y directivos, de manera oportuna y periódica, acerca del progreso y los resultados educativos de los estudiantes</p>

Fuente: ME, 2012.

Figura 4. Estándares de Desempeño Profesional Docente.

Dimensión C: Desarrollo profesional

Estándares Generales	Estándares Específicos
<p>El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber.</p>	<p>Participa en procesos de formación relacionados con su ejercicio profesional, tanto al interior de la institución como fuera de ella.</p>
	<p>Investiga y se actualiza permanentemente en temas que tienen directa relación con su ejercicio profesional y con la realidad de su entorno y la del entorno de sus estudiantes</p>
	<p>Aplica experiencias y conocimientos aprendidos en los procesos de formación, relacionados con su ejercicio profesional.</p>
<p>El docente participa, de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje.</p>	<p>Comparte sus experiencias y conocimientos con otros profesionales de la comunidad educativa.</p>
	<p>Trabaja con los padres de familia o representantes legales y otros miembros de la comunidad educativa, involucrándolos en las actividades del aula y de la institución</p>
	<p>Genera un ambiente participativo para el intercambio de experiencias y búsqueda de mecanismos de apoyo y asistencia a estudiantes con necesidades educativas especiales.</p>
<p>El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes.</p>	<p>Examina los efectos de sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje del estudiantado y se responsabiliza de ellos, a partir de los resultados académicos, de la observación de sus propios procesos de enseñanza, de la de sus pares y de la retroalimentación que reciba de la comunidad educativa.</p>
	<p>Valora su labor como docente y agente de cambio.</p>

Fuente: ME, 2012.

Figura 5. Estándares de Desempeño Profesional Docente

Dimensión D: Compromiso ético

Estándares Generales	Estándares Específicos
<p>El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.</p>	<p>Fomenta en sus estudiantes el desarrollo de sus potencialidades y capacidades individuales y colectivas en todas sus acciones, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales.</p>
	<p>Comunica a sus estudiantes altas expectativas acerca de su aprendizaje, basadas en la información real sobre sus capacidades y potencialidades individuales y grupales.</p>
	<p>Estimula el acceso, permanencia y promoción en el proceso educativo de los estudiantes dentro del sistema educativo.</p>
<p>El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir.</p>	<p>Fomenta en sus estudiantes la capacidad de organizar acciones de manera colectiva, respetando la diversidad, las individualidades y las necesidades educativas especiales</p>
	<p>Toma acciones para proteger a estudiantes en situaciones de riesgo que vulneren sus derechos.</p>
	<p>Promueve y refuerza prácticas que contribuyen a la construcción del Buen Vivir.</p>
	<p>Fomenta las expresiones culturales de los pueblos, las etnias, las nacionalidades y la lengua materna de sus estudiantes.</p>
<p>El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad.</p>	<p>Genera y se involucra en la promoción y apoyo de proyectos de desarrollo comunitario.</p>
	<p>Promueve acciones que sensibilicen a la comunidad sobre procesos de inclusión educativa y social.</p>

Fuente: ME, 2012.

Evidentemente las necesidades identificadas y evaluadas serán diferentes de una institución a otra de acuerdo a su nivel de influencia, recursos, políticas previas, etcétera y cada una deberá tomar las acciones necesarias para el logro de los estándares requeridos

según su propia realidad. Esto es afirmado por el IIPE cuando explica que “la toma de decisiones curriculares al interior de cada centro educativo favorecerá la contextualización del currículo, haciéndolo más adecuado y relevante a sus destinatarios.” (IIPE, 2000, pp.22)

Sin embargo, se pueden distinguir grandes directrices en cuanto a lo que debe ser solucionado no solo en Ecuador, sino en América, pese al desprestigio sufrido por la actividad docente y su incapacidad de mantenerse acorde al paso a la rápida evolución de la sociedad y la tecnología.

Los sistemas educativos no escapan a esta situación general. Al igual que el resto de las organizaciones, la aceleración del cambio en todos los órdenes de la vida social obliga a volver pensar tanto sus finalidades como sus modos de organización. (IIPE, 2000, pp.6)

Pero pese a la aceptación del desfase del sistema educativo con la sociedad, esta última cada día aumenta sus expectativas y considera a la escuela como la solución a los problemas fruto de la modificación social. Así lo expresa de nuevo el IIPE en su análisis del sistema educativo argentino.

Pero además de esta situación compartida con el resto de las organizaciones humanas, ocurre que cada vez más la sociedad deposita sobre la educación formal la expectativa de que es el instrumento para resolver problemas que cubren un abanico tan amplio que va desde aquellos que buscan mejorar las condiciones de empleabilidad de las personas hasta aquellos que intentan alcanzar su felicidad pasando por asuntos tan diversos, urgentes y heterogéneos como son la superación de las situaciones de pobreza, la construcción de una paz duradera, el desarrollo de conductas sociales e individuales basadas en el respeto por la diversidad y la tolerancia, el manejo de los códigos de la modernidad, la afirmación del desarrollo humano que estimule la cohesión, la integración social, la promoción de igualdad de oportunidades, etcétera.(IIPE, 2000, pp. 6)

He ahí la razón para la el cambio integral de prácticas docentes para que cumplan con las expectativas de la sociedad y que permitan contar con “mecanismos que permitan la actualización permanente de los docentes, el contacto con el mundo de la producción académica, de la investigación y de la producción de bienes y servicios.” (IIPE, 2000, pp. 8) Sobre todo que los hagan capaces de enfrentarse a los grandes retos impuestos en forma pro activa, con las herramientas necesarias para adaptarse.

Se plantean cuatro desafíos que debería asumir la transformación de la formación de profesores: la formación de los profesores para nuevas funciones (como las tutorías o

las clases de apoyo), la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación, y la singularidad de los procesos de incorporación de los profesores noveles a sus puestos de trabajo. (Terigi, 2009, pp. 123)

Adicionalmente, el mismo autor establece como pilares para la formación de nuevos docentes cinco ejes de estudio:

- Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
- Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización del futuro profesor.
- Formación didáctica específica, ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.
- Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.
- Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socio-culturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos. (Terigi, 2009, pp. 128)

Atendiendo a estos cinco aspectos se asegura lograr, tanto en el dominio de los conocimientos, como también en el desarrollo del docente de forma integral, no solo formándolo en el “saber” y “hacer” pero en el “ser” para ser un promotor de la educación del “aprender a aprender.” En consecuencia el sistema educativo asegurará la formación en:

- Valores, ideas y ejemplos del Bien.
- Desarrollo integral o el perfeccionamiento de todas las áreas de la personalidad.
- Conciencia Moral o pensar y decidir sobre el bien para la propia vida
- Educación en y para la Libertad o para asumir la vida con responsabilidad propia.
- Democracia o ser capaz de ponerse en el lugar de los demás.
- Ofrecer una escolaridad de vanguardia o un modelo de calidad que estará siempre atento a aportar al educando lo más nuevo y mejor
- Forjadores de futuro especialmente el social. (Chavarría, 2011, pp. 25)

1.1.5. Modelos de Análisis de Necesidades

Entendida la evaluación de necesidades como el proceso que se desarrolla con el fin de obtener prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos. Ya en el análisis técnico y preparación para solventar las mismas se puede recurrir a diversos modelos como el de Rosett, el de Kaufman o el de Cox entre otros.

1.1.5.1. Modelo de Rosett

Este modelo gira en torno al análisis de necesidades de formación donde es fundamental la identificación de situaciones desencadenantes y reconocimiento de la información pertinente. Tanto la información como las situaciones desencadenantes pueden obtenerse del estudio de escenarios óptimos y reales, además de los sentimientos de los usuarios para determinar causas de las necesidades. En este proceso es importante también validar las fuentes de información en relación con los instrumentos de recolección de datos.

1.1.5.2. Modelo de Kaufman

En este modelo se analiza la relación entre ejecutores y receptores de un proceso además de la sociedad en la comparación del escenario ideal y el real. Esta comparación se realiza a nivel tanto de entradas, procesos y salidas, con el seguimiento de las siguientes etapas:

- Tomar decisiones de planificar
- Identificar los síntomas de los problemas
- Determinar el campo de la planificación
- Identificar los medios para evaluar las necesidades y elegir los mejores
- Determinar las condiciones existentes
- Determinar las condiciones que se requieren
- Conciliar discrepancias de los participantes
- Asignar prioridades entre discrepancias
- Seleccionar las necesidades y aplicar el programa
- Asegurar un proceso constante en la evaluación de necesidades

1.1.5.3. Modelo de Cox

A diferencia de los dos modelos anteriores que comparan situaciones reales e ideales, el modelo de análisis de Cox compara las percepciones del profesional encargado de la evaluación y de los usuarios que experimentan la necesidad. En este proceso es

necesario determinar primero las características de los implicados, para luego formular y priorizar metas y por último delinear estrategias y tácticas para su logro. Sin embargo no se debe olvidar la evaluación de las mismas para la modificación, finalización o transferencia de las acciones tomadas.

1.2. Análisis de las necesidades de formación

1.2.1. Análisis Organizacional

1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección

Ya se ha mencionado con anterioridad que la educación actual no cubre las expectativas y necesidades de la sociedad la cual está sometida a tendencias que la hacen objeto de un cambio rápido y drástico el mismo que no era experimentado algunas décadas atrás. Entre estas tendencias se pueden identificar el avance e influencia de la tecnología en la sociedad, la globalización, la super - especialización de los saberes, entre otras.

Todas han tenido un gran impacto en las prácticas docentes y motivan la reingeniería de la misma. Por ejemplo, los avances tecnológicos han cambiado la forma de acceso a la información e influenciado las relaciones interpersonales, sin embargo pueden ser usadas como un instrumento muy efectivo en el aprendizaje. Por otro lado la globalización del mundo no solo afecta mercados y formas de intercambio, sino la conceptualización de la educación que está sometida a un proceso de estandarización a nivel mundial donde evidentemente los países más desarrollados marcan la pauta. Aún más, para mantenerse acorde a los estándares de la globalización, la sociedad requiere mayor especialización en las áreas del conocimiento. El número de años de estudio requerido hace unas décadas no es suficiente hoy y las personas están constantemente en un proceso de formación.

Evidentemente la educación debe idear estrategias que le permita acoplarse a los cambios producidos y aún más le permita ser flexible para acoplarse a los futuros. De ahí que el nuevo paradigma de la educación se basa en “educar con visión prospectiva, a través de un modelo integrador que no pierda de vista el ser y el deber ser del hombre como eje que ilumina un progresivo saber, y enciende un positivo hacer.” (Chavarría, 2011, pp. 26) De esta forma el ser humano deja de ser objeto y pasa a ser sujeto de estas tendencias globales.

1.2.1.2. Metas organizacionales de la educación

El gobierno del Ecuador consiente de los cambios necesarios que debe sufrir para llegar al logro del paradigma de la educación ha emprendido un largo camino de cambios estructurales que son el marco de referencia de la metamorfosis educativa en todo nivel.

En primer lugar se establece con claridad en la Constitución política del Ecuador en el artículo 27 que la educación debe “estar centrada en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable, y a la democracia” además añade que “será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez” y que “impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz” además de impulsar “el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.”(CPE, 2008) De esta forma se delimita claramente el escenario ideal al por el cual se debe trabajar.

De forma más específica la Ley de Orgánica de Educación Intercultural establece como los principios de la educación a la universalidad, educación para el cambio, libertad, el interés superior de los niños, niñas y adolescentes, entre otros. Sentando los “fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo.” (LOEI, 2011)

Bajo este marco se han establecido las políticas y metas de la educación en el Ecuador, las cuales se encuentran plasmadas en el Plan Decenal de Educación. El mencionado plan fue aceptado por medio de consulta popular por el pueblo ecuatoriano en el año 2006 y asumido como política de estado en el año 2007 para ser aplicado hasta el año 2015.

El mandato ciudadano nos obliga a institucionalizar el Plan Decenal de Educación; esto es, que los planes, sus objetivos y metas, sean construidos en el marco de las políticas de Estado ya definidas y que, como país, le demos continuidad sin que importe qué ministro o ministra ejerza la cartera de Educación. (PDE, 2007)

En este documento se establecen ocho políticas educativas de cierta forma establecen las metas educativas del Ecuador hasta el año 2015. Estas políticas son las siguientes:

- a. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- b. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- c. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- d. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- e. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
- f. 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.

- g. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- h. 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. (PDE, 2007)

Cada una de estas políticas tiene establecidas líneas de acción las mismas que se vuelven específicas por medio de metas periódicas.

Figura No 6. Principales líneas de Acción del PDE

Política Educativa	Líneas de Acción
Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rectoría del Ministerio de Educación los subsistemas de educación hispano bilingüe en las diferentes modalidades del nivel. 2. Articulación de la educación inicial con la educación general básica. 3. Inclusión y ampliación de cobertura educativa en el nivel de educación inicial. 4. Implementación de educación infantil, familiar comunitaria o intercultural bilingüe.
Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articulación con la educación inicial y el bachillerato en el marco de la atención a la diversidad, la inclusión educativa, el desarrollo y difusión cultural, la identidad pluricultural y multiétnica y la preservación del medio ambiente. 2. Eliminación de barreras de ingreso al sistema fiscal de educación garantizando la gratuidad de la enseñanza. 3. Incremento de la tasa de retención, garantizando además la alimentación escolar.
Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción, implementación e interculturalización del nuevo modelo educativo para el bachillerato general y técnico, en articulación con la educación básica y superior del sistema hispano bilingüe. 2. Determinación de modelos educativos que desarrollen competencias de emprendimiento a través de la vinculación de la educación y el trabajo productivo.

<p>Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación de adultos en lengua nativa para todos los pueblos y nacionalidades (años 1, 2 y 3). 2. Educación básica alternativa para los años del cuarto al décimo en castellana e indígena. 3. Reordenamiento y reformulación del bachillerato alternativo en modalidades presencial, a distancia y telesecundaria.
<p>Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Racionalización del recurso físico: cobertura, optimización y mayor utilización de la capacidad instalada. 2. Calidad de la infraestructura educativa: Diseño (funcionalidad y estética), apropiadas tecnologías constructivas, mobiliario y apoyos tecnológicos. 3. Infraestructura con identidad acorde a la región y rescatando la tecnología arquitectónica de los diferentes pueblos.
<p>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.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo e implementación del sistema nacional de evaluación (medición de logros académicos, evaluación de la gestión institucional y evaluación del desempeño docente en función de estándares para todos los niveles y modalidades en el sistema). 2. Desarrollo e implementación de modelos pedagógicos que evolucionen y se adapten a las necesidades socio culturales y de desarrollo nacional. 3. Implementación de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores sociales de la EIB.
<p>Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión, actualización e inter culturalización del currículo de formación inicial. 2. Desarrollo e implementación de un sistema de capacitación y desarrollo profesional permanente. 3. Establecimiento de una política de remuneración salarial acorde a los mercados laborales y realidad geográfica.

	4. Formación y capacitación del personal intercultural bilingüe.
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.	2. Garantizar los recursos financieros necesarios para que el sistema educativo promueva el desarrollo sostenido y sustentable del país.

Fuente: PDE, 2007

1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa

Indudablemente el acceso a recursos para el logro de las políticas educativas en marco de la visión a futuro de la educación en el Ecuador es de suma importancia. De otra forma todos los esfuerzos e ideas no pasarían de lo intangible a la realidad.

Por esta razón una política vital para hacer realidad los cambios en la educación es la aplicación del “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” (PDE, 2007) Esto asegurará en el tiempo el dinero necesario para llevar a cabo las demás políticas educativas que requieren necesariamente de inversión. Un ejemplo es el pago de jubilaciones a docentes para el ingreso de nuevos profesores que inevitablemente amplían la cobertura de la educación del Ecuador, o la inversión en la creación de nuevos entes encargados de la evaluación, formación y supervisión del sistema educativo.

Esta nueva conformación del sistema puede ser considerado también como un recurso imprescindible para el desarrollo de la educación. Un recurso en el sentido de que el sistema educativo funciona en base a niveles desconcentrados de zonas, distritos y circuitos; los mismos que acercan y deben facilitar la resolución de conflictos y direccionar la aplicación de directrices nacionales. En otras palabras acercan e incluyen a las instituciones educativas en el cambio educativo.

En la inclusión de las instituciones educativas por medio de entes descentralizados se encuentra el cumplimiento de estándares para la infraestructura educativa los que ofrecen los mínimos requeridos para el funcionamiento óptimo de los establecimientos educativos. Por definición estos son “criterios normativos para la construcción y distribución de los espacios escolares, que buscan satisfacer requerimientos pedagógicos y aportar al mejoramiento de la calidad en la educación.” (ME, 2012) y se clasifican según su naturaleza arquitectónica y urbanística.

Además de la infraestructura física, no se debe dejar a un lado a los recursos tecnológicos que potenciarán el aprendizaje dentro de las instituciones. El internet es hoy una herramienta que permite acceder a nuevas fuentes de información, verificación e intercambio de conocimientos y experiencias que indudablemente es indispensable en toda institución educativa.

1.2.1.4. *Liderazgo Educativo*

El liderazgo es un fenómeno que ha sido estudiado por muchos autores y desde muchos puntos de vista pasando por las características del líder, estilos y conductas, hasta contextos y situaciones de influencia. De esta forma el vocablo líder ha sido definido de varias formas, una de ellas es el de “agente de cambio, persona cuyos actos afectan más a otros de lo que estos les afectan a ellos” o “como la persona que conduce a otras en libertad” (Guillén, 2011, pp. 170) Las dos acepciones destacan a la persona como motivador y guía de otros y la última hace hincapié en la característica de libertad en las personas.

Bajo este análisis somero, se puede comparar el quehacer docente con el del líder cuando se establece que el docente en la aplicación de la pedagogía del sentido “se ocupa de la tarea de educar a seres que requieren el apoyo de los docentes y de la institución toda, frente a las asechanzas del abandono, del sinsentido y de una incertidumbre descontrolada.”(Prieto, 1999, pp. 41) ¿No es el educador guía de otros en libertad? ¿No persigue el docente transformaciones para el logro de objetivos?

La respuesta obviamente afirmativa enmarca al docente-líder como gestor de cambio en su ámbito de influencia. Anteriormente, el liderazgo en el ámbito educativo solo había sido atribuido a la dirección de las instituciones; hoy sin embargo se maneja una concepción más socializadora en la que todos los actores educativos son líderes en su campo.

Sin embargo, en la constante relación experimentada por los miembros de una institución educativa se puede reconocer tres enfoques de liderazgo:

- Liderazgo transaccional o el entendido como una relación de influencia en la que el seguidor cede a favor del líder a cambio de recibir algo.
- Liderazgo transformacional o el que el líder provoca cambios en convicciones y actitudes generando compromisos y adhesión.
- Liderazgo servidor o la influencia generada por el líder a través del servicio que les presta, logrando adhesión por medio de la confianza. (Guillén, 2011, pp. 173)

Dos enfoques adicionales a los anteriores son los explicados por González (2010) en su artículo sobre liderazgo educativo, en el cual identifica a la práctica docente como liderazgo

instructivo y distributivo. El primero refiriéndose al accionar de autoridades cuyo “cometido básico sería el de animar el trabajo de los profesores en las aulas, apoyarlo, supervisarlo, así como ser portavoz, incluso formador, de los profesores en ciertas prácticas y métodos de enseñanza que la investigación documenta como eficaces.” (González, 2010, pp. 7). El segundo en relación al concepto que el liderazgo no se reduce a una función en una organización sino que “se constituye en la interacción dinámica de múltiples líderes (y seguidores).” (González, 2010, pp. 7) De esta forma es claro que la influencia de los líderes dentro del contexto educativo se practica a todo nivel y en diferentes ámbitos de influencia pero siempre en el marco de la cooperación en lo que se denomina liderazgo distributivo.

1.2.1.5. *El Bachillerato General Unificado*

Un proceso que ha necesitado el liderazgo a todo nivel para ser aplicado en las instituciones educativas es el del Bachillerato General Unificado, el cual reemplazó desde hace dos años al tradicional Bachillerato por especialidades.

Las instituciones educativas bajo el liderazgo de sus directivos y atravesaron y aún atraviesan un cambio de fondo que ha requerido sacrificios y esfuerzo de todos los actores educativos. El BGU ha puesto a prueba las estructuras, personas y organizaciones para solventar los vacíos y cuestionamientos de un proceso de cambio por demás rápido.

Para comprender la naturaleza de este proyecto el Ministerio de Educación (2011) en su página web expone sus características y necesidad:

Características

- El BGU es el nuevo programa de estudios creado por el Ministerio de Educación (MinEduc) 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.

Necesidad

- En el modelo anterior de Bachillerato, la excesiva especialización y dispersión de la oferta curricular ocasionaba que los estudiantes se graduaran con conocimientos muy distintos y sin una base común de aprendizajes, lo cual impedía que tuvieran acceso a las mismas oportunidades. Con el BGU, todos los estudiantes tendrán acceso a una base común de conocimientos, la cual garantiza equidad en la distribución de oportunidades educativas.
- El Bachillerato anterior exigía una diversificación prematura (la mayoría de estudiantes debían elegir una especialidad antes de los 14 años de edad), la cual a menudo tenía como consecuencia que los estudiantes cometieran errores de elección que les afectaban por el resto de sus vidas. El BGU ofrece una misma base común de conocimientos a *todos* los estudiantes, de tal manera que no se limiten sus opciones futuras, sea cual sea el tipo de Bachillerato que elijan.
- Con el anterior modelo de Bachillerato, los estudiantes podían acceder a diversas opciones que los formaban en determinada área pero no les permitían adquirir conocimientos básicos en otras áreas. (Por ejemplo, los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales típicamente no llegaban a tener suficientes bases en matemáticas.) El BGU busca que los estudiantes adquieran una formación general completa, evitando por una parte su híper especialización en un área del conocimiento y por otra su desconocimiento de otras.
- El anterior Bachillerato en Ciencias, cuyos planes y programas de estudio databan de fines de los años setenta, se encontraba desactualizado y era poco pertinente para las necesidades del siglo XXI. El BGU tiene un currículo actualizado que resalta la realidad ecuatoriana, siempre en relación con los contextos latinoamericanos y universales.
- La anterior oferta de Bachillerato Técnico ofrecía escasas opciones de educación superior para sus graduados, pues estas estaban limitadas al área de su especialización. Ahora, todos los estudiantes del Bachillerato Técnico también

aprenden los conocimientos básicos comunes que les permiten acceder a cualquier opción postsecundaria, y no únicamente a aquellas relacionadas a su especialización.

- Los anteriores currículos de Bachillerato carecían de articulación con los niveles de EGB y Educación Superior. El nuevo currículo del Bachillerato se desprende orgánicamente del currículo de EGB y está concatenado con las exigencias de ingreso a la Educación Superior.

1.2.2. *Análisis de la persona*

1.2.2.1. *Formación Profesional*

La formación del docente Ecuatoriano se encontraba dividido entre tres instituciones hasta hace un poco más de una década. Por un lado los institutos pedagógicos para los educadores de educación básica, los institutos pedagógicos bilingües que forman a los profesores de las escuelas interculturales bilingües y por último las universidades que ofrecían formación para los niveles de educación inicial, básica y por especializaciones para la enseñanza en el bachillerato.

La formación impartida según la investigación llevada a cabo por Fabara (2004) radicaba en el estudio de las áreas de Investigación Educativa, Filosofía de la Educación, Psicología Evolutiva, Desarrollo de la Inteligencia, Pedagogía, Computación aplicada a la Educación, Psicología Educativa, Sociología de la Educación y Didáctica General. Además de las materias propias de especialización. Como dato adicional, el autor también acota que las universidades con mayor influencia en la formación de docentes hasta esa fecha fueron la Universidad Central del Ecuador y la Universidad Técnica Particular de Loja en contraste a la falta de una universidad pedagógica que establezca lineamientos estratégicos y políticos para la formación docente.

Sobre esta situación la autoridad educativa ha iniciado la formación de la Universidad Nacional de Educación que según lo expresado por el Ministerio de Educación (2012) en su página web tiene como objetivo buscar la mejora de la formación inicial de los profesionales de la educación por medio de tres acciones específicas:

- Un proceso de autoevaluación y monitoreo de la calidad de la gestión académica de los institutos pedagógicos, a fin de mejorar la calidad de sus graduados.
- Elaboración de perfiles de salida para carreras de formación de docentes, a fin de proponérselos al sistema de educación superior para los procesos de acreditación de carreras de educación.
- Desarrollo del proyecto académico de la Universidad Nacional de Educación

Adicionalmente la autoridad rectora está trabajando para establecer el perfil de salida de los profesionales de la educación por medio de una investigación de campo en la que se recogen las cualidades de los mejores profesionales en todos tipos de establecimientos educativos.

Por otro lado, como medida motivadora de la formación continua del profesorado, se lleva a cabo la iniciativa de capacitación permanente “Síprofe” la cual brinda formación de forma gratuita a los maestros fiscales. Lamentablemente y pese a la conciencia de la importancia de la formación y capacitación en servicio, esta no está al alcance de muchos profesionales de la educación por costos, tiempos o resistencia de las autoridades que continúan viendo a esta actividad como gasto y no como inversión para la mejora de la calidad de la educación en sus establecimientos.

1.2.2.2. Formación Integral del docente

El objetivo último de las acciones emprendidas para el mejoramiento y fortalecimiento de la educación en relación a la docencia es el de proporcionar una formación integral para el docente. Integral en el sentido que esta no puede separar el “ser” del “saber” y “hacer” puesto que es el vehículo para la educación de otros.

Así lo asegura Chavarría (2011) cuando describe a la educación como “un proceso único, irrepetible, y personal de perfeccionamiento integral” y relaciona el perfeccionamiento personal como el proceso de asimilación de valores. De esta forma no solo es necesaria la formación en conocimientos, recursos y didáctica, sino que es también necesaria la reafirmación de metas, ética y unidad de vida.

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

Una de las cualidades del perfil del docente ideal es precisamente el que es capaz de proporcionar un aprendizaje significativo al estudiante, el cual marca la diferencia entre un estudiante mecánico y aquél que aprende a aprender, pero qué engloba el término “aprendizaje significativo.” Esto puede ser explicado desde la comparación de este y el aprendizaje mecánico.

El aprendizaje mecánico es aquel que obligaba al estudiante a la memorización de contenidos y datos sin relación alguna con algo significativo en su realidad. De esta forma los hechos no eran procesados, analizados y relacionados para asegurar el aprendizaje y por consiguiente eran olvidados con facilidad en el corto plazo. Este tipo de aprendizaje responde a la pregunta de ¿qué aprender? no ¿para qué aprender? Es esta última la que al final de cuentas será la más significativa y dará valor al conocimiento.

Ante la premisa de ¿para qué aprender? Se configura el aprendizaje significativo. Su objetivo no es solo transmitir conocimientos, sino relacionarlos con otros y transferirlos a situaciones manipulables, reales de la vida del estudiante. De esta forma se da significado a la información y por lo tanto asegura su verdadera adquisición dentro de los esquemas del estudiante.

La autonomía no es otra cosa que la capacidad de aprender por sí mismo, sin la necesidad de un guía en el proceso. Esta destreza asegura al estudiante el perfeccionamiento continuo en el área que elija, según sus inclinaciones, conveniencias y gustos. Aun cuando es clara la importancia del manejo de esta destreza, el hecho es que muy pocas personas logran ser conscientes de su proceso metacognitivo, de ahí la importancia del proceso de construcción del conocimiento pues este proporciona las herramientas necesarias para lograr el “aprender para aprender.” ¿Pero cómo aprende a aprender?

El docente sin duda es el responsable del logro de esta meta, la cual es adquirida a lo largo de los años de educación y basada en las estrategias y técnicas empleadas en clase. En conclusión, solamente con el aprendizaje significativo dentro del aula se asegurará la adquisición y manejo de conocimientos permanentes y útiles en el futuro del estudiante, el cual es un proceso compartido entre el docente y el estudiante.

1.2.2.4. *Características de un buen docente*

¿Es siempre un docente exitoso un buen profesor? Es un tema que se plantean de forma recurrente los docentes en su ejercicio al final de su jornada. Pero ¿qué permite reconocer a un docente exitoso? y ¿Qué caracteriza a un buen profesor?

De acuerdo a Woolfolk (2004), el profesor exitoso maneja tiene áreas del conocimiento:

- Las materias que imparte
- Estrategias de enseñanza generales con aplicación en todos los ámbitos como manejo de aula, enseñanza efectiva y evaluación
- El currículo y programas apropiados para su materia y nivel de enseñanza
- Estrategias de enseñanza específicas para su materia en conjunto con formas de enseñanza ciertos estudiantes y conceptos.
- Las características y bagaje cultural de sus estudiantes.
- Los ambientes en los que los que los estudiantes aprenden.
- Las metas y propósitos de la enseñanza.

Por otro lado el buen profesor contagia su entusiasmo por la materia, es creativo y mantiene a sus alumnos interesados. Adicionalmente incluye el humor y mantiene el ritmo

de su clase sin dejar de retar a sus alumnos. Además alienta y es paciente con sus alumnos y por sobre todo les brinda un trato de iguales. Estas características las expone Patricia Miller (2012) en su artículo titulado “Las diez características de un buen profesor” en el marco del “Foro de Enseñanza del Idioma Inglés” y como resultado a una encuesta realizada a estudiantes secundarios en Estados Unidos.

¿Es entonces un profesor exitoso un buen profesor? No siempre, pues el docente que maneja las áreas de conocimiento para lograr el éxito debe sin duda integrar el aspecto humano en su cátedra. Es decir no debe perder de vista el “ser” en su práctica.

Una posición que resume las dos posturas es la que presenta Tokuhamma (2005) en su conferencia sobre qué hacen los mejores profesores. En su disertación basa el accionar del mejor profesor en la práctica de “aprender a aprender” la cual usa el aprendizaje sostenible y sustancial. Es decir, los alumnos aprenden por medio de la relación de los contenidos y su vida, la práctica, pensamiento crítico, etcétera. Adicionalmente, nombra los cuatro componentes para el aprendizaje efectivo los cuales se resumen a la interacción del conocimiento de la materia, relación profesor alumno, diseño de la clase y manejo de la misma.

Con lo expuesto anteriormente, se puede hacer un juicio de valor a la propia actuación en la clase al final de la jornada.

1.2.2.5. *Las tecnologías de la Información y la comunicación en los procesos formativos*

En contexto del mejor profesor entra el debate del uso de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos formativos, es decir como medios para la enseñar y lograr la comunicación con los demás actores educativos. Pero ¿está el docente capacitado para usar todos los recursos que ofrece esta tendencia tecnológica y de comunicación global para su beneficio y el de sus estudiantes?

El uso de la tecnología en el aula va más allá del manejo de profesor y alumnos de los paquetes de “Microsoft Office,” los cuales sin duda no dejan de ser útiles, pero el acercar la variedad de información y conocimientos globales como un recurso para el aprendizaje significativo. Tomando en cuenta que la búsqueda de este aprendizaje es una característica básica del mejor docente.

El uso de las TICs en el aula se evidencia cuando se conoce de existencia y potencial, pero los docentes no son capaces o no están preparados para utilizarlas eficientemente en su práctica. Se concluye entonces que “ni los medios ni los materiales son útiles de manera

automática para promover y acompañar el aprendizaje” (Prieto, 1999, pp. 103) es el educador que los usa, modifica, direcciona de acuerdo a los objetivos planteados en su clase. En consecuencia, este debe “apropiarse de los medios de comunicación en favor de la educación” (Prieto, 1999, pp. 105) para lograr convertirlos en un apoyo en la práctica docente.

Muchos profesionales se sienten en desventaja frente a sus alumnos, los que pertenecen a la nueva generación digital. Ellos ven a la tecnología como algo de uso común y la mayoría de veces tienen mayor conocimiento en tecnología que sus profesores. Esta situación de aparente desventaja es la gran mayoría de veces un freno para la inclusión de la tecnología en el aula pues muchos docentes todavía mantienen la imagen de perfección y autoridad en el aula. Pero ¿esto no afecta la práctica docente en el corto y el mediano plazo?

Definitivamente los docentes fruto de la “generación X” deben perder el miedo a no mostrarse perfectos ante sus alumnos, recordemos que una característica del buen profesor era el de tratar a sus estudiantes como iguales, al contrario podemos tomar ventaja de sus conocimientos para hacerlos actores efectivos dentro del aula. De esta forma se establece un trato de ganar-ganar donde los alumnos se enriquecen de la experiencia y la dirección sobre contenidos del docente y este último conoce y aprende el manejo de tecnologías. Sin embargo, el docente eventualmente debe iniciar su proceso de actualización y alfabetización tecnológica pues hoy “se constituye una condición necesaria para el avance y desarrollo de la llamada sociedad de la información.” (Martínez y Prendez, 2004, pp. 85)

Se considera así la alfabetización tecnológica como necesidad para la inclusión de la educación como “instrumento para la emancipación y el desarrollo colectivo de los individuos y grupos humanos.” (Martínez y Prendez, 2004, pp. 87). Por supuesto, la docencia no puede quedar marginada a este cambio ya que su concepción básica es la de formadora y guía de la sociedad, la cual cada vez exige que asuma mayores responsabilidades frente a la formación de las personas.

Algunos ejemplos de la inclusión de TICs fueron presentados por Tokuhama (2009) en su conferencia sobre “el uso de la tecnología en el aula.” Uno de ellos es el cambio de las convencionales pizarras de tiza líquida por los nuevos “smart boards” que permiten una mayor interacción del docente y estudiantes con los contenidos en forma multimedia, es decir con la interacción de video, sonido y texto. Además se puede tener acceso a información por medio de “audiobooks y podcasts” que pueden ser escuchados directamente en una clase como una forma diferente de acceso al contenido. No se puede olvidar de la gran cantidad de material audiovisual en la forma de programas multimedia,

videos y simuladores sin nombrar la gran variedad de recursos que se pueden obtener del internet.

Para muchos docentes el internet puede ser una bendición y maldición a la vez. Bendición por la gran cantidad de información al alcance y maldición porque no toda la información es fidedigna, debe recordarse que la Web 2.0 se conforma de todos los aportes en línea. Además añade un trabajo adicional a los docentes relacionada con las investigaciones realizadas por los estudiantes para evitar el famoso “copy and paste.”

Sin embargo este ambiente virtual al que se tiene acceso por la Web da a los educadores nuevas formas de comunicación en el uso de comunidades virtuales como Facebook, grupos de discusión en “blogs” o de trabajo cooperativo con el uso de “Wikis.” Sin duda un campo enorme por ser explotado si se conoce sus usos, ventajas y desventajas.

Esto no quiere decir que los docentes deben transformarse en expertos tecnológicos más usuarios capacitados para sacar ventaja a los recursos a su alcance.

1.2.3. Análisis de la Tarea Educativa

1.2.3.1. La función del gestor educativo

Antes del análisis de la función del gestor educativo como parte del cambio emprendido para el logro de una educación de calidad, donde un aspecto de trascendencia es el de la capacitación docente, es necesario comprender el término para reconocer su total importancia.

En su definición más básica el término “gestión” se refiere a la “acción y efecto de administrar” (RAE, 2001) en este caso instituciones educativas. Ya en una discusión más profunda el grupo por la Gestión Educativa Organizacional (2007) propone definir a la gestión educativa como un “modelo administrativo, participativo e integral, que aplicado a las instituciones tiene como finalidad su transformación, a través de la construcción de proyectos institucionales, es decir de innovación.”

Partiendo de estas definiciones, es sencillo comprender que la función del gestor educativo, el cual la mayoría de veces se encuentra personificado por las autoridades institucionales, es el de llevar a cabo transformaciones basadas en su liderazgo para el logro de objetivos. Su campo de acción será por lo tanto el de la organización de la institución, su administración, normativas pedagógicas y de relación con la comunidad. Además, para su desempeño cabal en estas áreas deberá ser poseedor de competencias que avalen su accionar como líder transformador en su establecimiento. Así lo explica el IIFE (2000) al describir la función del gestor educativo en Argentina:

Pilotear una organización y llevarla a re-encontrar su sentido y su finalidad requiere, antes que nada, nuevas capacidades de sus gestores de modo que los habiliten a señalar nuevos horizontes, trazar trayectorias, desarrollar negociaciones, elaborar compromisos que reúnan a nuevos actores y liberar un quantum de capacidad creativa y de transformación. Se requieren saberes de liderazgo que impregnen a los actores con las innovaciones. El arte del pilotaje reposa en saber ser, saber-hacer, saber-colaborar, saber-qué y cómo; y saber-cuándo y dónde.

Se hace evidente la importancia de la visión y apoyo del gestor educativo para lograr la calidad en la educación y especialmente la formación y capacitación efectiva de los docentes. Sólo con la dirección fundamentada y visión proactiva se lograrán identificar las necesidades de formación de los docentes de los establecimientos educativos y se planificarán proyectos que los impulsen al mejoramiento para beneficio propio y de la comunidad.

1.2.3.2. *La función del docente*

Hasta hace algunas décadas todavía se consideraba al docente como transmisor de conocimientos y al estudiante como el receptor de los mismos. En esta situación no existía cabida al aprendizaje significativo ni al pensamiento crítico. Pero si bien esta práctica del educador la podemos considerar como fuera del contexto actual, la función del educador si estaba claramente definida. Aún más, éste tenía el papel protagónico y decidor en las relaciones profesor-alumno y profesor-padres.

Hoy, al contrario, la función del docente se ha convertido en una mezcla de varios roles en los que se este se desempeña como facilitador del conocimiento, formador de valores y algunas veces sustituto del rol familiar. "Probablemente, la escuela del futuro esté llamada a asumir parte del terreno que antes cubría la familia en materia de socialización de las nuevas generaciones, lo cual exige imaginar nuevos modelos institucionales." (IIPE, 2000, pp. 15)

En resumen, la función del educador, no solo se limita a la práctica de la enseñanza del conocimiento, sino a infundir respeto, confianza, motivación y ejemplo como lo resalta Chavarría (2011) como el resumen de la vocación docente. De ahí la afirmación que un profesor de calidad es la piedra angular de una educación de calidad.

1.2.3.3. *La función del entorno familiar*

A la familia se le ha definido por mucho tiempo como la "primera escuela," aquella que inculca valores morales, éticos y culturales. Esta afirmación por muchos años valedera hoy no se cumple en muchos hogares que por diversas circunstancias han visto modificada su

estructura y avocados a nuevas formas de relaciones entre sus integrantes. Esto no significa que por dar un ejemplo una familia uniparental, no pueda ser fuente de valores para sus hijos, más éstos se encuentran sujetos a mayores influencias sociales y culturales externas por el hecho de disfrutar menor cantidad de tiempo con los padres.

Son muchos los ejemplos y debates que se pueden generar respecto a la función de la familia en el día de hoy, unos a favor de las familias y relaciones tradicionales y otros con argumentos muy valideros sobre los nuevos tipos de familia. Sin embargo, sea cual fuere la estructura de ésta, su responsabilidad básica sigue siendo el de ser la base de la sociedad y para eso debe asumir un rol activo en la educación de los hijos, pues por mucho que la escuela se esfuerce por reemplazarla, ésta no podrá tener la influencia de la familia en la formación de la personalidad del individuo.

El desempeño productivo y el desempeño ciudadano, como vimos, requieren el desarrollo de una serie de capacidades (pensamiento sistémico, solidaridad, creatividad, capacidad de resolver problemas, capacidad de trabajo en equipo, etc.) que no se forman, ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. (IIPE, 2000, pp.15)

1.2.3.4. La función del estudiante

La función del estudiante actualmente se puede resumir en una sola frase que es el de “protagonista del proceso educativo” (Chavarría, 2011, pp. 14) Evidentemente estos han cambiado su rol de receptores y actores pasivos a productores y actores activos en el proceso de su educación. Los métodos pedagógicos aplicados hoy así lo establecen en respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad donde el objetivo no es el de la mera adquisición del conocimiento, sino del aprendizaje significativo.

El Ecuador por su parte ha establecido la práctica de la Pedagogía Crítica, que tiene sus bases en el Método Constructivista y Cognitivo, con el fin de permitir la participación activa del estudiante en la adquisición de conocimientos, criterios, valores en la aplicación de un currículo flexible. Esto significa que las técnicas y prácticas dentro del aula deben adaptarse necesariamente a las características de aprendizaje de los alumnos, sin posibilidad de generalización, pues cada uno es un individuo único.

1.2.3.5. Los procesos de aprendizaje

Son muchas las teorías sobre cómo está construido el conocimiento, basadas en diversos estudios y tendencias hasta llegar al acuerdo de que el conocimiento solamente se considera adquirido y operativo cuando éste es sostenible y substancial. De esta afirmación se deriva la importancia de la discusión sobre los procesos de aprendizaje en el aula y

principalmente a la evidencia de las diversas formas en que el ser humano interactúa con conceptos, modificándolos e interiorizándolos como parte de su estructura mental. Estos después deberán demostrar ser operativos en situaciones reales, probando su utilidad funcional.

En primera instancia se debe aclarar que se entiende como conocimiento sostenible, aquel que tiene un impacto a largo plazo en los estudiantes y cuya información se relaciona con las vidas de los alumnos y estimula el interés de los estudiantes para extenderlo más allá del aula. Por otro lado se considera como substancial aquel en que la información revisada son conocimientos profundos y relacionados con actividades relevantes.

El conjunto de las anteriores prácticas se denomina aprendizaje significativo el cual es definido como:

Un proceso de elaboración del contenido cognitivo por parte del alumno, que pasa por el descubrimiento, la selección, la organización y la correlación de la información que recibe con sus esquemas mentales y conocimientos previos, para transformarla en una adquisición cognitiva personal. (Chavarría, 2011, pp. 33)

La claridad de estos conceptos es importante en el desempeño diario del docente, por su puesto clave en su proceso de formación y capacitación, pues de esto depende el éxito en su cátedra y el logro de la calidad. Además, es necesario distinguir las diferentes “inteligencias” en el aula para encaminar los esfuerzos hacia conocimientos sostenibles y substanciales.

1.3. Las Soluciones Formativas

1.3.1. Definición e importancia de la formación y capacitación docente

Si se parte de la definición de “educar” como “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, y ejemplos” (RAE, 2001) la importancia de la educación del educador es innegable. Más si es comprendido como “un proceso único, irrepetible y personal de perfeccionamiento integral” (Chavarría, 2011, pp. 127) Único por la individualidad de las personas, irrepetible pues una vez que fue asimilado solo puede ser aplicado y personal porque nace de la convicción propia y realización de la necesidad de mejora.

Adicional al proceso personal del docente se debe evidenciar que por la naturaleza de la actividad docente, no solo la persona es la beneficiada, sino su entorno y de forma más directa, sus estudiantes. Estos serán los objetos finales de la aplicación de experiencias y conocimientos adquiridos en el “saber y hacer” así como en el “ser” del docente. Porque

hay que anotar que el objetivo de la formación y capacitación profesional va más allá de teorías y conocimientos llegando a la mejor aplicación de valores.

En conclusión, la capacitación docente deberá también buscar el alcanzar la definición de integral, de la misma forma que lo hace con los estudiantes.

1.3.2. Ventajas e inconvenientes

Las ventajas de un proceso de formación y capacitación profesional docente son indudablemente mayores que sus desventajas. Como ventajas se pueden nombrar aquellas evidenciadas en las dimensiones de quehacer educativo como su ejercicio profesional, como miembro de una institución y finalmente en beneficio de su personalidad. Por otro lado, como desventajas se pueden reconocer mayormente problemas relacionados a recursos, tiempo y acceso a los proyectos de formación.

Las evidencias de los beneficios de la capacitación docente responden a las dimensiones expuestas por Chavarría (2011) El primero de acuerdo al manejo de su materia y las habilidades didácticas que pueden aplicarse en la misma elevando la capacidad del docente para desenvolverse ante diferentes ambientes y estudiantes. La segunda dimensión responde a la pertenencia del profesor en su institución donde comparte la misma misión y visión y es considerado un actor importante, valorado y respetado que es capaz de hacer aportes sustanciales para el logro de la calidad educativa. Por último, la dimensión de la persona no es por demás menospreciable, pues influye al pensamiento positivo del docente, su autoconfianza y empatía con los que le rodean, superando uno de los grandes problemas de los docentes de hoy que se sienten deprimidos, oprimidos, no valorados y como consecuencia, derrotados.

Pese a las grandes ventajas que presenta la capacitación docente, existen ciertas desventajas que deben ser tomadas en cuenta al iniciar este proceso. Una de ellas es el acceso de recursos físicos y financieros para su implementación. Lamentablemente por lo restringido de los presupuestos de muchas instituciones, la capacitación docente no se encuentra entre las prioridades para la distribución del dinero. Por otro lado muchos docentes e instituciones no disponen del tiempo necesario para dedicarlo a esta actividad ante las exigencias estrictas del organismo rector de la educación o porque muchos educadores deben asumir un trabajo o rol adicional en su vida además de la docencia. Por último, los docentes que si desean capacitarse, ya sea con su institución o de forma individual, se encuentran con la realidad de la poca disponibilidad de programas que se ajusten a sus requerimientos o si existen con sus costos elevados. Como acotación positiva a este punto, se puede resaltar los esfuerzos de la red "Siprofe" del Ministerio de Educación la que pone a disposición de los docentes fiscales planes de mejoramiento gratuitos,

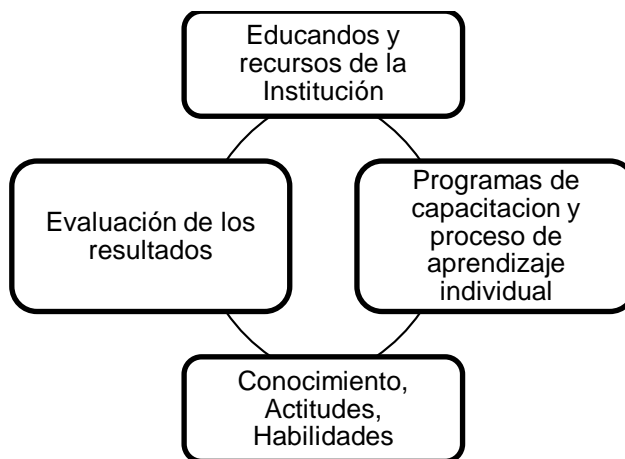
además de universidades, como la Universidad San Francisco de Quito, que imparte de manera regular charlas cortas sobre temas actuales sobre la educación.

1.3.3. *Diseño, planificación y recursos formativos*

Establecida la importancia de la capacitación y formación docente dentro de una institución por ser el pilar en que se construye la calidad en la educación, es momento del diseño y planificación de los programas que solventarán las necesidades detectadas en el análisis previo donde se comparó la situación ideal en relación a la real. Desde este punto se debió priorizar las necesidades encontradas en su contexto organizacional, como tarea y personal para determinar cuales deberán ser atendidas con mayor urgencia.

En este momento se inicia el diseño de las propuestas de capacitación las que seguirán un ciclo que inicia con los recursos humanos, físicos y financieros para luego pasar a los planes de capacitación enfocados a las necesidades identificadas cuya mejora es evidenciada en conocimientos, actitudes y habilidades para ser medidos de acuerdo a desempeños en la evaluación de resultados.

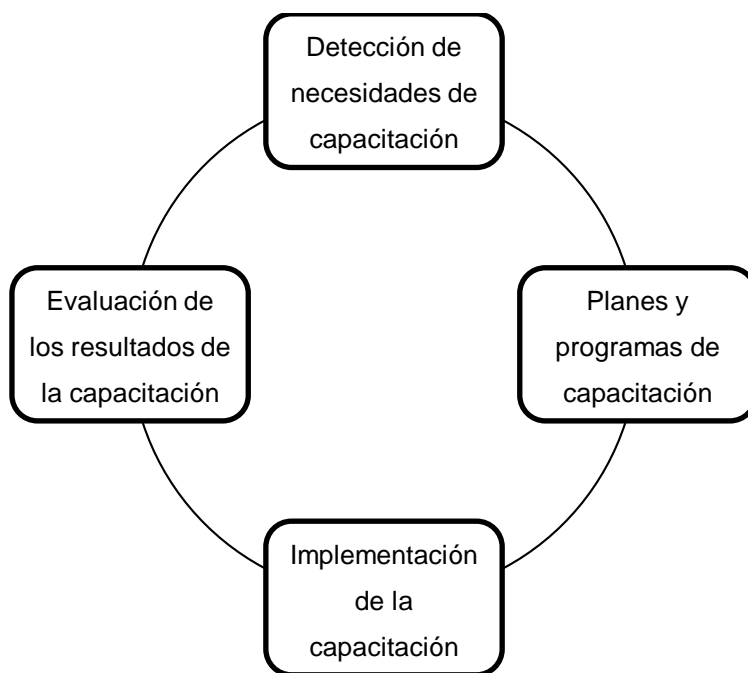
Figura No. 7 La capacitación como sistema.



Fuente: Chiavenato, 2007, pp. 388.

Una vez iniciado este proceso, se convertirá en un círculo virtuoso que retroalimentará a la institución y la llevará a alcanzar sus objetivos.

Figura No. 8 El ciclo de la capacitación.



Fuente: Chiavenato, 2007, pp. 389

1.3.4. *Importancia de la formación profesional de la docencia*

Después de todo lo analizado anteriormente, no se puede sino coincidir sobre la importancia de la formación del docente desde sus inicios hasta la finalización de su carrera y después de ella mientras ejerza su rol en el aula o en cualquier institución educativa. La razón es que como seres humanos perfectibles, los docentes deben ser conscientes de la necesidad de la profesión en el constante perfeccionamiento.

No es suficiente la transmisión de datos, fechas o fórmulas; sino la formación integral del estudiante para que logre ser un ciudadano productivo y capaz de liderar su propio perfeccionamiento después de su paso por las aulas.

CAPITULO 2: METODOLOGÍA

2.1. Contexto

La “Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves” se precia por ser una institución de larga trayectoria y prestigio en la formación de niños y adolescentes en la ciudad de Quito. Su mentor y fundador, el Dr. Ángel Polibio Chaves Ortiz, la creó con la misión de:

“Ser una institución educativa al servicio de la niñez y juventud que prepara personas reflexivas, críticas, competentes para un excelente desempeño en su proyecto de vida, dispuestos a adquirir y compartir nuevos aprendizajes que respondan a las exigencias del medio en el que se desenvuelven.” (Misión Institucional APCH)

La cual ha evolucionado para ser para transformarse acorde a la demanda de los tiempos actuales. La misma que se detalla a continuación:

“En la Unidad Educativa A.P.CH., educamos a la niñez y a la adolescencia con una sólida formación integral, un excelente nivel académico, un óptimo nivel del idioma inglés y un eficaz manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación; participando con la familia y la comunidad en el disfrute compartido del proceso de enseñanza - aprendizaje. Su Gestión Escolar y Desempeño Profesional se evidencian en los estándares de calidad educativa.” (PEI APCH, 2013, pp.16)

La cual ha sido una constante en la mente de cada una de las personas que son parte de este gran establecimiento educativo.

En la actualidad, el colegio APCH sirve al Valle de los Chillos en la parroquia Alangasí, donde recibe a estudiantes que provienen de familias de clase media y que buscan una educación basada en valores y normas. No está por demás decir que la Institución se precia de contar con estudiantes de alto desempeño y comportamiento.

De la mano va su personal docente y administrativo que es seleccionado con un proceso riguroso para asegurar el cumplimiento de la misión y visión institucional en la búsqueda de la calidad de la educación. Tanto docentes como personal administrativo laboran en las tres secciones educativas de la institución (educación inicial, educación general básica y bachillerato) manteniendo la comunicación interna y con padres de familia de forma constante, además del estricto cumplimiento de las normas dictadas por el organismo rector de la educación en el país.

Actualmente, se encuentra inmersa dentro de un proceso de autoevaluación, previo a la evaluación institucional por parte del Ministerio de Educación, donde se analizó el contexto interno y externo de la Institución para el reconocimiento de problemas a resolver. Todo esto en la búsqueda del mejoramiento permanente en beneficio de los estudiantes, padres de familia, docentes y la sociedad.

Para una visión más detallada de la unidad educativa se incluyen las siguientes tablas, cuya fuente es el cuestionario aplicado a los docentes, con la información pertinente y relevante la misma que permite distinguir sus características esenciales

2.1.1. Datos Institucionales

Tabla No.1

Tipo de Institución		f	%
1	Fiscal	0	0%
2	Fiscomisional	0	0%
3	Municipal	0	0%
4	Particular	16	100%
5	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Claramente la unidad educativa se reconoce como institución particular y está apegada a la realidad del sector en donde está ubicada, el Valle de los Chillos, donde la mayoría de establecimientos educativos son de carácter particular. Sin embargo, no se puede decir que la educación pública esté ausente pues se puede nombrar a instituciones como el Colegio Juan de Salinas y General Rumiñahui que son muy reconocidos por la comunidad.

Tabla No. 2

Tipo de bachillerato que ofrece		f	%
5	Bachillerato en Ciencias	16	100%
6	Bachillerato Técnico	0	0%
7	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Hasta el año lectivo 2012 - 2013 la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves ofreció a sus estudiantes la opción del Bachillerato en Ciencias. Desde el año lectivo 2013 – 2014 esta solo graduará a sus estudiantes bajo el Bachillerato General Unificado con materias optativas en ciencias. De esta forma acata lo determinado por entidad rectora de la educación en el Ecuador, la cual establece mediante la ley, reglamentos y acuerdos que “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.” (ME, 2011)

Tabla No. 3

Proyecto bajo otra figura de bachillerato		f	%
1	Si	0	0%
2	No	6	38%
3	No contesta	10	63%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Si bien es de pleno conocimiento el proceso de transición por el que atraviesa la institución al acoplarse al proyecto nacional, la mayoría de los docentes consultados (63% de docentes) prefiere no contestar esta pregunta y el otro 38% declara no conocer de ningún proyecto. Sin embargo, y según lo sociabilizado por las autoridades del plantel, ésta se encuentra en un franco proceso para acreditar su condición de bilingüe con miras a la certificación de bachillerato internacional.

2.2. Participantes

Como participantes de la presente investigación se pueden nombrar a tres actores principales dentro de la institución educativa. El primero corresponde a las autoridades del establecimiento, las cuales ante el pedido de ayuda para la realización de la investigación, estuvieron abiertas a la colaborar y autorizar la misma.

El segundo actor importante, son los docentes de bachillerato que estuvieron prestos a contestar el instrumento de investigación sin poner ningún reparo. Por último, el investigador que tomando tiempo de los docentes, aplicó la encuesta necesaria para la recolección de datos.

En este proceso la interacción del investigador y los docentes fue muy importante en el sentido de guía y ayuda en la solución del instrumento de evaluación, el cual al final se constituyó en dieciséis encuestas resueltas por la totalidad de docentes de bachillerato cuya distribución se detalla en el siguiente cuadro:

Área de conocimiento	Materias Impartidas	No. de Docentes
Ciencias Sociales	Psicología, Desarrollo del Pensamiento, Educación para la Ciudadanía, Historia, Sociología, Problemas Geopolíticos, Economía, Realidad Nacional, Cívica	4
Químicas Biológicas	Química, Biología, Anatomía	2
Lenguas	Language Arts, Lengua y Literatura	3
Ciencias Exactas	Física, Dibujo Técnico, Matemáticas, Informática	5
Artes	Educación Artística	1
Educación Física	Educación Física	1
	TOTAL	16

Figura No. 9 Número de docentes de Bachillerato APCH

No cabe duda que el actor que merece ser caracterizado en mayor detalle son los docentes objeto de la investigación. Para esto se incluyen las siguientes tablas con información extraída del cuestionario aplicado

2.2.1. Información General del Investigado

Tabla No. 4

Género del Investigado		f	%
1	Masculino	8	50%
2	Femenino	8	50%
3	No contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La distribución de docentes por género es equitativa en cuanto existe el mismo número de docentes del género masculino como el femenino. Esto contrasta con los datos obtenidos a nivel latinoamericano donde la prevalencia del género masculino en las aulas es del 63% y llega a los niveles de los países desarrollados donde los docentes de género femenino alcanzan el 52%, según los datos obtenidos de la investigación realizada por Ovando (2007).

Tabla No. 5

Estado Civil del Investigado		f	%
2	Soltero	5	31%
3	Casado	10	63%
4	Viudo	0	0%
5	Divorciado	1	6%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Si bien la distribución de género es 50 y 50, el estado civil de los encuestados difiere cuando el 63% de los mismos declara estar casado y por tanto ser responsable de familia. Solo el 31% es soltero y el 6% divorciado. Estos datos pueden parecer superficiales pero si se toma en cuenta que el rol del docente de hoy no es solo transmitir conocimientos, sino formar en valores, el ejemplo de familia es muy importante para el desempeño dentro de la educación.

Tabla No. 6

Edad del Investigado		f	%
1	20-30	2	13%
2	31-40	3	19%
3	41-50	6	38%
4	51-60	1	6%
5	61-70	1	6%
6	más de 71	0	0%
7	No contesta	3	19%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La lectura de los resultados referentes a la edad de los docentes investigados nos revela que la edad promedio de la mayoría de ellos está entre los 41 y 50 años (38%). Sin embargo, existe un 19% que está entre los 31 y 40 años y otro grupo que representa el 19% que no contesta a la pregunta.

De los resultados se puede afirmar que más del 50% de los investigados poseen entre 31 y 50 años. Estos resultados son muy similares a los obtenidos en una investigación

realizada por la Escuela Politécnica del Litoral sobre el Magisterio Nacional en el año de 2003, donde la edad promedio de los docentes a esa fecha era de 42 años.

Tabla No. 7

Cargo que desempeña		f	%
6	Docente	15	94%
7	Tecnico Docente	0	0%
8	Docente en funciones Administrativas	1	6%
9	No contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

De los docentes consultados, 15 de ellos (94%) se desempeñan solamente como docentes y solo uno (6%) comparte su dedicación con tareas administrativas. Estos datos pueden ser relacionados de nuevo a los obtenidos por la investigación realizada por la ESPOL (2007), donde en el magisterio ecuatoriano el 91% de los docentes tenían dedicación completa y solo el 0,46% se desempeñaba como docente en funciones administrativas.

Tabla No. 8

Relación Laboral		f	%
9	Contratación Indefinida	13	81%
10	Nombramiento	0	0%
11	Contratación ocasional	3	19%
12	Reemplazo	0	0%
13	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Si bien el 94% de los docentes de bachillerato dedican su tiempo a ser solo profesores dentro de la institución, solo el 81% de ellos se consideran a sí mismos como dentro de un sistema de contratación indefinida, el restante 19% son de contratación ocasional. De esta forma se evidencia el fenómeno que viven muchas instituciones educativas respecto a la rotación del personal docente durante el año lectivo. Sin embargo el mantener un 81% de

los docentes en una situación estable dice mucho del ambiente y beneficios proporcionados por la institución.

Tabla No. 9

Tiempo de Dedicación		f	%
12	Tiempo Completo	16	100%
13	Medio Tiempo	0	0%
14	Por Horas	0	0%
15	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los resultados de esta tabla estadística pueden ser comparados con los de la tabla anterior, donde si bien el 81% de docentes mantiene relación de dependencia permanente, el 100% de los docentes tiene dedicación de tiempo completo. Hasta hace unos pocos años la dedicación de los docentes no siempre era del 100%, ahora y ante las nuevas normativas para la educación, los profesores deben trabajar 8 horas laborables y asumir 30 horas pedagógicas.

Tabla No. 10

Formación vs. Asignatura		f	%
15	Si	15	94%
16	No	1	6%
17	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los resultados obtenidos detallan que en el 94% de los docentes su formación tiene relación a la asignatura que imparte, solo el 6% expresa que no es así. Este resultado asegura la calidad de conocimientos impartidos dentro de la institución y puede ser contrastado con los datos del magisterio al año 2003 donde alrededor del 81% de los maestros posee un título de especialización como docente y un 11% posee un título no relacionado a la docencia.

Tabla No. 11

Años de Bachillerato que imparte		f	%
17	1ro Bachillerato	10	63%
18	2do Bachillerato	4	25%
19	3ro Bachillerato	3	19%
20	No Contesta	6	38%
17	Total	23	144%
18	Docentes 1ero, 2do y 3ro	7	44%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los docentes consultados en el cuestionario responden que en su mayoría imparten clases en primero de bachillerato (63%), el 25% en segundo y el 19% en tercero. De los 16 docentes de bachillerato, siete (44%) de ellos imparten materias afines en primero, segundo y tercero de bachillerato. Se deduce entonces que los docentes con materias afines a la especialización dividen su tiempo en todos los años de bachillerato.

2.3. Recursos

Los recursos empleados en la investigación se pueden organizar según el talento humano involucrado, los recursos materiales y económicos necesarios para la misma.

2.3.1. Talento Humano

La persona encargada de administrar los instrumentos de investigación fue el propio investigador durante un período de una semana en la tercera semana del mes de diciembre de 2012. Esto fue posible debido a la autorización, ayuda y colaboración de las autoridades de la institución y los docentes de bachillerato.

2.3.2. Materiales

Entre los materiales necesarios se puede nombrar como imprescindibles a los duplicados del instrumento de investigación y otros como material de oficina, computador, impresora y conexión a internet que fueron necesarios para el proceso de investigación, análisis de datos y redacción del trabajo.

2.3.3. Económicos

Los recursos económicos necesarios para llevar a cabo la investigación son aquellos que se han invertido la adquisición de material de oficina, así como en el proceso de duplicación de formularios. Los que pueden ser resumidos de la siguiente forma:

Recurso	Costo
Duplicación de formularios	5 USD
Material de Oficina	10 USD
Impresiones	50 USD
Subtotal	115 USD
Costos por impresión de borradores	60 USD
Costos por impresión final de tesis	80 USD
Derechos y costas	220 USD
Subtotal	360 USD
Total	475 USD

Figura No. 10 Recursos Económicos Investigación

2.4. Diseño y métodos de investigación

2.4.1. *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 (Hernández, 2006). Tiene las siguientes características:

- Es un estudio transeccional/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 a desarrollar 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, amerita la utilización de métodos de orden cualitativo, puesto que se busca 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.

2.4.2. Métodos de Investigación

Debido al carácter exploratorio y descriptivo de la investigación cuyo objetivo es clarificar la problemática docente respecto a su profesionalización en el actual momento, se aplican diferentes métodos de investigación. Esto permitirá luego explicar y comprender la temática en la institución para luego establecer teorías o hipótesis que podrían ser base de futura investigación.

Así el primer método al que se recurre es al método analítico cuando se aplica el cuestionario y este está dividido de acuerdo a temáticas específicas como “formación docente,” “cursos y capacitaciones,” “respecto a su institución educativa” y “en lo relacionado a su práctica docente.” Éste trata de separar los elementos de la problemática y como resultado encontrar las causas de la misma durante el diagnóstico, análisis y discusión de resultados. Además, como instrumento para facilitar el análisis de la problemática dentro de la institución, se debe recurrir al método estadístico; el mismo que en base a información cuantitativa permitirá emitir criterios válidos soportados por las respuesta de los docentes en la encuesta administrada.

También en este proceso recurre al método inductivo y deductivo para lograr ir de lo específico a lo general especialmente en el establecimiento del marco teórico que establece los lineamientos generales de la investigación en su parámetro de fundamentación teórica para luego ir de esta generalidad a lo específico dentro de la institución educativa en el momento del análisis de los datos obtenidos por medio del cuestionario aplicado y por último transmitirlo por medio del método hermenéutico que trata de plasmar en palabras todo este proceso relacionándolo la situación específica de la institución en el contexto general de la educación durante la redacción del diagnóstico, análisis y discusión de resultados

Consecuencia lógica de la separación de los elementos de la problemática, es necesario la aplicación del método sintético para la reconstrucción de la misma en un todo y de esta forma llegar a la formulación de conclusiones y recomendaciones.

Después en la suma de los resultados de la investigación en varias instituciones educativas, seguramente la Universidad Técnica Particular de Loja podrá emitir un diagnóstico generalizado para el país relacionado con las necesidades de formación de los docentes de bachillerato.

2.5. Técnicas e instrumentos de investigación

2.5.1. Técnicas e instrumentos de investigación

En el marco de la investigación según el análisis de la problemática de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato se utiliza la técnica de cuestionario, ya que se ha seleccionado un universo de profesores de bachillerato dentro de la institución. En el número de 16 han respondido el cuestionario administrado, el cual contaba con preguntas de carácter cuantitativo y cualitativo. De esta forma se pudo conocer las opiniones, hábitos, deseos e ideas de los docentes de esta sección.

Es importante acotar que el instrumento aplicado fue validado y contextualizado por el equipo de planificación responsable del presente proyecto, considerando la Ley Orgánica de educación Intercultural y su respectivo reglamento.

2.6. Procedimiento

El procedimiento seguido en la presente investigación incluye la designación del tema de investigación a la toma de cuestionarios, su procesamiento y análisis hasta la estructuración del presente trabajo.

En primera instancia y conociendo el tema general de investigación para el “diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato en instituciones educativas en el Ecuador,” se solicitó la autorización para la implementación de la misma dentro de la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves, la cual fue muy amablemente concedida por la señora rectora de la Institución.

El siguiente paso fue la aplicación del cuestionario a los docentes de bachillerato, lo cual se realizó las dos últimas semanas del mes de diciembre y contó con la colaboración muy gentil de la señora vicerrectora y la colaboración sin restricción de los docentes de bachillerato de la unidad educativa.

Ya obtenidos las respuestas al cuestionario por parte de los docentes, se procedió a su tabulación en la matriz diseñada por el grupo asesor de la Universidad para su posterior análisis estadístico con el fin de clarificar las necesidades de formación que consideran los docentes de bachillerato del APCH son importantes en su formación según su cátedra y aspiraciones profesionales. De esta forma se aplica tanto métodos cualitativos como cuantitativos dentro de la investigación, los cuales permiten generar conclusiones y recomendaciones las mismas que son la base para el diseño del curso formación para docentes propuesto.

Adicional y al mismo tiempo de la recogida y análisis cualitativo y cuantitativo de datos, se llevó a cabo un proceso investigativo arduo para la sustentación teórica del trabajo, con

miras a que sea su fundamento y marco y por tanto sustente de forma coherente los resultados obtenidos, conclusiones y recomendaciones para luego incluir como apartado final el curso de formación propuesto a la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves para la solución de una de las necesidades detectadas..

Por último, la presente investigación ha pasado por un proceso de supervisión y corrección por parte del autor y tutores designados que avalan los procedimientos y métodos empleados en su elaboración.

CAPITULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS

Luego de la aplicación del cuestionario a los docentes participantes, las respuestas obtenidas debieron ser tabuladas para su correspondiente análisis y contrastación. Esto con el objetivo diagnosticar, analizar y discutir las necesidades de formación de los docentes de bachillerato en la Unidad Educativa Bilingüe Ángel Polibio Chaves, por lo que la presentación de resultados inicia desde el análisis de la formación del docente dentro de la institución.

3.1. Formación Docente

Tabla No. 12

Nivel de Formación

		<i>f</i>	%
1	Bachillerato	1	6%
2	Nivel Técnico o Tecnólogo Superior	0	0%
3	Lic, Ing, Eco, Arq (3er Nivel)	13	81%
4	Especialista (4to Nivel)	1	6%
5	Maestría (4to Nivel)	1	6%
6	PhD (4to Nivel)	0	0%
7	Otro	0	0%
8	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

El nivel de formación predominante es el de tercer nivel donde el 81% de los docentes declara tener un título de licenciado, ingeniero, etc. Sólo un docente contesta que su nivel de instrucción es bachillerato y 2 en cuarto nivel de formación. Estos resultados contrastan a los datos arrojados por la investigación antes mencionada, donde alrededor del 57% de los docentes del magisterio nacional en el año 2003 contaba con una formación de tercer nivel. De estos datos se puede deducir la preocupación y formación apropiada del docente para el tipo de Unidad Educativa.

Tabla No.13

Titulación pregrado en relación al Ámbito Educativo

		f	%
1	Licenciado en Educación	10	63%
2	Doctor en Educación	0	0%
3	Psicólogo en Educación	1	6%
4	Psicopedagogo	0	0%
5	Otras	1	6%
6	No Contesta	4	25%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Si bien el nivel de formación es de tercer nivel en el 81% de los docentes, la formación específica en docencia solamente la tienen el 63% más el 6% con especialización en psicología en educación. El 36% restante no contesta o declara que su formación no fue para la docencia. Estos porcentajes son menores a los encontrados en el magisterio nacional al 2003 cuando alrededor del 81% de los profesores poseía título docente. Este fenómeno puede estar relacionado a la dificultad de encontrar docentes que cumplan el perfil de un colegio bilingüe.

Esta realidad se evidencia en la tabla 14 donde un docente tiene formación de ingeniería y 3 declara “otras” como opción.

Tabla No.14

Titulación pregrado en relación a otras profesiones

		f	%
6	Ingeniero	1	6%
7	Arquitecto	0	0%
8	Contador	0	0%
9	Abogado	0	0%
10	Economista	0	0%
11	Médico	0	0%
12	Veterinario	0	0%
13	Otras	3	19%
14	No Contesta	12	75%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 15

Titulación de Postgrado

		f	%
1	Si	1	6%
2	No	2	13%
3	No Contesta	13	81%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los resultados de esta tabla tienen directa relación con la tabla No. 11 donde la mayoría de los docentes contesta que su formación es de tercer grado. En esta solo uno de los 16 profesores tiene titulación de postgrado y 13 simplemente no contesta. Sin embargo, en la tabla No. 16, los docentes expresan su interés para continuar su preparación en un nivel de postgrado (69% contesta Si).

Tabla No.16

Interés por Titulación de Postgrado

		f	%
1	Si	11	69%
2	No	1	6%
3	No Contesta	4	25%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

El interés expresado por los docentes por acceder a una titulación de postgrado, es un signo claro de su preocupación por la mejora continua y está enmarcado en la necesidad de obtención de un título de cuarto nivel para ser competitivos en el mercado laboral. En especial cuando la enseñanza no es una ciencia estática pues su base es el ser humano.

Tabla No.17

Ámbito del Postgrado

		f	%
3	Maestría	10	63%
4	PhD	4	25%
5	No Contesta	3	19%
	Total	17	106%
	Docente con interés en dos ámbitos	1	6%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los resultados de las tablas No 15 y 16 se complementan con las respuestas de la tabla No 17 donde la mayoría de docentes expresa su interés de continuar sus estudios a nivel de maestría (63%) y el 25% va más allá de la maestría y se proyecta al nivel de PhD. Estos resultados demuestran la importancia que dan los profesores a la necesidad de capacitación para la mejora en su profesión.

3.2. Cursos y Capacitación

Tabla No. 18

Número de Cursos Asistidos en los últimos años

		f	%
	No Contesta	4	25%
1	1 curso	0	0%
2	2 cursos	4	25%
3	3 cursos	2	13%
4	4 cursos	2	13%
5	5 cursos	1	6%
6	6 cursos	1	6%
7	7 cursos	0	0%
8	8 cursos	0	0%
9	9 cursos	0	0%
10	10 cursos	1	6%
11	11 cursos	0	0%
12	12 cursos	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La formación del docente no termina con la certificación como docente, esta debe ser constante durante su desempeño profesional. Así lo certifica la autoridad rectora de la educación en el reglamento expedido para la LOEI, donde se expresa la necesidad de un programa de formación permanente como “un conjunto o grupo de cursos relacionados entre sí que se orientan al logro de un objetivo de aprendizaje integral y puede vincular acciones de acompañamiento posterior para la implementación de lo aprendido.” (Reglamento LOEI, Capítulo VII, Art. 312)

Con esta base la pregunta resumida en la tabla No. 18 indaga sobre el número de cursos de capacitación tomados en los últimos dos años. A esta interrogante el 25% de los docentes responde haber asistido a por lo menos dos, y el 38% asistió entre 3 y 6 cursos.

Sin embargo existe un 25% que no responde a la pregunta. Éste porcentaje muy probablemente es resultado de poco interés o nula capacitación docente en los años precedentes.

Tabla No. 19

Total de Número de Horas Asistidas

		f	%
0	No Contesta	2	13%
1	0 - 25 horas	2	13%
2	26 -50 horas	7	44%
3	51 - 75 horas	2	13%
4	76 - 100 horas	0	0%
5	más de 100 horas	3	19%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

En estrecha relación a los datos obtenidos en la tabla No. 18 se encuentran los resultados de la tabla No. 19, la cual mide el número de horas invertidas en capacitación por los docentes durante los dos últimos años. El 44% de los docentes contesta que invirtió entre 26 y 50 horas en su perfeccionamiento y un 13% entre el rango de 51 a 75 horas. Sin embargo otro 13% no contesta la pregunta y un 19% dice que tuvo capacitación por más de 100 horas. Las respuestas variadas en cuanto al tiempo dedicado a la formación no permiten dilucidar una línea clara sobre este punto como mínimo establecido en términos de capacitación.

Tabla No. 20

Hace que tiempo el último curso

		f	%
1	0 -5 meses	11	69%
2	6 - 10 meses	4	25%
3	11 - 15 meses	1	6%
4	16 - 20 meses	0	0%
5	21 - 24 meses	0	0%
6	más de 25 meses	0	0%
7	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Aun cuando el número de horas destinadas a capacitación dentro de la institución no es clara, si se puede evidenciar la existencia de cursos de formación para docentes

especialmente en el último año. El 69% de los profesores recibió capacitación en un período anterior a la aplicación del cuestionario menor a 5 meses y el 25% entre 6 y 10 meses. Solo el 6% que representa un docente declara que su último curso lo realizó hace más de 11 meses.

Tabla No. 21

Auspicio del Curso

		f	%
1	Gobierno	0	0%
2	De la Institución en que labora	8	50%
3	Beca	0	0%
4	Por cuenta propia	6	38%
5	No Contesta	2	13%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La dificultad de acceso a los cursos de capacitación por parte de docentes privados, se evidencia en los datos de la tabla No. 21. El 50% de los docentes fueron auspiciados por la institución, pero el 38% de pagó por su cuenta los cursos a los que asistieron. Esta realidad pone en desventaja a los docentes particulares vs. docentes fiscales, a los cuales el gobierno tiene la obligación de diseñar programas de perfeccionamiento y remediación para docentes gratuitos. (Reglamento LOEI, Capítulo VII, Art.311)

Tabla No.22

Experiencia como capacitador

		f	%
1	Si	4	25%
2	No	12	75%
3	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La mayoría de los docentes consultados no ha tenido experiencia como capacitador fuera de las aulas de clase (75%), mientras que el 25% restante si lo ha hecho. Este hecho muy probablemente se debe a su experiencia previa fuera de la institución y conocimientos adicionales a su tarea docente.

Tabla No. 23

Importancia de capacitación para el docente

		f	%
1	Si	13	81%
2	No	1	6%
3	No Contesta	2	13%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La importancia de la capacitación para el docente dentro y fuera de la unidad educativa es reconocida por los docentes encuestados pues el 81% de ellos responde que Si, y solo el 6% responde que no es importante para él/ella seguirse capacitando en temas educativos.

Sobre la importancia de la capacitación permanente del docente también se pronuncia la autoridad de educación cuando cita el propósito de la misma como “la formación permanente de carácter complementario” refiriéndose 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.” (Reglamento LOEI, Capítulo VII, Art.313)

Tabla No.24

Modalidad para la Capacitación

		f	%
1	Presencial	5	31%
2	Semipresencial	10	63%
3	A Distancia	0	0%
4	Virtual	0	0%
5	No Contesta	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La modalidad de la capacitación tiene mucha incidencia con respecto a la asistencia de los docentes a la misma. Por efectos del desarrollo de la misma profesión el 63% de los consultados prefieren una modalidad semipresencial, sin embargo un 31% de los docentes todavía se avoca a la capacitación presencial. Es interesante constatar que ningún docente eligió la modalidad virtual, aun cuando hoy por hoy existe una gran variedad de redes y soporte en línea para docentes.

Tabla No. 25

Horarios para capacitación presencial-semipresencial

		f	%
1	Lunes a Viernes	5	31%
2	Fines de Semana	10	63%
3	No Contesta	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los porcentajes de los datos obtenidos en la tabla No. 24 se repiten en la tabla No. 25 y el 63% que eligió la modalidad semipresencial prefiere los fines de semana como días para su capacitación. El 31% que eligió la modalidad presencial prefiere un horario entre semana. Los datos arrojados contrastan con la tendencia de la educación virtual de la sociedad, sin embargo se pueden comprender cuando se compara con la edad promedio de los docentes que va de 41 a 51 años por lo que se puede deducir que muchos no han experimentado esta realidad de educación.

Tabla No. 26

Temáticas para Capacitación

		f	%
1	Pedagogía Educativa	4	25%
2	Teorías del Aprendizaje	1	6%
3	Valores y Educación	1	6%
4	Gerencia y Gestión Educativa	2	13%
5	Psicopedagogía	3	19%
6	Métodos y recursos didácticos	1	6%
7	Diseño y planificación curricular	3	19%
8	Evaluación del aprendizaje	4	25%
9	Políticas educativas para la administración	1	6%
10	Temas relacionados con materias	5	31%
11	Formación en temas de especialidad	5	31%
12	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	5	31%
13	Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	2	13%
14	Valores y Educación	1	6%
	Total	38	238%
	Docentes con más de una preferencia	22	138%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Las respuestas de los docentes consultados respecto a su preferencia sobre temáticas para capacitación son muy variadas. Sin embargo, los temas relacionados con sus materias, formación en temas de su especialidad y nuevas tecnologías aplicadas a la educación son las que mayor número de respuestas logró, cada una con un 31%. A éstas les sigue pedagogía educativa con 25%, psicopedagogía y diseño y planificación curricular con el 19%. Cabe anotar que la mayoría de docentes expresó su preferencia en más de un tema.

De estos resultados se puede deducir que el motivo mayor de preocupación docente respecto a su capacitación, está muy ligado a su formación particular en relación al dominio de la materia.

Tabla No. 27

Obstáculos para la capacitación

		f	%
1	Falta de Tiempo	6	38%
2	Altos costos de cursos	1	6%
3	Falta de información	9	56%
4	Falta apoyo institucional	6	38%
5	Falta de temas acordes a preferencia	5	31%
6	No es de su interés	0	0%
7	Otros	7	44%
8	No Contesta	0	0%
	Total	34	213%
	Docentes con más de un obstáculo	18	113%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La necesidad de capacitación es de conocimiento general para los docentes, sin embargo muchas veces esta no se concreta por diferentes razones. Los datos resumidos en la tabla No. 27 nombran a la falta de información como el principal impedimento para la capacitación, seguida por la falta de tiempo y el apoyo institucional con el 38%. De estos datos se puede concluir, que todavía faltan redes de información y apoyo al docente que le permitan saber de las oportunidades abiertas para su formación permanente.

Tabla No. 28

Motivos para la capacitación

		f	%
1	Aparición de nuevas tecnologías	6	38%
2	Falta de cualificación profesional	1	6%
3	Necesidad de capacitación permanente	9	56%
4	Actualización de Reglamentos	5	31%
5	Requerimientos Personales	3	19%
6	Otros	0	0%
7	No Contesta	1	6%
	Total	25	156%
	Docentes con más de un motivo	9	56%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Entre los motivos que se destacan como motivación para la capacitación docente, resalta la misma necesidad del profesor de estar permanentemente al día con su materia (56%), seguido por la aparición de nuevas tecnologías (38%). Otra razón importante es el de la actualización de reglamentos, sobre todo hoy que la normativa en la educación está en permanente evolución y cambio (31%). También se debe destacar que el 56% de los docentes que respondieron esta pregunta lo hizo en más de un ítem.

Tabla No. 29

Motivos personales para la capacitación

		f	%
1	Relación con actividad docente	7	50%
2	El prestigio del ponente	1	6%
3	Obligatoriedad de asistencia	0	0%
4	Favorecen mi ascenso profesional	3	19%
5	La facilidad de horarios	0	0%
6	Lugar donde se realizó el evento	0	0%
7	Me gusta capacitarme	10	63%
8	Otros	0	0%
9	No Contesta	1	6%
	Total	22	138%
	Docentes con más de un motivo personal	6	38%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los datos resumidos en la tabla No. 29 demuestran que el 63% de los docentes disfrutaban de capacitarse, seguido por la necesidad de su actividad (50%). Sin embargo no se puede dejar a un lado las ventajas personales que se obtienen al fortalecer la formación profesional (19%). Los resultados obtenidos representan una oportunidad que la institución pudiera aprovechar, pues de antemano se contaría con la aceptación de los docentes para programas de capacitación.

Tabla No. 30

Aspecto de mayor importancia en la capacitación

		f	%
1	Aspectos teóricos	0	0%
2	Aspectos teóricos-prácticos	4	25%
3	Ambos	12	75%
4	No contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

De la mano a los datos de la tabla No 29 que expresan la apertura de los docentes a la capacitación, la tabla No. 30 hace una reflexión sobre la naturaleza de la misma. Los 75% de los docentes consultados expresa que tanto los aspectos teóricos y prácticos son importantes, de ahí que las clases solamente magistrales o solamente prácticas no serían del gusto y provecho de los docentes.

3.3. Respeto a la Institución Educativa

Tabla No. 31

Apoyo Institucional en los dos últimos años

		f	%
1	Si	0	0%
2	No	4	25%
3	No contesta	12	75%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La realidad y políticas de cada institución respecto a la capacitación docente son diferentes, aún más la pertinencia y tiempo dedicado a la misma. El tiempo dedicado a la capacitación en la institución se enmarca generalmente en los períodos anterior al inicio de clases y posterior a la finalización de las mismas. Esto puede incidir en la percepción del

25% de los docentes que contestan que no tienen apoyo de la institución para su capacitación y el cero por ciento contesta en forma afirmativa. Estos resultados son afirmados cuando el 75% de los docentes consultados no responden. Ciertamente el apoyo o la percepción del mismo por parte de la institución para la capacitación docente es una debilidad a ser solucionada casa adentro.

Tabla No. 32

Trabajo Institucional en pro de la capacitación

		f	%
1	Si	7	44%
2	No	8	50%
3	No contesta	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

En la comparación de los datos proporcionados en la tabla No 31y la tabla No. 32 de cierta forma se afirma el sentimiento de los docentes frente a la capacitación impartida en la institución. El 50% de los docentes contesta que no conoce si las autoridades se encuentran ofreciendo o desarrollando proyectos, cursos o seminarios en beneficio de los docentes, sin embargo, el 44% si reconoce el trabajo de las autoridades en este ámbito. Se puede concluir entonces que si bien los mecanismos y políticas de capacitación son percibidas como una debilidad, la institución está consciente de la misma y está en franco trabajo para lograr transformar la debilidad en fortaleza.

Tabla No.33

Realización de cursos en la institución en función de

		f	%
1	Áreas del conocimiento	4	25%
2	Necesidades de actualización curricular	5	31%
3	Leyes y reglamentos	8	50%
4	Asignaturas que imparte	0	0%
5	Reforma curricular	5	31%
6	Planificación y programación curricular	5	31%
7	Otros	0	0%
8	No Contesta	1	6%
	Total	28	175%
	Docentes con más de una opinión	12	75%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los datos obtenidos de las respuestas de los docentes consultados marcan una tendencia inequívoca sobre el tipo de capacitación impartida en la institución. El 50% de los docentes reconoce que la capacitación predominante es sobre leyes y reglamentos y se complementa con el 31% que nombra a reformas curriculares, planificación y necesidades de actualización curricular respectivamente. Solo el 25% declara que su capacitación está enmarcada en su área de conocimiento.

Tabla No. 34

Frecuencia de cursos de capacitación en la Institución

		f	%
1	Siempre	1	6%
2	Casi siempre	4	25%
3	A veces	7	44%
4	Rara vez	3	19%
5	Nunca	1	6%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los datos obtenidos en las tablas No. 32 y 33 unidos a los obtenidos en la tabla No. 34 confirman la percepción poco favorable hacia la capacitación impartida, pues si bien recordamos las respuestas de la tabla No. 29 una de las principales motivaciones del docente para su capacitación es el gusto por el estudio (63%) y la actividad docente (50%). Es muy probable que el énfasis de las actividades desarrolladas no se encuentre balanceado de forma que satisfagan las expectativas internas, no sólo de la institución, sino del profesorado.

De esta forma en las respuestas obtenidas sobre la frecuencia de la capacitación, el 44% de los docentes responde que “a veces” y el 19% “rara vez”. Estos dos rubros suman más del 50% de las personas consultadas, sin embargo existe un 25% que responde “casi siempre,” augurando el inicio de un cambio de percepción.

3.4. En lo relacionado a la práctica docente

Las tablas siguientes resumen los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a los docentes de bachillerato en relación a su práctica docente. Las respuestas se miden en una escala numérica de 1 a 5, donde 1 es la calificación mínima y 5 la máxima. Así se abordan

temas como su conocimiento y prácticas dentro de la legislación educativa, clima laboral, procedimientos administrativos, pedagogía, uso de la tecnología, técnicas de comunicación, etc. Para un mejor análisis de los resultados se realiza el análisis de tablas relacionadas por temática y compara resultados. Adicionalmente los resultados mayores a 3 han sido resumidos en uno solo pues demuestran una tendencia positiva hacia determinada práctica y a cada nivel de la escala se le ha asignado el siguiente significado estándar:

Figura No. 11 Escala Cualicuantitativa

Escala	Criterio
1	Nunca
2	Casi Nunca
3	A veces
4	Regularmente
5	Siempre

Tabla No. 35

Análisis del currículo de bachillerato

		f	%
1	Calificación mínima	3	19%
2		0	0%
3		5	31%
4		4	25%
5	Calificación máxima	4	25%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 36

Análisis factores del aprendizaje

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		3	19%
4		6	38%
5	Calificación máxima	5	31%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Las tablas No. 35 y 36 tratan sobre el análisis que debe hacer el docente del currículo de su materia vs. el tipo de estudiantes en el que va a ser aplicado. Los datos recogidos dicen que el 81% de los docentes hace un análisis del currículum en mayor o menor medida aun cuando el 31% se ubica según la escala en “a veces.” De esta forma se deja ver que es una práctica en proceso de adopción. De la mano al análisis del currículo, el docente realiza un análisis de los factores de aprendizaje de su aula en un 88%. Un dato relevante es en la tabla No. 36 es el 38% que corresponde a la respuesta de “regularmente,” sin embargo un 19% se enmarca en el “nunca” lo que deja entrever la prevalencia de metodologías memorísticas en algunos docentes. A pesar de todo, estos resultados indican la conciencia por parte de los docentes sobre que no es posible la aplicación de un mismo currículo de la misma forma en varios grupos de estudiantes pues cada uno es un mundo diferente.

Tabla No. 37

Conocimiento carrera docente según LOEI

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		1	6%
3		5	31%
4		6	38%
5	Calificación máxima	2	13%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 38

Análisis factores de calidad de enseñanza bachillerato

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		0	0%
3		7	44%
4		5	31%
5	Calificación máxima	2	13%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Las tablas No. 37 y 38 hacen referencia al conocimiento de los docentes al marco legal de la educación. La primera indaga sobre el conocimiento de la carrera docente según la Ley Orgánica de Educación Intercultural, para lo que los profesores consultados responden que conocen sobre la temática (81%) en mayor o menor medida, incluyendo como datos relevantes el 31% en “a veces” y el 38% en “regularmente.” Por otro lado la segunda tabla mencionada pregunta si son analizados los factores de calidad de enseñanza en el bachillerato, es decir los estándares vigentes que miden los mínimos requeridos para que la enseñanza sea considerada de calidad. Ante esta pregunta, el 88% contesta que analiza y conoce los estándares establecidos para el bachillerato en mayor o menor medida. Sin embargo, el 44% se enmarca dentro del nivel 3 de la escala.

Los resultados de estas dos tablas evidencian sin duda el proceso de cambio experimentado en la institución en su camino a la adopción de los estándares nacionales en la educación y la normativa vigente.

Tabla No. 39

Análisis del clima organizacional

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		7	44%
4		6	38%
5	Calificación máxima	1	6%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 40

Conoce el tipo de liderazgo de la Institución

		f	%
1	Calificación mínima	0	0%
2		3	19%
3		8	50%
4		5	31%
5	Calificación máxima	0	0%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los resultados de la tabla No. 41 ratifican lo establecido en las tablas precedentes cuando el 75% declara conocer en mayor o menor medida las herramientas de planificación que aplican los directivos, sin embargo existe aún un 25% que falta por sociabilizar. La existencia de un grupo que representa alrededor de la cuarta parte de los docentes que se no conocen las prácticas de manejo directivo en la institución puede ser síntoma de la existencia de alguna barrera en la comunicación hacia este grupo de docentes.

Tabla No. 42

Describe las funciones y cualidades del tutor

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		2	13%
3		6	38%
4		4	25%
5	Calificación máxima	2	13%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 43

Conoce técnicas básicas de investigación en aula

		f	%
1	Calificación mínima	0	0%
2		2	13%
3		5	31%
4		6	38%
5	Calificación máxima	3	19%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

El conocimiento de funciones y técnicas de investigación y enseñanza dentro del aula de clase son los parámetros medidos por las tablas No 42, 43, 44 y 45. En éstas, los resultados indican que la mayoría se encuentra segura de su capacidad y competencia como docente. Así, el 76% conoce en mayor o menor medida sus funciones como tutores y el 88% de los docentes hace uso en mayor o menor grado de las técnicas de investigación en el aula. Es decir la institución cuenta con una planta docente consciente de su función en la institución.

Tabla No. 44

Conoce técnicas de enseñanza individualizada y grupal

		f	%
1	Calificación mínima	0	0%
2		3	19%
3		3	19%
4		5	31%
5	Calificación máxima	4	25%
6	No Contesta	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 45

Conoce posibilidades didácticas de la informática

		f	%
1	Calificación mínima	0	0%
2		2	13%
3		7	44%
4		3	19%
5	Calificación máxima	3	19%
6	No Contesta	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Así mismo el 75%, en la tabla No 44, declara conocer las técnicas de enseñanza grupal e individualizada. Esta respuestas y la de las tablas precedentes de una forma u otra aseguran que las clases impartidas no sean de carácter magistral sino participativo, aún más, se refuerza esta convicción cuando el 82% de los docentes está consciente de las ventajas y oportunidades ofrecidas a la enseñanza por las TICs. Sin embargo, este es un punto para ser trabajado pues el 44% de los docentes responde “a veces.”

Tabla No 46

Desarrolla estrategias para motivación alumnos

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		2	13%
4		5	31%
5	Calificación máxima	6	38%
6	No Contesta	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 47

Conoce aspectos relacionados psicología del estudiante

		f	%
1	Calificación mínima	0	0%
2		3	19%
3		4	25%
4		6	38%
5	Calificación máxima	2	13%
6	No Contesta	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La capacidad y competencia de los docentes se encuentra en el conocimiento académico y metodológico, así como también, en la psicología para la enseñanza y manejo del aula. En este aspecto, los docentes consultados responden que la mayoría hace uso de estrategias para la motivación de alumnos como una práctica más o menos regular en su clase y de la mano de ésta, se encuentra el conocimiento del docente sobre aspectos relacionados a la psicología del estudiante (76%).

Como acotación particular se debe notar que la institución cuenta con el departamento de consejería estudiantil que es el apoyo para los docentes en el área de psicología educativa. Además, el énfasis dado por las autoridades en la adopción de la pedagogía crítica dentro del aula permite el uso de técnicas y estrategias participativas. Esta

aseveración se refuerza al mirar los datos obtenidos en la tabla No 48 donde el 88% de los docentes está consciente de la incidencia positiva o negativa de la interacción profesor-alumno en la comunicación dentro del aula.

Tabla No. 48

Interacción profesor alumno

		f	%
1	Calificación mínima	0	0%
2		2	13%
3		4	25%
4		8	50%
5	Calificación máxima	2	13%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 49

Formación en TICs

		f	%
1	Calificación mínima	0	0%
2		3	19%
3		5	31%
4		5	31%
5	Calificación máxima	3	19%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La interacción en el aula no es magistral sino de dos vías para la construcción del conocimiento y a este se puede aumentar como instrumento para la exposición, reflexión, conceptualización y aplicación el uso de tecnología. En este parámetro, cuando se consulta a los docentes sobre su formación y capacidad para el uso de TICs dentro del aula, el 31% se siente medianamente preparado; otro 31% está medianamente preparado y solo el 19% se siente preparado para su aplicación. Estos datos se resumen en 81% de los docentes que de una forma u otra pueden incluir a la tecnología en su aula.

Si bien no es una práctica difundida en la institución todavía, el uso de la tecnología y la apertura de los docentes para su uso es una oportunidad a ser aprovechada por la institución.

Tabla No. 50

Percepción de los problemas de los estudiantes

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		1	6%
3		4	25%
4		5	31%
5	Calificación máxima	4	25%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La tabla No. 50 consulta a los docentes sobre su capacidad para percibir problemas en sus estudiantes. Los maestros responden en un 81% que sí percibe los problemas, unos en mayor grado que otros, pero son conscientes de las situaciones que pueden atravesar sus estudiantes.

Esta respuesta puede ser relacionada con los resultados obtenidos en la tabla No. 47 donde se responde que la mayoría conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante. Sin embargo, aun cuando el profesor conozca sobre psicología y sea capaz de percibir problemas, éste necesita el apoyo de las instancias pertinentes en la resolución de problemas.

Tabla No. 51

Formación académica adecuada

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		4	25%
4		5	31%
5	Calificación máxima	5	31%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tanto la tabla No 51 como las tablas No. 52 y 53 sondean al docente de acuerdo a su percepción en relación a su formación académica y profesional. En la primera se le pregunta si considera que recibió una formación adecuada para ejercer como docente y el 87% contesta en forma positiva, destacando que un 62% de las respuestas pertenece a la escala 4 y 5. Estos resultados evidencian la seguridad de los docentes sobre su auto evaluación en relación al manejo de su materia.

Tabla No.52

Planificación y ejecución de proyectos

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		1	6%
3		3	19%
4		3	19%
5	Calificación máxima	7	44%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 53

Expresión Oral y Escrita Adecuadas

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		0	0%
3		2	13%
4		4	25%
5	Calificación máxima	8	50%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Las respuestas a la pregunta de la tabla No. 51 se ven confirmadas en los datos resumidos en la tabla No. 52 donde los docentes declaran planificar y ejecutar proyectos sociales, económicos y educativos como práctica regular dentro de su aula (82%) Aún más, el 88% considera que su manejo oral y escrito es el adecuado para el nivel al que enseña, destacándose un 50% cuya respuesta está en la escala 5.

En resumen, los docentes tienen confianza en sus capacidades lo que constituye otra oportunidad para ser aprovechada para el perfeccionamiento y efecto multiplicador del conocimiento dentro de la institución.

Tabla No. 54

Comprensión de problemas estudiantes

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		0	0%
3		2	13%
4		6	38%
5	Calificación máxima	6	38%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 55

Orientación aprendizaje estudiantes

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		0	0%
3		3	19%
4		7	44%
5	Calificación máxima	4	25%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tanto la comprensión de los problemas y orientación en el aprendizaje de los estudiantes van de la mano con la formación del docente en primera instancia y luego con el apoyo dado por la institución. De esta forma en cuanto a la comprensión hacia los problemas de los estudiantes, el 89% de los docentes responde positivamente y casi en igual porcentaje lo hace en referencia a que si formación le permite orientar a sus estudiantes en su aprendizaje (88%)

Tabla No. 56

Conocimientos previos de los estudiantes

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		0	0%
3		0	0%
4		9	56%
5	Calificación máxima	4	25%
6	No Contesta	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

El tema en consulta en las tablas No. 56 a 58 está estrechamente relacionado con el proceso de planificación y evaluación que lleva a cabo el docente como parte de su práctica normal. En este contexto la tabla No 56 consulta si en la planificación de clase se toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para lo que el 81% de los docentes responde positivamente, el 56% de las respuestas se encuentra en la escala 4. De esta forma se evidencia la adopción de la pedagogía crítica pues se sigue el proceso de construcción del conocimiento en base a prerrequisitos.

Tabla No. 57

Evaluación diagnóstica, sumativa y formativa

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		0	0%
3		1	6%
4		8	50%
5	Calificación máxima	4	25%
6	No Contesta	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 58

Evaluación de destrezas con criterio de desempeño

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		0	0%
3		2	13%
4		3	19%
5	Calificación máxima	9	56%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Adicionalmente la tabla No. 57 indaga sobre la evaluación durante el proceso de enseñanza refiriéndose especialmente a la aplicación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa dentro de clase. Ante esta interrogante, el 81% responde que su sistema de evaluación y el de la institución está enmarcado dentro del proceso mencionado. Cabe mencionar que el 75% de las respuestas se encuentran en la escala 4 y 5 que puede ser interpretado como la asimilación del proceso evaluativo como práctica instituida en la unidad educativa.

Como base para la planificación de clase, aplicación y posterior evaluación del estudiante se encuentran las destrezas con criterio de desempeño, las cuales constituyen la evidencia del manejo adecuado o dominio del conocimiento impartido aplicado en actividades concretas dentro de la materia. En relación a la pregunta formulada en la tabla No. 58, referente a la evaluación de destrezas con desempeño, los docentes manifiestan en un 88% que su planificación y evaluación se desarrolla en este marco. Una vez más se manifiesta la adopción de la pedagogía crítica dentro de la institución y la aplicación del ERCA en la planificación de clase del docente.

Tabla No. 59

Identificación de estudiantes con necesidades educativas especiales

		f	%
1	Calificación mínima	0	0%
2		3	19%
3		9	56%
4		3	19%
5	Calificación máxima	1	6%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 60

Planificación de acuerdo a estudiantes con necesidades especiales

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		4	25%
3		6	38%
4		4	25%
5	Calificación máxima	0	0%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La realidad de la inclusión en las aulas regulares de alumnos con necesidades educativas especiales hace necesario que el docente las reconozca y proporcione el soporte o educación diferenciada para la adquisición de destrezas por parte de los alumnos sujetos a la misma de acuerdo lineamientos específicos provistos por el profesional encargado de su diagnóstico.

En este punto es necesario diferenciar dos tipos de alumnos con necesidades especiales; uno con necesidades temporales y otro con necesidades permanentes. El primer grupo no necesita de ninguna guía más allá de la lógica y buena práctica de técnicas alternativas en la enseñanza pues se refieren a necesidades pasajeras que en el corto plazo desaparecerán, por ejemplo un estudiante con un brazo roto. Sin embargo, en el

tratamiento del segundo grupo es donde los docentes necesitan el soporte de un profesional especializado y donde su planificación y práctica variará de acuerdo al alumno con necesidades especiales. Por ejemplo, el psicólogo educativo ha recomendado actividades de corta duración para un niño con atención dispersa.

Respecto a este punto los docentes manifiestan que en un 81% identifica a estudiantes con necesidades especiales. Sin embargo, sólo el 63% declara que realiza una planificación de acuerdo a las necesidades especiales de este grupo de alumnos. Cabe mencionar que el 38% de docentes que responden corresponde al numeral 3 de la escala, la misma que corresponde a “a veces”

Estos datos exponen una debilidad por parte del cuerpo docente ante el desconocimiento, falta de apoyo o recursos para realizar este tipo de planificación. Este sin duda es un tema para ser indagado con mayor profundidad para encontrar la causa misma de este problema.

Tabla No. 61

Planificación macro curricular y micro curricular

	f	%
1 Calificación mínima	1	6%
2	1	6%
3	4	25%
4	3	19%
5 Calificación máxima	7	44%
6 No Contesta	0	0%
Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los datos recogidos en la tabla No. 61 se refieren una vez más al proceso de planificación dentro de la institución, especialmente la planificación macro y micro curricular. Con contundencia, el 88% de los docentes responde positivamente lo que ratifica la práctica adquirida en la institución en relación a la planificación curricular en todos sus niveles. Tomemos en cuenta que los docentes, en preguntas anteriores, manifiestan haber recibido capacitación en este aspecto.

Tabla No. 62

Estudiantes artífices de su aprendizaje

		f	%
1	Calificación mínima	0	0%
2		2	13%
3		4	25%
4		3	19%
5	Calificación máxima	7	44%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Consultados los docentes sobre si considera a los estudiantes como artífices de su propio aprendizaje, el 88% responde positivamente, resaltando que el 63% de las respuestas pertenecen a la escala 4 y 5. Esto solo reafirma la práctica de la pedagogía crítica en la institución.

Tabla No. 63

Principales funciones y tareas del profesor en el aula

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		0	0%
3		2	13%
4		6	38%
5	Calificación máxima	6	38%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Las preguntas referidas en las tablas No. 63, 64 y 65 hacen alusión al conocimiento y desempeño del docente dentro del aula. Así, la tabla No. 63 consulta si el profesor describe las principales funciones y tareas en el aula; a lo que contestan en forma afirmativa un 89%, ubicándose el 76% de las respuestas en los rangos de 4 y 5. En este sentido, y en un diálogo personal, los docentes indican que su función ahora es el de mediador y guía entre

el conocimiento y el estudiante, pues la educación no se centra más en el profesor sino en el alumno.

Tabla No. 64

Elaboración de pruebas

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		0	0%
3		1	6%
4		3	19%
5	Calificación máxima	9	56%
6	No Contesta	1	6%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 65

Uso de medios visuales como recurso didáctico

		f	%
1	Calificación mínima	2	13%
2		0	0%
3		4	25%
4		5	31%
5	Calificación máxima	5	31%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

De la misma forma los datos recogidos en la tabla No. 64 llaman al cuestionamiento a la actividad de la elaboración de pruebas como parte del quehacer docente. El 81% de los profesores consultados responde en forma positiva, y un 75% de estas respuestas pertenecen al rango 4 y 5. Se puede concluir entonces, que la elaboración de pruebas es una práctica casi generalizada dentro de la institución, pero en este punto se resalta un cuestionamiento. ¿Con qué objetivo se elabora pruebas y en base a qué criterio se aplican las mismas?

Sin duda ésta técnica de evaluación es muy usada no solo en la institución, sino en la educación ecuatoriana en general, pero en la institución en particular y dando cumplimiento

a la circular No. 67 del Viceministerio de Gestión Educativa el cual detalla el instructivo de aplicación de quimestres, las pruebas de carácter sumativo y son escritas. Por otro lado, también es una técnica de evaluación común como comprobación del logro alcanzado al final de una destreza dentro de un bloque, de forma oral o escrita sin necesidad que sean necesariamente estructuradas.

Por último, la tabla No. 65 hace referencia al uso de medios visuales como recurso didáctico. En este sentido los docentes responden en su mayoría de forma positiva (87%). Sin embargo, existe un 25% que localiza su respuesta en el rango 3 de la escala. Esto se puede interpretar como una práctica que todavía está en adopción y por sobre todo se debe indagar sobre el acceso a los recursos necesarios para el uso del material audio visual por parte de los docentes.

Tabla No. 66

Diseño de programas de asignatura

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		3	19%
4		9	56%
5	Calificación máxima	2	13%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 67

Técnicas para la acción tutorial

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		3	19%
3		5	31%
4		7	44%
5	Calificación máxima	0	0%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Los temas consultados en las tablas No. 66 a 71 tratan especialmente el rol del docente como parte del accionar académico y administrativo dentro de la institución. Para esto en las tablas No. 66 y 67 se le consulta si es parte del diseño de los programas de asignatura, a lo que el 88% responde afirmativamente y si aplica técnicas para la acción tutorial como son cuestionarios o entrevistas donde el 75% de las respuestas se enmarcan entre los rangos 3 y 4. En esta última pregunta vale la pena mencionar que el 19% sitúan su respuesta en el rango 2, el cual puede ser considerado como una respuesta negativa.

Tabla No. 68

Análisis estructura organizativa

		f	%
1	Calificación mínima	3	19%
2		3	19%
3		6	38%
4		4	25%
5	Calificación máxima	0	0%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 69

Diseño de planes de mejora docente

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		3	19%
3		4	25%
4		6	38%
5	Calificación máxima	2	13%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Las tablas No. 68 y 69, y siguiendo con el cuestionamiento sobre el rol del docente dentro de la institución, preguntan si analizan la estructura organizativa institucional y si interviene en el diseño de planes de mejora para los profesores. Al contrario de las respuestas obtenidas en anteriores preguntas las respuestas de los mismos se encuentran situados en su mayoría en los rangos 3 y 4. El 63% de los docentes analiza medianamente la estructura organizativa institucional y el 63% interviene de manera indirecta en el diseño de planes de mejora docente. Estos resultados descubren una posible debilidad institucional que puede ser solventada en el corto plazo.

Tabla No. 70

Diseño de técnicas para de uso laboratorio y talleres

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		2	13%
3		5	31%
4		5	31%
5	Calificación máxima	3	19%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 71

Diseño de instrumentos de autoevaluación

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		6	38%
4		6	38%
5	Calificación máxima	2	13%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

En cuanto a su organización dentro del área, las tablas No. 70 y 71 consultan si los docentes son partícipes del diseño de técnicas para el uso de laboratorio y talleres, además del diseño de instrumentos de autoevaluación. Estas actividades son realizadas de forma normal dentro de las áreas pedagógicas dentro de la institución, razón por la cual las respuestas evidencian una tendencia positiva en la primera (81%) y en la segunda pregunta (89%)

Tabla No. 72

Uso de técnica expositiva

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		2	13%
4		7	44%
5	Calificación máxima	5	31%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La tabla No. 72 trae a colación un tema que podría entrar en conflicto con las respuestas expresadas en las tablas No.62, 63 y 65, pues consulta si el docente hace uso de la técnica expositiva dentro de su clase. A esta interrogante el 88% responde de forma positiva, pero recordemos que también el 88% respondió que reconoce al estudiante como artífice de su propio aprendizaje y el 89% reconoció que describe en mayor y menor medida las principales funciones y tareas del profesor en el aula, es decir como mediador y guía del estudiante en la adquisición del conocimiento. Aún más, el 87% declara el uso de medios visuales como recurso didáctico. Esto sin duda causa un conflicto metodológico cuando se declara la aplicación de la pedagogía crítica, pues la técnica expositiva es muy común en el modelo conductista de enseñanza.

La respuesta a este conflicto se encuentra en los rangos 1 al 3 en las tablas No. 62, 63 y 65. En cada una de ellas estos rangos rodean el 30% de los docentes consultados, de esta forma se puede concluir que si bien se ha adoptado la metodología de la pedagogía crítica, donde el centro del aprendizaje es el alumno, es aún un proceso en camino. Por lo tanto, la técnica expositiva no ha perdido importancia dentro de clase.

Tabla No. 73

Valoración experiencias didácticas

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		3	19%
4		6	38%
5	Calificación máxima	5	31%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 74

Uso de recursos del medio como didáctica en la asignatura

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		1	6%
4		5	31%
5	Calificación máxima	8	50%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

En afirmación a lo comentado en el análisis de la tabla No. 72, las respuestas de las tablas No. 73 a 77 expresan esa transición a técnicas de enseñanza aprendizaje cada vez didácticas, activas e incluyentes. Así la tabla No. 73 consulta si el docente valora las experiencias didácticas dentro de su clase y el 88% responde que sí, lo que es afirmado en la tabla No. 74 donde el 87% usa recursos del medio como didáctica en su asignatura.

Tabla No. 75

Uso de problemas de razonamiento lógico

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		2	13%
3		2	13%
4		2	13%
5	Calificación máxima	9	56%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Tabla No. 76

Fortalecimiento de la comunicación y pensamiento crítico

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		2	13%
4		5	31%
5	Calificación máxima	7	44%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Aún más, el 82% reconoce que hace uso de problemas lógicos como técnica de enseñanza y que diseña estrategias encaminadas a fortalecer la comunicación y el pensamiento crítico (88%). Así lo establecen los docentes en sus respuestas en las tablas No. 75 y 76 y de nuevo se refuerza la práctica de la pedagogía crítica basado en el proceso de adquisición del conocimiento conocido como ERCA.

Tabla No. 77

Planteamiento objetivos específicos de aprendizaje

		f	%
1	Calificación mínima	1	6%
2		1	6%
3		3	19%
4		4	25%
5	Calificación máxima	7	44%
6	No Contesta	0	0%
	Total	16	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

La tabla No. 77 consulta si el docente plantea objetivos específicos de aprendizaje, a lo que el 88% responde afirmativamente. Esto se debe a que la mayoría si no la totalidad de los docentes han sido parte de un proceso de capacitación permanente por parte de la institución sobre técnicas de planeación y evaluación de acuerdo a los requerimientos actuales del ente regulador de la educación. De esta forma, se puede asegurar que todos planifican sus clases con la declaración de destrezas y sus respectivos indicadores.

Tabla No. 78

Análisis global de las necesidades formativas

		f	%
1	Evaluación del aprendizaje	4	25%
2	Pedagogía educativa	4	25%
3	Formación en temas de la especialidad	5	31%
4	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	5	31%
Modalidad para la capacitación			
1	Semipresencial	10	63%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Por último, la tabla No 78 recoge las necesidades detectadas y expresadas por los docentes, las cuales se refieren principalmente a los tópicos de evaluación del aprendizaje, pedagogía educativa (las dos con 25% de respuestas), formación en temas de la especialidad y nuevas tecnologías aplicadas a la educación (las dos con el 31% de respuestas), además de la modalidad preferida por los docentes la misma que es semipresencial con la aceptación del 63% de los mismos.

Es necesario recordar que la unidad educativa se encontraba realizando un proceso de evaluación interna, y uno de los puntos medidos fue exactamente las necesidades

formativas de los docentes en general. Es grato decir que los resultados expuestos en la presente investigación coincidieron con los obtenidos en la evaluación interna institucional, por lo que tres de las necesidades de formación han sido cubiertas o parcialmente cubiertas por planes de mejoramiento.

El primer caso es el de la evaluación del aprendizaje, para lo que los docentes asistieron y aprobaron un curso de 70 horas sobre el proceso de evaluación y diseño de instrumentos de evaluación al inicio del presente año lectivo (2013-2014). La segunda necesidad atendida es la de actualización en pedagogía educativa, donde se inicia un proceso de charlas a cargo de psicólogos educativos y representantes de instituciones como la DINAPEN. Por último y aún en proceso, el programa de certificación de docentes en el manejo de herramientas tecnológicas (IC3) que avala el conocimiento y manejo de herramientas básicas como Microsoft Office y uso del internet.

Queda por resolver la formación de los docentes en temas de su especialidad, el mismo que es de suma complejidad pues los requerimientos son variados y todas las áreas docentes son importantes. Sin embargo y con el afán de contribuir a este requerimiento, se plantea al final del presente trabajo un curso de capacitación para el uso de aulas virtuales en la plataforma Moodle inmerso dentro de un plan de mejora institucional. Debe entenderse que este curso por sí solo no resuelve la necesidad descubierta, más se convierte en un instrumento de replicación de conocimientos dentro de las áreas, apalancado por la política institucional de capacitación específica a docentes dentro de sus especialidades. La unidad educativa envía a uno o dos docentes de cada área a cursos de capacitación pero estos no son replicados dentro de las mismas.

CONCLUSIONES

Las respuestas proporcionadas muy amablemente por el personal docente de la Unidad Educativa en la sección Bachillerato, permiten delinear a grandes rasgos el perfil del docente que labora en la misma. Este perfil y los datos generales de la institución permiten llegar a las siguientes conclusiones

- La formación profesional es en la mayoría relacionada con la docencia y de tercer nivel, repartiendo su dedicación a la enseñanza en los tres años de bachillerato. Sin embargo, expresan su interés por acceder a una educación de cuarto nivel en la modalidad semi-presencial.
- Los intereses particulares de capacitación de los docentes están dirigidos a la materia de su especialidad, nuevas tecnologías, pedagogía educativa y evaluación, reconociendo como obstáculos la información, el apoyo institucional y el tiempo y al mismo tiempo reconocen los esfuerzos institucionales de mejora enfocados a las necesidades de la unidad educativa y en lo referente a capacitación en relación a leyes y reglamentos, reforma educativa y planificación.
- Los docentes se describen a sí mismos por medio de sus respuestas como docentes críticos en relación al currículo que manejan y aplican, conscientes de diferencias entre grupos de estudiantes. En mayor o menor medida conscientes de normas y regulaciones relacionadas a la carrera docente y medianamente involucrados en la acción institucional.
- Los docentes planifican a nivel macro y micro curricular y tienen en mente al estudiante como centro del proceso educativo por lo que conoce, aplica y ejerce funciones en el aula y sigue procesos de evaluación permanente.
- Los docentes son activos dentro de sus áreas, pero no muy involucrados en las acciones institucionales en un mayor nivel jerárquico, pero se encuentran en camino para asimilar y dejar atrás antiguas prácticas metodológicas.

RECOMENDACIONES

Al final de esta breve investigación en la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ángel Polibio Chaves y después de establecer las conclusiones generales de la misma, se pueden recomendar acciones para el fortalecimiento de la institución:

- Se recomienda a la institución tomar ventaja de la predisposición de los docentes para la capacitación con su inclusión en procesos de formación de carácter semipresencial.
- Se recomienda la elaboración de planes de mejora para cubrir las debilidades detectadas en cuanto a capacitación dentro de la institución especialmente en uso de tecnologías, evaluación y pedagogía educativa, además de las relacionadas con la materia de especialización del docente. Por lo tanto, Se sugiere adoptar el curso de capacitación planteado por el presente trabajo dentro de la institución con la finalidad de replicar conocimientos en áreas por medio de la tecnología.
- Se sugiere no descuidar y aprovechar la fortaleza detectada ante la seguridad de los docentes del manejo de procesos de planificación, aplicación y evaluación del proceso educativo.
- Un área a ser atendida a nivel general en la institución es el perfeccionamiento de los procesos y métodos de evaluación al estudiante.
- Se recomienda tomar acciones para la formalización de la comunicación dentro de la institución con entes establecidos, como juntas de área, junta académica, coordinaciones, etc.

CURSO DE CAPACITACIÓN PARA EL USO DE AULAS VIRTUALES DENTRO DEL PLAN DE SOCIALIZACIÓN Y REPLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA UNIDAD EDUCATIVA ANGEL POLIBIO CHAVES

1. Curso de Capacitación para el uso de aulas virtuales





1.1 Tema del curso

Uso de la plataforma Moodle a nivel de usuario para la replicación de conocimientos dentro de las áreas académicas.

1.2 Modalidad de estudios

La modalidad escogida es la Semi-presencial de acuerdo a la forma de estudios preferida por los docentes y evidenciada en la investigación motivo del curso de capacitación y del plan de sociabilización y replicación de conocimientos en la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves

1.3 Objetivos

-  Conocer las herramientas y técnicas para la gestión de aulas virtuales en especial la plataforma Moodle.
-  Brindar una herramienta accesible y fácil de usar dentro y fuera de la institución para la replicación de conocimientos fruto de capacitación personal o brindada por la unidad educativa.
-  Ampliar el conocimiento, estructurar foros y crear grupos de opinión de acuerdo al ámbito de competencia del docente.
-  Crear una cultura de enseñanza virtual para docentes.

1.4 Dirigido a

Los docentes de bachillerato, de forma especial, pero con oportunidad de ampliarlo a los docentes de educación general básica superior.

1.4.1 Nivel formativo de los destinatarios

Además de la acreditación correspondiente como docentes y experiencia en el aula, los docentes que incluidos en el curso de capacitación necesariamente deben tener conocimiento básico del uso de Tics y entornos web para lograr el máximo provecho de la herramienta utilizar como medio de replicación de conocimientos, es decir haber aprobado su certificación IC3.

1.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios

Computadora o portátil con acceso a internet, conocimientos de acceso y navegación por internet.

1.5 Descripción del curso

El curso de capacitación sobre el manejo de la plataforma Moodle como instrumento de replicación de conocimiento dentro de las áreas académicas está basado principalmente en el acercamiento del docente a los fundamentos, propósitos y virtudes de la plataforma. Además se hace énfasis en los procedimientos y recursos ofrecidos por la herramienta para la creación de cursos, foros, fuentes de consulta y hasta evaluaciones para el apoyo de los docentes dentro de su área académica.

Cabe destacar que la capacitación no incluye la formación a nivel de administrador de la plataforma, pues esta la realiza el docente responsable del área de informática.

1.5.1 Contenido del curso

El curso de capacitación propuesto cuenta con cinco módulos que serán presentados a los docentes en ciclos de entrenamiento presencial y a distancia.

Figura No. 15 Módulos del curso de capacitación

No. MODULO	TEMAS A TRATAR	DESCRIPCION
1	Introducción 1.1 Descripción General de la herramienta 1.2 Reconocimiento de la estructura y funcionalidad de cada campo	Marco general del uso de Aulas Virtuales en la enseñanza, ejemplos y posibles aplicaciones en el proceso de enseñanza y perfeccionamiento docente.
2	Herramientas 1.1 Proceso de Log in y Log out 1.2 Personalización de primera página 1.3 Sillabus y propósito del aula	Análisis de la herramienta, proceso de registro inicial y salida de usuario, diseño de página home e ingreso de sillabus y propósito del aula
3	Diseño del ambiente virtual 3.1 Creación de aulas 3.2 Registro integrantes 3.3 Configuraciones	Creación de aulas, registro de integrantes, configuraciones estándar

4	Diseño de contenidos 4.1 Ingreso de contenidos 4.2 Diseño de actividades	Formas de contenidos accesibles a la herramienta, interacción con internet, links, gráficos, texto. Diseño de actividades como pruebas, foros, ensayos, etc.
5	Implementación de la herramienta	Implantación de la solución en áreas con ayuda del administrador y asesor en su primera parte.

1.5.2 Introducción

Tal como lo describe Martínez (2012) “Moodle es una aplicación web del tipo Plataforma de Gestión del aprendizaje (LMS, Learning Management System) que permite crear comunidades de aprendizaje en línea.” Sus principales funciones son: gestionar usuarios y recursos así como materiales y actividades de formación. Además permite administrar el acceso de usuarios, controlar y hacer seguimiento del proceso de aprendizaje, realizar evaluaciones, generar informes, gestionar servicios de comunicación como foros de discusión, videoconferencias, entre otros, los cuales son herramientas útiles dentro de la actividad docente actualmente.

Una característica esencial de Moodle es la de ser una herramienta de uso libre u “open source,” lo que se traduce en que no existe necesidad de la adquisición de licencia de forma individual o institucional. Sus requerimientos son los de existencia de un dominio, hosting y programas xampp para su ejecución. Sin embargo, este se puede ser instalado en un computador personal como servidor local y uso particular dentro del aula, aunque de esta forma se pierde la característica esencial de la herramienta de permitir la interacción en línea.

“Moodle nació en 2002 de la mano de Martin Dougiamas. Desde su creación la plataforma ha ido sufriendo una gran variedad de cambios que ampliaban su funcionalidad incorporando nuevas características demandadas por su amplia comunidad de usuarios. En la actualidad hay 55.163 sitios registrados en 212 países, con casi 46 millones de usuarios de los cuales algo más de un millón son profesores.” (Martínez, 2012, pp.7)

1.5.3 Herramientas

Los docentes conocerán las herramientas básicas de creación de cursos, registro de alumnos, incorporación de recursos y evaluaciones para que puedan operativizar sus entornos virtuales con el propósito de poner a disposición conocimientos a sus compañeros de área.

Como primera etapa los usuarios con autorización de crear cursos, en especial los coordinadores de área, es necesario que estén familiarizados con el entorno de Moodle que maneja la institución, uso de su usuario y contraseña, además de privilegios que se les ha otorgado por parte del administrador. Este proceso se realizará de forma presencial en el laboratorio de informática de la institución.

A continuación, los docentes reconocerán las partes de la página de inicio y proceso de navegación para llegar a los cursos creados y para crear nuevos.

Figura No. 16 Barra de navegación Moodle



Fuente: Moodle 2.0

Además, debe reconocer los íconos para ingresar recursos y actividades dentro de cada bloque del curso.

Figura No. 17 Ambiente de curso Moodle



Fuente: Moodle 2.0

Después de que se encuentra familiarizado con el entorno virtual, el siguiente paso es el de aprendizaje del procedimiento de matriculación de participantes, en este caso docentes que pertenecen al área, para la interacción. El administrador habrá subido al entorno virtual

una base de datos con la información de general de los docentes para que el coordinador los matricule dentro del curso que va a diseñar.

Por último, los docentes deben familiarizarse con las herramientas de evaluación que provee Moodle como foros, diseño de pruebas, subida de archivos, etc. Esto será útil para el control del programa después de la fase de implementación.

1.5.4 Diseño del ambiente virtual

Esta parte de la capacitación necesariamente es impartida en el laboratorio de informática de la institución pero no con un capacitador de forma presencial, sino con la ayuda de los docentes de informática como tutores y asesores en el proceso de diseño del ambiente para cada una de las áreas académicas.

Los ambientes necesariamente deberán presentar los objetivos de los mismos, incluir recursos de consulta y discusión, y por lo menos un instrumento de evaluación posterior.

1.5.5 Diseño de contenidos

Los contenidos y alimentación del ambiente virtual no es hecho necesariamente dentro de la institución, ahora los docentes pueden trabajar en su curso y aula virtual desde su domicilio o en otro sitio de la institución por medio de la red wi fi. El objetivo de esta es dar mayor libertad al docente para que juegue y se familiarice con la herramienta y de la misma forma tenga acceso a mayores recursos relacionados a su asignatura para ser compartidos en el área.

1.5.6 Implementación

La etapa de implementación dentro del curso de capacitación es necesariamente la presentación en plenaria de los ambientes virtuales en producción a la comunidad educativa. En ésta presentación los docentes expresan sus objetivos, apreciaciones y la forma en que gestionarán el instrumento para ayudar a su capacitación continua y la de sus colegas de área.

La etapa de implementación necesariamente es la más larga del proceso pues considera el seguimiento y control de la aplicación de la herramienta dentro de las áreas académicas.

1.5.7 Descripción del perfil del tutor

El docente encargado de la capacitación ostenta la dirección del departamento de Sistemas dentro de la institución y está en capacidad de dictar las estrategias básicas para que los docentes puedan manejar la plataforma virtual que se encuentra desarrollo en el APCH. Además se cuenta con la ayuda de tres docentes, dos del departamento de Inglés y

uno del departamento de Informática, los cuales ya están llevando a cabo el piloto de aulas virtuales en la Institución.

Adicional a las personas mencionadas por parte de la institución un capacitador especializado es el encargado de impartir la etapa presencial del curso propuesto.

1.5.8 Metodología

La metodología del curso está basada en un aprendizaje experiencial donde el docente primero tiene acceso los beneficios de una plataforma virtual para luego reflexionar sobre sus bondades y luego en un proceso de acierto error aplicarla en beneficio suyo y de sus compañeros en la replicación de conocimientos relevantes a su perfeccionamiento docente.

El curso, como se estableció anteriormente, tiene la característica de semi-presencial con un capacitador experto, para luego pasar a ser un taller que va de la práctica controlada a la práctica libre hasta la presentación de los ambientes virtuales de cada área.

1.5.9 Evaluación

El proceso de evaluación necesariamente mide como logro final la presentación del entorno virtual a la comunidad educativa, la cual será reconocida de forma escrita por las autoridades de la unidad educativa. Sin embargo existen etapas de evaluación formativa durante el proceso que tienen que ser tomadas en cuenta para la corrección del método o refuerzo del aprendizaje de la herramienta.

Necesariamente se deberá adoptar la técnica de observación participativa y/o no participativa con instrumento de evaluación de escala numérica o lista de cotejo por cada grupo o área de docentes para evaluar cada etapa del programa y curso.

1.6 Duración del curso

Figura No. 18 Carga horaria curso capacitación de Moodle

No. MODULO	TEMAS A TRATAR	HORAS DICTADAS
1	Introducción	8
2	Herramientas	10
3	Diseño ambiente virtual	10
4	Diseño de contenidos	10
5	Implementación	22
Total Horas		60

1.7 Cronograma de actividades

Figura No. 19 Cronograma de curso de capacitación Moodle

NOMBRE DE LA TAREA	DURACIÓN	COMIENZO	FIN
Curso de Capacitación en Aulas Virtuales	Horas	Fecha	Fecha
Introducción	8	09/11/2013	16/11/2013
Herramientas	10	23/11/2013	07/12/2013
Diseño ambiente virtual	10	09/12/2013	20/12/2013
Diseño de contenidos	10	23/12/2013	10/01/2014
Implementación	22	13/01/2014	27/01/2014

1.8 Costos del curso

La inversión por el curso de Implementación de Aulas Virtuales es de USD 10 por hora de instrucción semi-presencial e incluye lo siguiente:

Figura No. 20 Inversión programada

DETALLE	VALOR UNITARIO	VALOR TOTAL
Honorarios capacitador	7,00 USD	420,00 USD
Material de Estudio	2,00 USD	32,00 USD
Certificados de asistencia o aprobación	1,00 USD	1,00 USD
Total	10,00 USD	600,00 USD

- ✓ 18 horas de entrenamiento presencial
- ✓ Material de estudio (impresión digital, preguntas para resolver en casa, etc.)
- ✓ Certificados de asistencia o aprobación

1.9 Certificación

La certificación del curso se acreditará evidentemente en base al producto final que en este caso es el del aula virtual para el área académica, además de la evaluación por parte del tutor designado por la institución. Es necesario acotar que en la parte de enseñanza presencial no se aceptará ausencias por el carácter secuencial de los contenidos y actividades. Por otro lado en la etapa de taller, el docente puede justificar hasta dos periodos de inasistencia.

La certificación será otorgada por la constancia escrita de los resultados obtenidos con reporte del capacitador en base a los instrumentos de evaluación aplicados con una nota igual o superior a 7 hacia la institución e incluida en el archivo del docente.

2. Plan de socialización y replicación de conocimientos en la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves

2.1. Justificación del programa

2.1.1. Diagnóstico de la situación actual

En el marco de la investigación y análisis de datos arrojados por el presente trabajo se detecta como debilidades, en lo referente a la capacitación docente, los ámbitos de nuevas tecnologías, proceso de evaluación, pedagogía educativa y su especialidad según la materia. Así mismo los docentes, en su mayoría, expresan su interés de capacitación en la modalidad semipresencial.

Cabe anotar que la institución se encontraba en un proceso de evaluación interna al mismo tiempo en que se desarrollaba la investigación y que ésta, en lo referente a capacitación docente, detectó casi las mismas áreas de conocimiento a ser atendidas. De esta forma ya se elaboraron los correspondientes planes de mejora y muchos de ellos se ejecutaron al inicio del año lectivo 2013-2014 y otros se encuentran en desarrollo. Uno ya ejecutado es la capacitación dada a los docentes sobre evaluación de destrezas con criterio de desempeño, con una duración de 70 horas en forma de taller y evaluada por un asesor externo al colegio. Otro programa en ejecución es el de la certificación IC3 donde los docentes deben estudiar en forma autónoma con la ayuda de una plataforma virtual, adicionalmente se incluyen una serie de charlas dictadas por la DINAPEN para la actualización docente en lo relacionado a la solución de conflictos con base en las leyes y reglamentos vigentes.

De esta forma la única debilidad por cubrir es la de capacitación sobre las materias de especialidad. Sin embargo, el atender solo a esta necesidad y en forma particular a una u otra área docente no es una alternativa que genere crecimiento de forma generalizada en la institución, es decir es muy focalizada. Por esta razón no solo se propone un curso de capacitación docente, sino un plan de implementación de aulas virtuales cuyo fin es la socialización y replicación de conocimientos en la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves con base en el entrenamiento de los docentes en el uso de la plataforma Moodle.

2.2. Delimitación del problema

2.2.1. Descripción del Problema

Limitada formación y capacitación especializada de los docentes de bachillerato en las materias de especialización.

Ausencia de instrumentos de replicación de conocimientos dentro de las áreas docentes.

2.2.2. Causas

Las causas identificadas son:

- Falta de recursos para capacitaciones generales de área según materias por lo que a estas acceden un limitado número de docentes.
- Variedad de intereses y poca disponibilidad de tiempo para la capacitación presencial por parte de los docentes.
- Ausencia de instrumentos de replicación dentro de áreas que funcionen en la institución de forma estandarizada.
- Desconocimiento de instrumentos virtuales como la plataforma Moodle que puede servir para la replicación de conocimientos en el área.

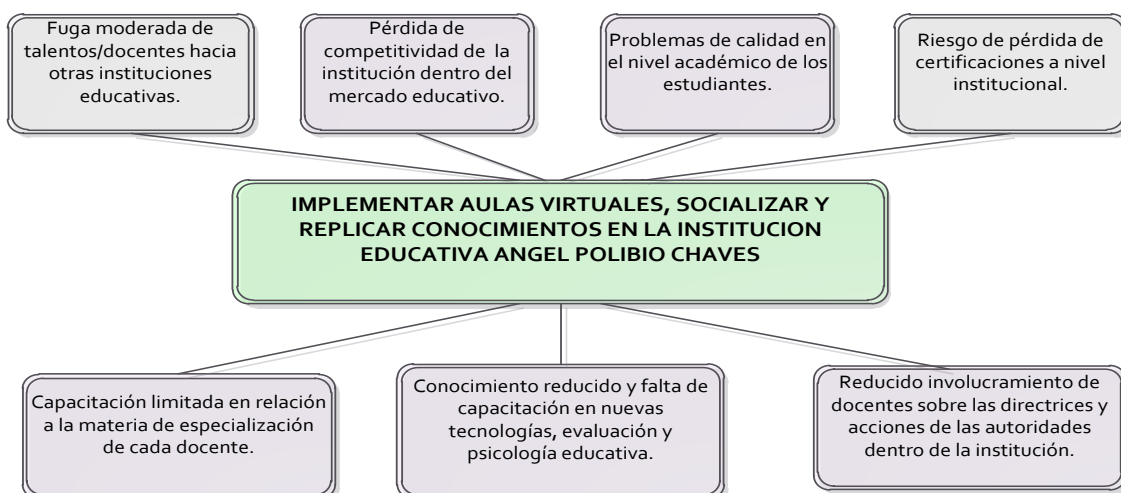
2.2.3. Efectos

Los efectos identificados son:

- Se afecta el proceso de actualización continua de los docentes y por lo tanto atraso en su competencia dentro del aula.
- Pérdida de competitividad de la institución dentro del mercado educativo.
- Problemas de calidad en el nivel académico de los estudiantes.
- Riesgo de pérdida de certificaciones a nivel institucional.

2.2.4. Árbol de problema

Figura No. 13 Árbol de problema



2.3. Resumen Ejecutivo

2.3.1. Nombre del plan

Implementación de Aulas Virtuales, socialización y replicación de conocimientos en la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves.

2.3.2. Objetivo General del Plan

Involucrar a los docentes en el uso de tecnología de Aulas Virtuales en todas las áreas y coordinaciones a nivel Bachillerato de la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves como instrumento de replicación de conocimientos dentro de los departamentos académicos.

2.3.3. Objetivos Específicos del Plan

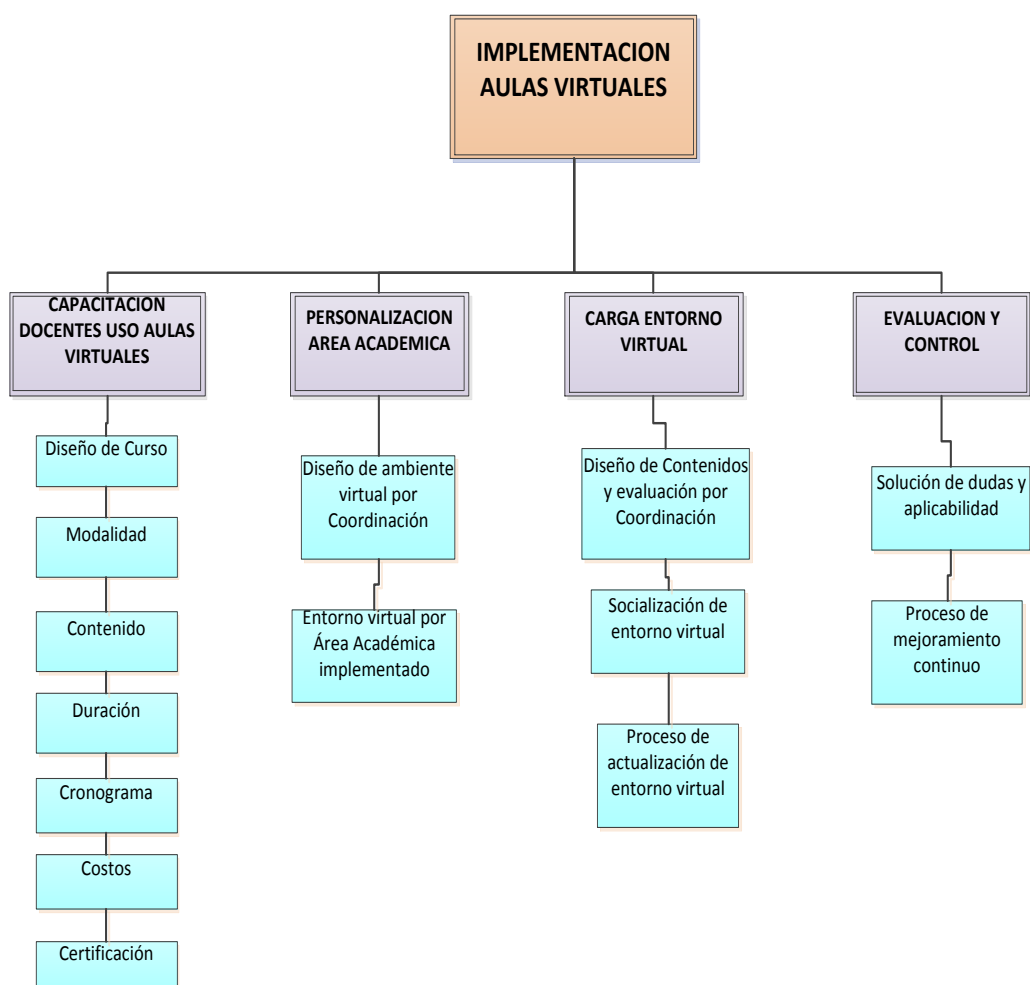
- Capacitar a 16 docentes en el uso de las herramientas para Aulas Virtuales.
- Personalizar a las áreas académicas y coordinaciones con sus respectivas aulas y foros.
- Cargar la información en el entorno virtual en relación a las materias que constituyen las distintas áreas dentro del Bachillerato.
- Evaluar y controlar resultados para la mejora continua en el uso de las aulas en la plataforma virtual por parte del administrador.

2.3.4. Alcance

Implementar y personalizar las Aulas Virtuales en las áreas académicas y coordinaciones con la participación de 16 docentes de la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves hasta febrero de 2014 con una base de evaluación para control posterior.

A continuación, se presenta un diagrama gráfico de los entregables principales del proyecto (Desglose Detallado de Actividades o EDT):

Figura No. 14 EDT



La figura anterior describe las actividades necesarias para volver operativos los objetivos específicos del programa. En primera instancia es necesario iniciar el proceso para la capacitación a los docentes en el uso de la herramienta para aulas virtuales y esto contempla el diseño del curso mismo con modalidad semi-presencial, el desglose de los contenidos necesarios en relación al tiempo disponible y el cronograma de actividades a cumplir durante el programa planteado. Por último, la determinación de costos y el tipo de certificación a recibir al concluir el entrenamiento formal.

Una vez capacitados los docentes en la herramienta Moodle, se inicia el proceso de personalización de las aulas por área académica a cargo de cada coordinador y con ayuda de los docentes para la selección de actividades y recursos necesarios de acuerdo a sus necesidades. Consecuentemente, la carga de los contenidos y

actividades para contextualizarlos dentro del área de coordinación también es una acción a cargo de coordinación y docentes interesados.

Por último, el proceso de evaluación durante al final del programa para la mejora continua y solución de problemas a cargo del administrador del programa dentro de la institución.

2.4. Bibliografía

Martínez, Saorín. (2012) Moodle 2.0. Manual del profesor. Recuperado de [http://docs.moodle.org/all/es/Manuales de Moodle](http://docs.moodle.org/all/es/Manuales_de_Moodle)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Feijoo, R. (2008) Las competencias básicas del Profesor Bimodal de la UTPL. II Congreso Cread Andes y II Encuentro Virtual Educa Ecuador 21 al 23 de abril del 2008. Universidad Técnica Particular de Loja
- Ayala Valdés E. ¿Qué Hace A Un Docente, Un Buen Docente? Recuperado de elayala@itesi.edu.mx
- Bush,T. (2007). Educational Leadership And Management: Theory, Policy, and Practice. [Version PDF] Recuperado de <http://www.ajol.info/viewarticle.php?jid=154&id>
- Camacho González, H y Padrón Hernández, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado, Recuperado de [Versión PDF] Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8 (2), 1-7
- Chavarría Olarte, M. (2011). Educación en un Mundo Globalizado, Editorial Trillas, México, México.
- Chiavenato, I. (2007) Administración De Recursos Humanos, 8va Edición, McGrawHill, México, México
- Dipboye, R.L., Smith, C.S. Y Howell, W.C. (1994) Understanding Industrial and Organizational Psychology. An Integrated Approach.. Harcourt Brace College Publishers.
- Fabara Garzón, E. (2004). Situación De La Formación Docente Inicial Y En Servicio En Colombia,Ecuador Y Venezuela. Recuperado de <http://www.oei.es>
- Fabara Garzón, E. (2006) Condiciones De Trabajo Y Salud De Los Docentes Ecuador. UNESCO –UNE –CENAISE. Recuperado de <Http://www.cenaise.org.ec>
- Flavia,T. (2009) La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144. Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.
- Gestión Educativa Organizacional (2007) Definición de Gestión Recuperado de <http://gestióneducativaorganizacional.blogspot.com>. .
- González González, M. (2001) Liderazgo en tiempo de cambios y reformas. Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Guillén Parra, M. (2006) Ética en las organizaciones, Pearson Prentice Hall, Madrid, España.

- Haskvitz, Alan. (2010) Top 11 traits of a good teacher. Recuperado de <Http://www.reacheverychild.com>
- Institute for Educational Leadership. (April 2001) Redefining the Teacher as Leader School Leadership for the 21st Century Initiative. A Report of the Task Force on Teacher Leadership. Recuperado de <http://www.iel.org>
- Instituto Internacional de Planeamiento en la Educación. (2000) Desafíos de la educación IPE-BA 2000. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>
- Jumbo, F. (2009). Incidencia de la capacitación del docente en lenguaje en su desempeño en dos instituciones educativas de la ciudad de Quito durante el año lectivo 2007 – 2008 (Tesis de Maestría) Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec>
- Martínez Sánchez, F. y Prendes Espinosa, M. (2004). Nuevas Tecnologías y Educación. Pearson Prentice Hall, Madrid, España.
- McMillan, J.y Schumacher, S. (2005) Investigación Educativa, 5ta Edición. Pearson Addison Wesley, Madrid, España.
- Miller, P. (1987) Ten Characteristics of a Good Teacher. Volumen 25, No. 1 Recuperado de <http://americanenglish.state.gov>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). Circular N° 67 VGE 2012 / Instructivo para la aplicación del régimen de quimestres. Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de <http://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación. (2012). Bachillerato General Unificado. Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>
- Ovando Crespo, C. (2007) Género Y Educación Superior. Mujeres En La Docencia Y Administración En Las Instituciones De Educación Superior. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Partnes Consultores (20 de mayo 2010). Liderazgo Educativo, Entrevista Mgs. Enrique Blanco Ministerio De Educación Del Perú. Recuperado de <http://youtube.com>
- Reyes Santana, M. (2002) El Diagnóstico De Necesidades De Formación [Versión PDF] Universidad De Huelva Recuperado de http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidades.pdf
- Romo Álvarez, M. y Zurita Herrera, G. (2003) Análisis Estadístico De Algunas Características De Los Profesores Que Laboran En El Magisterio Fiscal Del Ecuador.

Escuela Politécnica del Litoral. Recuperado de <http://www.dspace.espol.edu.ec/bitstream/123456789/2095/1/4074.pdf>

Thomas, T. (2011). Ten Traits of a Great Teacher. The Integrated Catholic Life Octubre 11, 2011. Recuperado de <http://www.catholiceducation.org/articles/education/>

Tokuhama-Espinosa, T. (2009) El Uso De Tecnología En El Aula. Instituto de Enseñanza y Aprendizaje IDEA de la Universidad San Francisco de Quito, Quito, Ecuador.

Tokuhama-Espinosa, T. (2005). ¿Que hacen los mejores profesores? Universidad San Francisco de Quito, Quito, Ecuador.

Universidad Técnica Particular de Loja, (2013) Oferta Académica Utpl. UTPL, Loja, Ecuador.

Universidad de Cuenca (2012) Guía Para El Estudiante Del Examen De Competencia De Especialización En Pedagogía Ece-Edu. Recuperado de <http://www.ucuenca.edu.ec/>

Valenzuela González, J. (2004). Evaluación de Instituciones Educativas, 1ra Edición. Editorial Trillas, México, México.

Woolfolk, A.. (2004). Educational Psychology, 9th Edition, Pearson Prentice Hall, USA.

ANEXOS

Autorización por parte de las autoridades del plantel

Aceptación de matriz por parte de la Universidad Técnica Particular de Loja

Formato de Cuestionarios

Fotos

Anexo 2: PETICIÓN DE AUTORIZACIÓN 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



*Piedadcita:
Ruego dar facilidades a Maria del Carmen para que realice este trabajo
Gracias.
Martha Chaves Z*



María del Carmen Mancero <mcmancero@ueapch.edu.ec>

RV: MANCERO_BRAVO_MARIA_DEL CARMEN

1 message

María del Carmen Mancero <mcarmenmancero@hotmail.com> Fri, Aug 2, 2013 at 9:37 AM
To: "mcmancero@ueapch.edu.ec" <mcmancero@ueapch.edu.ec>

Fyi

—Mensaje original—

De: necesidadesformativas2012

Para: María del Carmen Mancero

Asunto: Re: MANCERO_BRAVO_MARIA_DEL CARMEN

Enviado: 11 de ene, 2013 09:36

Buenos días María del Carmen La matrizha sido receptada, por tanto puede continuar con su trabajo. Saludos cordiales, Equipo de planificación Investigaciones - educación
Universidad Técnica Particular de Loja
Sent from my BlackBerry® powered by CNT

Anexo 9: CUESTIONARIO: "NECESIDADES DE FORMACIÓN" DOCENTES DE BACHILLERATO



Nombre 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, al cuestionario se adjunta 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, marcando en un círculo el número (habiendo en cada fila a la derecha), según corresponda. EJ.

Fiscal	1	Razonal	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	Razonal	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. Conservas	4		
e. Otra, especifique cuál: _____								5				
Bachilleratos Técnicos Industriales:												
B A C H I L E R A T O	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 (stonería) y pinturas		11	l. Electromecánica automotriz		12	m. Climatización		13
	n. Fabricación y montaje de muebles		14	o. Mecatrónica		15	p. Cerámica		16	q. Mecánica de aviación		17
	r. Calzado y marroquinería		18	t. 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. Adminis. 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 el por parte de los directivos institucionales se está gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas anteriormente:												
Si		1	Escriba el/los ítem(s) (adquiridos anteriormente): _____				NO		3			

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género:		Masculino		1	Femenino			2					
2.3 Estado civil:		Soltero		3	Casado		4	Viudo		5	Divorciado		6
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	13	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 impartió asignaturas:				1°	17	2°	18
				3°	19		
2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted:							

3. FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Señale el nivel más alto de formación académica que posee
(solo alternativa)

(marque una)

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

3.2. Su titulación en progreso, tiene relación con:

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

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

(marque, solo al día)

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

3.4 la 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:

(Marque 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 sueldo 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:
(añade las alternativas que
más le atraen)

Presencial	1	Semipresencial	2	A distancia	3	Virtuales/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
(añade las alternativas)

(Puede señalar más de una)

Pedagogía educativa	1	Psicopedagogía	5	Políticas educativas para la administración	9
Teoría 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
Gestión/Gestión educativa	4	Evaluación del aprendizaje	8	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	12
				Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	13

4.5.1. Considere 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
(añade las alternativas)

(añade de 1 a 8)

Falta de tiempo	1	Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	4
Altos costos de los 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
(añade 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:
(añade las alternativas)

(añade 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
(añade las alternativas)

(añade 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
----	---	----	---

5.1.1. 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
Otros, especifique:			7

5.1. Las directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promuevan 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

Ítem	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 LDE (ámbito, escalón, 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 los herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					
Ítem	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. Planifica, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)					
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación dialéctica (actos 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. Percibo 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 comprenderlos y ayudarlos 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 los destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s					
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacidades: auditiva, visual, sordo-cega, 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					



Foto No 1 Fachada Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves



Foto No 2 Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves Bachillerato



Foto No 3 Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves Bachillerato



Foto No 4 Docentes de Bachillerato en reunión previa a jornada de capacitación