



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 de Producción - Colegio Técnico Sígsig, de la provincia Azuay, cantón Sígsig, período lectivo 2012 – 2013.

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTOR: Moscoso Granda, Lucy Isabel

DIRECTOR: Bustillos Ronquillo, Hernán Serafín, Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO GUALACEO

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magister

Bustillos Ronquillo, Hernán Serafín

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la UEP-Colegio Técnico Sígsig, de la provincia del Azuay, cantón de Sígsig, periodo 2012- 2013 realizado por Moscoso Granda Lucy Isabel, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2014

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“ Yo Moscoso Granda Lucy Isabel declaro ser autor (a) del presente trabajo de fin de maestría: Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la UEP-Colegio Técnico Sígsig, de la provincia del Azuay, cantón de Sígsig, periodo 2012-2013, de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Bustillos Ronquillo Hernán Serafín director (a) del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f.

Autora Moscoso Granda Lucy Isabel

Cédula 1712749595-5

DEDICATORIA

Este trabajo dedico a mis hijos Christian y Fernanda, a mi esposo Efraín, a mis padres y hermanos, por el apoyo incondicional que siempre me han brindado, para que pueda culminar con esta meta.

Con Cariño Lucy Isabel

AGRADECIMIENTO

Agradezco primeramente Dios por darme la vida, a mi familia quienes son los que me impulsan a conseguir mis metas y objetivos, y a todas aquellas personas quienes de una u otra manera, me han motivado a continuar en este proceso de formación, recordando que la vida es un camino de continuo aprendizaje.

A las autoridades y docentes de la Unidad Educativa de Producción- Colegio Técnico Sígsig, por su colaboración y disponibilidad.

Con Cariño Lucy Isabel

INDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
INDICE DE CONTENIDOS.....	vi
INDICE DE FIGURAS	x
INDICE DE TABLAS	x
INDICE DE GRÁFICOS.....	xi
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN.....	xiv
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	¡Error! Marcador no definido.
1.1. <i>Necesidades de formación.</i>	2
1.1.1. Conceptos.....	2
1.1.2. Tipos de Necesidades Formativas.....	3
1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.....	4
1.1.4. Necesidades formativas del docente.....	6
1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.....	7
1.2. <i>Análisis de las necesidades de formación.</i>	9
1.2.1. <i>Análisis organizacional.</i>	9
1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección	10
1.2.1.2. Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.....	11
1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.....	11
1.2.1.4. Liderazgo educativo.....	11
1.2.1.5. El bachillerato Ecuatoriano	13
1.2.1.6. Reformas Educativas.....	18
1.2.2. Análisis de la persona.....	20
1.2.2.1. Formación Profesional.....	20
1.2.2.1.1. Formación inicial.	22
1.2.2.1.2. Formación profesional docente.	26
1.2.2.1.3. Formación Técnica.....	27

1.2.2.2. Formación Continua.	28
1.2.2.3. La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.	30
1.2.2.4. Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.....	30
1.2.2.5. Características de un buen docente.	31
1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.....	32
1.2.2.7. La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.	34
1.2.3. Análisis de la tarea educativa.	34
1.2.3.1. La función del gestor educativo	34
1.2.3.2. La función del docente.....	35
1.2.3.3. La función del entorno familiar.	36
1.2.3.4. La función del estudiante.....	38
1.2.3.5. Cómo enseñar y cómo aprender.	38
1.3. <i>Curso de Formación</i>	42
1.3.1. Definición e importancia de la capacitación docente.....	42
1.3.2. Ventajas e inconvenientes	44
1.3.3. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.	44
1.3.4. Importancia de la formación del profesional en el ámbito de la docencia.	44
Escalafón del magisterio nacional y sus categorías	45
CAPITULO 2: METODOLOGÍA.....	48
2.1. <i>Contexto</i>	49
2.2. <i>Participantes</i>	49
2.3. <i>Diseño y métodos de investigación</i>	53
2.3.1. Diseño de investigación.....	53
2.3.2. Métodos de investigación.	53
2.4. <i>Técnicas e instrumentos de investigación</i>	53
2.4.1. Técnicas de investigación	53
2.4.2. Instrumentos de investigación.	54
2.5. <i>Recursos: humanos, institucionales, materiales, económicos</i>	54
2.5.1. Talento Humanos.	54
2.5.2. Materiales.....	54
2.5.3. Económicos.....	54
2.6. <i>Procedimiento</i>	54
CAPITULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	56
3.1. <i>Necesidades formativas</i>	57
3.2. <i>Análisis de la formación</i>	65

3.2.2.	La organización y la formación.	71
3.2.3.	La tarea educativa.	77
3.3.	Los cursos de formación.	79
CAPÍTULO IV: CURSO DE FORMACIÓN.		87
4.	CURSO DE FORMACIÓN/ CAPACITACIÓN DOCENTE ¡Error! Marcador no definido.	
4.1.	<i>Tema del curso.</i>	88
4.2.	Modalidad de estudio.	88
4.3.	Objetivos.	88
4.4.	Dirigido.	89
4.4.1.	Nivel formativo de los destinatarios.	89
4.4.2.	Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.	89
4.5.	Breve descripción del curso.	89
5.1	Contenidos del curso.	92
5.2	Descripción del Curriculum Vitae del tutor que dictará el curso.	93
5.3	Metodología.	96
5.4	Evaluación.	96
6.	Duración del Curso.	96
7.	Cronograma de Actividades.	97
8.	Costo del curso.	98
Realizado por: Lucy Moscoso.		98
9.	Certificación.	98
La certificación será emitida una vez que los docentes hayan concluido el curso, y aprobado de acuerdo a lo indicado.		98
10.	Bibliografía.	98
CONCLUSIONES.		99
RECOMENDACIONES.		100
BIBLIOGRAFÍA.		101

ANEXOS	104
ANEXOS DEL CURSO DE FORMACIÓN.....	112

INDICE DE FIGURAS

FIGURAS 1 Estilos de liderazgo escolar	12
FIGURAS 2 Perfil de salida de los estudiantes del BGU.....	16
FIGURAS 3 LOEI. Art. 43.- Nivel de educación bachillerato	19
FIGURAS 4 Las formas de aprender	41
FIGURAS 5 Contenido De La Capacitación	43

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resumen sobre tipología de necesidades	4
Tabla 2 Diferencias entre bachillerato general unificado y el bachillerato anterior.....	17
Tabla 3 Las tres dimensiones de un estilo de aprendizaje	40
Tabla 4 Características del colegio.....	49
Tabla 5 Género.....	50
Tabla 6 Edad	50
Tabla 7 Cargo que desempeña.....	51
Tabla 8 Tipo de relación laboral	52
Tabla 9 Tiempo de dedicación	53
Tabla 10 Les resulta atractivo seguir un programa de formación para.....	57
Tabla 11 En que le gustaría capacitarse.....	58
Tabla 12 Para, usted es importante seguir capacitándose en temas educativos.....	58
Tabla 13 Como le gustaría recibir la capacitación	59
Tabla 14 Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales en que horarios	60
Tabla 15 En que temáticas le gustaría capacitarse	61
Tabla 16 Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite	62
Tabla 17 Motivos para los cursos de capacitación	63
Tabla 18 Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones	64
Tabla 19 Qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un	65
Tabla 20 Señale el nivel más alto de formación académica que posee	65
Tabla 21 Su titulación tiene relación con: Ámbito Educativo	66
Tabla 22 Su titulación tiene relacion con: otras profesiones.....	67
Tabla 23 Si posee titulación de postgrado, este con que tienen relación.....	67
Tabla 24 La persona en el contexto formativo	69
Tabla 25 La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos	71
Tabla 26 Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios.....	71
Tabla 27 Los cursos se realizan en función de: áreas de conocimiento	72
Tabla 28 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente	73
Tabla 29 La organización y la formación	75
Tabla 30 Las materias que imparte tienen relación con su formación.....	77
Tabla 31 Año de bachillerato en los que imparte clases	77
Tabla 32 Tarea Educativa	79
Tabla 33 Análisis de la formación	80
Tabla 34 Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años	83
Tabla 35 Totalización en horas	84
Tabla 36 Hace que tiempo lo realizó.....	85
Tabla 37 A este curso lo hizo con el auspicio de:	86

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Cupos por cursos cubiertos	29
GRÁFICO 2	Género	50
GRÁFICO 3	Edad.....	51
GRÁFICO 4	Cargo que desempeña	52
GRÁFICO 5	Tipo de relación laboral	52
GRÁFICO 6	Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener una	57
GRÁFICO 7	En que le gustaría capacitarse	58
GRÁFICO 8	Para, usted es importante seguir capacitándose en temas educativos	59
GRÁFICO 9	Como le gustaría recibir la capacitación	59
GRÁFICO 10	Horarios de capacitación	60
GRÁFICO 11	En que temáticas le gustaría capacitarse.....	61
GRÁFICO 12	Obstáculos que se presentan para que usted no se capacite	62
GRÁFICO 13	Motivos para los cursos de capacitación	63
GRÁFICO 14	Motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones.....	64
GRÁFICO 15	Nivel más alto de formación académica que posee	65
GRÁFICO 16	Su titulación tiene relación con: ámbito académico.....	66
GRÁFICO 17	Su titulación tiene relación con: otras profesiones	67
GRÁFICO 18	Si posee titulación de postgrado, este con que tiene relación	68
GRÁFICO 19	La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos.....	71
GRÁFICO 20	Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios	72
GRÁFICO 21	Los cursos se realizan en función de: áreas de conocimiento	73
GRÁFICO 22	Los directivos de su institución fomentan la participación del	74
GRÁFICO 23	Las materias que imparte tienen relación con su formación	77
GRÁFICO 24	Año de bachillerato en los que imparte clases	78
GRÁFICO 25	Análisis formativo.....	81
GRÁFICO 26	Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años.....	83
GRÁFICO 27	Totalización en horas.....	84
GRÁFICO 28	Hace que tiempo lo realizó	85
GRÁFICO 29	Este curso lo hizo con el auspicio de:.....	86

RESUMEN

La investigación se realizó en la Unidad Educativa de Producción Colegio Técnico Sígsig, cantón Sígsig, provincia del Azuay, se hizo el diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes del bachillerato.

Se pudo evidenciar de acuerdo a las encuestas que la institución en los ámbitos de formación, en lo relacionado a la persona y su contexto formativo tiene gran aceptación, pero se recomienda fortalecer en los aspectos de la tarea educativa, la organización y formación, que deben ser priorizados, y que permitirán continuar ofertando una educación de calidad y calidez .

Para la investigación, se solicitó la colaboración de los docentes, y a través de la aplicación del cuestionario, se detectó las necesidades de formación de los docentes del bachillerato, que se dan a conocer en las conclusiones.

Como conclusión general del estudio realizado, se determinó que es necesario conocer y aplicar los métodos y recursos didácticos, para generar procesos de aprendizaje activo. Los miembros de la institución educativa tienen la predisposición a los cambios que paulatinamente se irán ejecutando con el nuevo bachillerato general unificado a nivel de nuestro país.

PALABRAS CLAVES: Necesidad, diagnóstico, formación, docentes

ABSTRACT

The investigation realized en Technical UEP Colegio Sígsig, canton Sígsig, province of the Azuay, there was realized the diagnosis of the needs of formation of the teachers of the baccaulaureate.

It was possible to demonstrate in agreement to the survey that the institution in the areas of formation, en related to the person and his formative context has great acceptance, but it is recommended to strengthen in the aspects of the educational task, the organization and formation, which they owe to being prioritized, and that will allow to continue offering a quality education.

For the development of the investigation, I request the collaboration of the teachers him, and across the application of the questionnaire, detect to him the needs of formation of the teachers of the baccaulaureate, who are announced in the conclusions.

As general conclusion of the realized study, I determine that it is necessary to know and to apply the methods and didactic resources, to generate processes of active learning. The members of the educational institution have the predisposition to the changes that gradually will be executed by the new general baccaulaureate unified to level of our country.

KEYWORDS: Need, diagnostic, formation, teachers.

INTRODUCCIÓN

Con la implementación del Bachillerato General Unificado, la Universidad Técnica Particular de Loja ha creído conveniente que se realice el “Diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes de Bachillerato, para en base a las necesidades encontradas se plantee un curso de formación, que ayude a mejorar la tarea educativa.

Esta investigación se ha desarrollado en cuatro capítulos, que a continuación dará conocer: El primer capítulo hace referencia al marco teórico sobre las necesidades de formación de los docentes del bachillerato, el capítulo dos sobre metodología que se utilizó para la investigación, el contexto en el que se desarrolla y quienes fueron los participantes; el capítulo tres sobre el diagnóstico, análisis y discusión de resultados obtenidos de la encuesta aplicada, lo que permitió determinar los requerimientos de los docentes, para realizar el curso de formación en base a las necesidades detectadas en los docentes.

En España y México se han realizado investigaciones para diagnosticar las necesidades formativas de los docentes, nuestro país ha tomado como referente los mismos, es así que la Universidad Técnica Particular de Loja se ha empeñado en que los maestrantes de Gerencia Educativa y Liderazgo educacional realicen esta investigación, para contribuir con propuestas de mejora en el ámbito educativo.

En la implementación del Bachillerato General Unificado se debe aplicar el currículo de Destrezas con Criterio de Desempeño, Ecuador no está ajeno a los cambios que en las diversas esferas de la vida se van suscitando, por lo que la Universidad Técnica Particular de Loja ha decidido que los estudiantes de la maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo realicen los proyectos de I-II sobre :“Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato, lo que permitió determinar cuáles son sus requerimientos en relación a su formación profesional, previa valoración de los resultados generales obtenidos en el estudio realizado, de la experiencia que los docentes han ido adquiriendo en el desarrollo de su carrera profesional.

El sistema educativo ecuatoriano, ha ido implementando una serie de cambios en miras de ofertar una educación de calidad, para dar respuesta a los cambios vertiginosos que se dan requieren de la formación continua de los docentes, al implementarse el nuevo bachillerato se debe hacer frente a esta realidad. Los investigados deben conocer los resultados para tomar los correctivos necesarios.

Los maestrantes de esta investigación estamos contribuyendo, a que se generen aprendizajes significativos, potenciando las debilidades encontradas, y cumpliendo con uno de los requisitos para la graduación.

Esta investigación fue posible gracias a la colaboración de los docentes y directivos de la UEP-Colegio Técnico Sígsig; a la Universidad Técnica Particular de Loja al considerar el tema a ser investigado, facilitar el diseño de la encuesta y los lineamientos a seguir.

Los objetivos específicos siguientes fueron:

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

El estudio realizado permitió cumplir con los objetivos antes citados, se fundamentó teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato, en diferentes fuentes de información referentes al tema.

Se diseñó un curso de formación para los docentes de bachillerato de la institución investigada, en base los requerimientos detectados.

La metodología de investigación fue descriptiva, se aplicaron las encuestas a los docentes del bachillerato, análisis y determinación de resultados.

Mediante esta investigación se analizó las necesidades de formación de los docentes del bachillerato de las instituciones educativas del país, en el periodo académico 2012 – 2013; a través de los cuestionarios aplicados, detectándose las necesidades de cursos de formación sobre métodos y recursos didácticos y la aplicación de las TIC's.

La educación es el camino que conduce al éxito, invito a los docentes de la UEP- Colegio Técnico Sígsig, a las personas inmersas dentro del ámbito educativo, a revisar el diseño del curso de formación sobre los métodos y recursos didácticos, lo que les permitirá tener herramientas útiles para desarrollar de una mejor manera la tarea educativa, en cada uno de los espacios en los que se desenvuelven. Es importante destacar que la investigación realizada ha permitido determinar los aspectos en los que se debe reforzar para obtener una

educación de calidad, y les permita a los estudiantes y docentes cumplir con los objetivos propuestos; considerando que cada persona tiene su propia forma de aprender.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Necesidades de formación.

1.1.1. Conceptos.

La necesidad formativa de los docentes permite acceder a capacitaciones sobre los temas que requieren mayor profundización y actualización, sobre esto existen varias definiciones que a continuación se indica:

La necesidad formativa expresa la diferencia entre las competencias que tiene el personal y las que debería poseer para desarrollar su trabajo satisfactoriamente, asumir nuevas responsabilidades, atender a las evoluciones de la ocupación o configurar una carrera de desarrollo personal y profesional (López, 2002).

Esta definición indica que la necesidad es un desfase o diferencia existente entre lo que existe en la actualidad y que lo que debería ser o lo que se querría que fuera. Al indicar las necesidades formativas nos referimos, por supuesto, al desfase o diferencia entre las destrezas, conocimientos y actitudes existentes en la forma de desempeñar un puesto de trabajo y las destrezas, conocimientos y actitudes que se deberían tener para mejorar la calidad del servicio, cumplir los objetivos de la organización.

Kauffman (1982) define necesidad como «discrepancia entre lo que es (status) y lo que debería ser (estándares) cuando se analizan los resultados». Este tipo de discrepancia depende del nivel en que las necesidades son analizadas.

Hay dos niveles:

Necesidades primarias que residen en los sujetos que son los que reciben real o potencialmente los servicios diseñados y

Necesidades secundarias, que residen en la propia institución.

Que las necesidades primarias están relacionadas con las personas y las secundarias con la institución, es importante priorizar las mismas, para elaborar el plan de mejoras de acuerdo a la realidad encontrada.

Kauffman (1982) analiza las necesidades desde un punto de vista formal y documenta las lagunas o espacios entre los que hay y los resultados que desean alcanzar, prioriza y selecciona las necesidades a satisfacer en el programa.

Puede distinguirse entre diagnóstico de necesidades y análisis de necesidades. En el diagnóstico se trata de identificar las necesidades de la organización y ordenarlas según prioridades; en el análisis el centro de atención son las razones y causas de dichas

necesidades, de tal manera que pueda luego decidirse de un modo racional qué soluciones son las más apropiadas.

Tal como señala Agut Nieto (2007) en la literatura especializada encontramos dos modelos diferenciados en el que se basan los análisis de necesidades formativas, dos perspectivas diferentes:

Por un lado el enfoque reactivo, que se enfrenta a problemas organizacionales o necesidades ya detectadas.

Enfoque proactivo, en el que se buscan las futuras necesidades formativas o posibles necesidades, adelantándose a los problemas o dificultades que puedan surgir a los trabajadores o a las transformaciones que van a afectar en el futuro a los puestos de trabajo.

Es por tanto, necesario adoptar ambas perspectivas para establecer un Plan de Formación eficaz, ya que por un lado se hace totalmente necesario afrontar las necesidades reales que encontramos en cada momento así como las que previsiblemente se van a presentar en el futuro.

Se puede entender por necesidad formativa “ la distancia que existe entre el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que posee una persona y aquellas que son requeridas para el desempeño del puesto de trabajo, la promoción profesional y el propio desarrollo personal y social.

El término necesidad se asocia a una carencia o falta. Las necesidades formativas pueden considerarse como una concreción o como el resultado práctico de un proceso que se conoce con el nombre de evaluaciones de las necesidades de una organización.

Desde esta concepción formativa se pretende que la acción formativa sea sistematizada y eficaz a partir de un análisis de las necesidades formativas, identificando la necesidad, determinando el perfil formativo y finalmente diseñando los programas a ser ejecutados.

1.1.2. Tipos de Necesidades Formativas.

Las necesidades formativas deben formularse en función de los requerimientos de las personas en cualquiera de los ámbitos de formación, porque cuando si se realiza lo que nos gusta se hace de la mejor manera y se obtienen resultados positivos.

Tabla 1 Resumen sobre tipología de necesidades

Autores	Tipologías de Necesidades	Aspectos relevantes
Tejedor (1990)	Niveles de referencia básicos	Primer nivel representado por los individuos
		Segundo nivel representado por las instituciones
Moroney (1977)	Necesidad normativa:	Es aquella que el experto, profesional o científico social define de acuerdo a un criterio tipo
	Necesidad percibida:	Equivale a carencia subjetiva, limitada a las percepciones de los individuos
	Necesidad expresada:	Aquella que se refleja en función de las demandas de un servicio o programa.
	Necesidad relativa:	Resulta de comparar distintas situaciones o distintos grupos.
Bradshaw (1972)	Necesidades normativas	Basadas en el establecimiento, por parte de un experto a un grupo de expertos, de los niveles teóricamente deseables de satisfacción de cada necesidad.
	Necesidades expresadas o demandadas	Es la que se detecta en función de un servicio o programa, se identifica en función de lo manifestado.
	Necesidades percibidas o experimentadas	Basadas en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre determinadas carencias. Resultan, por lo tanto, ser una apreciación subjetiva, condicionada de factores psicológicos y psicosociológicos
	Necesidades comparativas	Es el resultado de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.
Stufflebeam (1996)	Basada en la Discrepancia	La necesidad es la diferencia existente entre los resultados deseados y los observados.
	Perspectiva Democrática	La necesidad es el cambio deseado por la mayoría del grupo de referencia.
	Perspectiva Analítica	Necesidad es la dirección en la que pueda producirse una mejora en base a la información disponible.
	Perspectiva Diagnóstica	Necesidad es aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial

Fuente: (Joaquin, 1995, págs. 85-89)
Realizado por: Lucy Moscoso

Como se puede observar en el cuadro anterior hay diferentes tipos de necesidades, las que deberían ser analizadas en función del ámbito a desarrollarse, siempre priorizando las mismas para obtener los resultados deseados en función de una situación diagnóstica real.

1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.

Evaluar es someter algo a valoración. El término de “evaluación” fue utilizado por primera vez por Tyler en 1929 cuando recomendó introducirlo en lugar de “examen” para referirse a la necesidad de investigar lo que los estudiantes estaban aprendiendo realmente en relación con lo que deberían aprender.

Hay que plantearnos la interrogante: ¿Por qué evaluar? La evaluación se justifica por las siguientes razones:

- **Efectividad.**- “Es el grado en que los procesos alcanzan las necesidades y expectativas de sus clientes. Un sinónimo de calidad. La efectividad impacta al cliente” (Harrington, 1984)
- **Calidad.**-“ La calidad es un camino hacia el interior, no hacia el exterior de la persona; en consecuencia, lo más importante es la experiencia de la propia persona, sus reflexiones e inquietudes, así como sus convicciones a cerca de la necesidad de mejorar”. (Reyes, 1999, pág. 20)
- **Eficiencia.**- Virtud para hacer una cosa. Administrativamente significa lograr los objetivos con el máximo aprovechamiento de los recursos, de la mejor manera, con calidad y en el tiempo establecido. (Münch, Lourdes y otros, 2010, pág. 238)
- **Impacto social.**- Como influye la preparación de los docentes en el desarrollo del proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes.
- **Anhelo innovador.**- Propuestas de mejora continua para conseguir los objetivos propuestos.
- **El saber mismo.**- que es lo que cada uno sabe o conoce
- **Determinación de las necesidades internas.**- Análisis de las situaciones de la institución para tomar los correctivos necesarios
- **Replanificación.**- Volver a planificar conforme al avance realizado.
- **Verificar el cumplimiento de objetivos.**- Seguimiento en cuanto a lo planificado para determinar si se cumplieron o no.

Con las razones citadas anteriormente podemos comprender y valorar la trascendencia que tiene la evaluación en los procesos formativos en los diferentes espacios y actores en la vida de los seres humanos.

El conocer las fortalezas y debilidades del talento humano (estudiantes y docentes), permite tomar decisiones para aprovechar las oportunidades y neutralizar las amenazas existentes, tratando de dar respuesta las situaciones detectadas.

La evaluación de necesidades permite conocer las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del talento humano (estudiantes y docentes), esta situación real lleva a determinar prioridades de acción a ser tomadas, es por eso que opino que si se deben

considerar los aspectos antes indicados, en relación a la calidad pueden manifestar que es importante el hacer referencia a la actitud que toman las personas frente a cambios que tengan que realizarse.

Pérez Campanero (1991) considera que es importante realizar una planificación sistemática antes de lanzarse a realizar acción de intervención. Por ello, la mejor intervención siempre debe comenzar por identificar las necesidades que serán el “hilo conductor” de todo nuestro proceso de intervención.

Tejedor (1990) manifiesta la evaluación de necesidades como el punto de partida del proceso de “evaluación de programas”

El análisis de necesidades puede recibir otros nombres como; identificación y evaluación de necesidades, análisis previo de la intervención, análisis situacional y diagnóstico de choque.

Wyson (1983) señala que una de las finalidades básicas de un análisis de necesidades consiste en ayudar a los profesionales a tomar decisiones apropiadas acerca de los servicios que deberían ser proporcionados a los clientes.

Para GAI RÍN: “ la evaluación de necesidades constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman de prioridades o asignación de recursos en el ámbito de la formación. El análisis de necesidades ha de evidenciar los déficits del sistema, de las personas o de los grupos y los puntos de confluencia y divergencia, siendo la determinación política lo que ha de definir las necesidades que se satisfacen y las prioridades que al respecto se establecen”. (MEDINA Y VILLAR, 1995,463).

Para SUÁREZ (1990) (citado en WALBERG AND HAERTEL, 1990, 29) “La evaluación de necesidades consiste en un proceso de recogida de información y análisis, que da como resultado la determinación de las necesidades de los individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades.”

La evaluación de las necesidades permite determinar el punto de partida, para realizar los cambios en función de las situaciones encontradas.

1.1.4. Necesidades formativas del docente.

Las necesidades de formación y perfeccionamiento aparecen a raíz de los cambios constantes que se dan en este mundo globalizado con las nuevas tecnologías de la

información y comunicación, nuevos procesos de enseñanza aprendizaje los cuales constituyen un factor importante en el desarrollo del talento humano.

1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.

Modelo de A. Rossett

Tiene en cuenta cuatro elementos fundamentales:

- Situaciones desencadenantes: “de dónde partimos” y “Hacia dónde vamos”
- Tipo de información que buscamos: Óptimos, reales, sentimientos, causas y soluciones.
- Fuentes de información.
- Herramientas para la obtención de los datos.

Su modelo gira en torno al Análisis de Necesidades de formación, y toma como eje central el conjunto de elementos del segundo punto, para llegar al rendimiento satisfactorio y deseado.

Allison Rossett (1996) destaca como componentes de un diagnóstico y análisis de necesidades:

Situación actual: la situación existente o como son las cosas en la actualidad

El óptimo: como deberían ser las cosas o la situación.

Los sentimientos: como sienten el problema las personas afectadas por el mismo.

Causas: por qué existe ese desfase entre lo actual y el óptimo.

Soluciones: que hacer para acabar con el problema.

Normalmente, es una necesidad formativa surge bien por problemas de desempeño o de trabajo, introducción de nuevas tecnologías o bien por cambios legales en el trabajo o normas legales que exijan formación anual.

Modelo de R.A. Kaufman

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

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

- Participantes en la planificación: Ejecutores, receptores, sociedad.
- Discrepancia entre “Lo que es” y “Lo que debería ser”, en torno a: Entradas, procesos, productos, salidas y resultados finales.

- Priorización de necesidades.

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

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

Modelo de F M. Cox

F. M. Cox (1987), uniendo el Análisis de necesidades a la problemática comunitaria, elabora una guía para la solución de problemas comunitarios, que, resumidamente, abarca los siguientes aspectos:

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

- Modificación, finalización o transferencia de la acción.

D'Hainaut (1979)

- Necesidades de las personas versus necesidades de los sistemas.
- Necesidades particulares versus necesidades colectivas
- Necesidades conscientes versus necesidades inconscientes
- Necesidades actuales versus necesidades prospectivas
- Necesidades según el sector donde se manifieste:
 - Privado familiar
 - Social
 - Político
 - Cultural
 - Profesional
 - Ocio

Considero que tiene trascendental importancia que el modelo para el análisis de necesidades debe ser idóneo de acuerdo al contexto en el que se va a llevar a cabo esa priorización de necesidades. Hay que tomar en cuenta que lo que fue un éxito para unas personas no necesariamente será para todos.

1.2. Análisis de las necesidades de formación.

1.2.1. Análisis organizacional.

El centro escolar considerado como organización constituye un contexto clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan los profesores y profesoras.

Como ha señalado Santos Guerra (1997,1999), <la escuela es una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un “andamiaje de roles” que corresponde a su estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar funciones independientemente de las características personales de sus integrantes>.

Cualquier organización se caracteriza por estar orientada a unos fines, propósitos o metas cuyo logro les confiere sentido, entendiendo por tales aquellos estados deseados que la organización trata de hacer realidad.

El centro escolar es una organización compleja, en la que se lleva a cabo una tarea saturada de componentes valorativos y éticos que no pueden ser realizada de modo mecánico, y que está constituido por personas que se relacionan entre sí de múltiples maneras.

1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección

La educación ecuatoriana en este nuevo panorama educativo, quiere ofertar una educación con calidad y calidez, involucrando a todos los miembros de la comunidad; generando espacios de cambio, para fortalecer la criticidad y la resolución de problemáticas del contexto del estudiante en la cotidianidad Buscando la excelencia educativa para alcanzar el éxito en la cristalización individual y colectiva. Su visión es ir solidificando también los aspectos propuestos en el Plan decenal de la educación en nuestro país.

Principios fundamentales del Sistema Educativo

Los principios fundamentales del Sistema Educativo Ecuatoriano están explicitados en tres documentos básicos: la Constitución Política del Estado, la Ley de Educación y Cultura y la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional.

La Constitución Política del Estado, en su Art. 27.-La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

La educación es un derecho irrenunciable que tienen los seres humanos, la misma que permite generar un ambiente en el que se dé el buen vivir.

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

En la constitución de la República (2008). Aquí se instruye un modelo que coloca en el centro al ser humano y que tiene como objetivo el logro del “Sumak Kawsay” o Buen Vivir, como principio rector del sistema educativo. Este concepto parte de su visión indígena, que propugna un equilibrio y complementariedad entre los seres humanos y la Pacha Mama. Se sustenta en el dialogo de los saberes y el rescate de los valores, para dar paso a un nuevo ser humano intercultural, respetuoso de sí mismo y de las diversidades, solidario y responsable con la naturaleza. El plan decenal de educación del Ecuador que va desde el (2006-2015)

1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

Recursos humanos, materiales y tecnológicos.

- Humanos: quienes participarán en el proyecto, sus roles y funciones (miembros de la comunidad educativa).
- Materiales: recursos a utilizar en la instrumentación del proyecto.
- Tecnológicos: equipos necesarios para la instrumentación del proyecto

1.2.1.4. Liderazgo educativo.

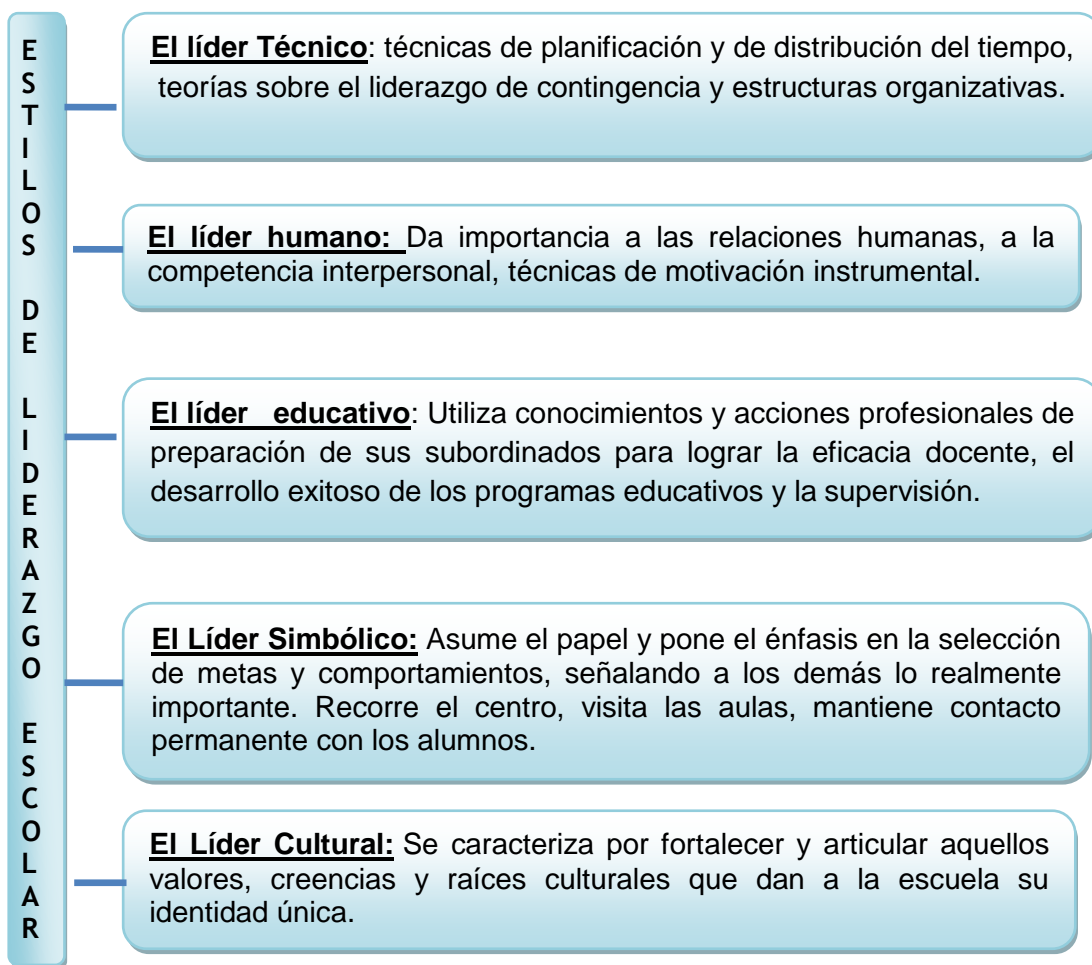
El Liderazgo Educativo en las concepciones actuales Según Jaime Ginberg (Filosofo)

“Es imprescindible que el líder educativo posea el entendimiento, el conocimiento, la visión, los hábitos de pensamiento y acción, la disposición de indagar, cuestionar y problematizar la inclinación a tomar riesgos y a experimentar y evaluar consecuencias, las habilidades para crear espacios y prácticas cuidadosas, dedicados, respetables y respetuosos, confiables, estimulantes, preocupados y que contribuyan a desarrollar comunidades de aprendizaje donde se avance en la democracia, la equidad, la diversidad y la justicia social”.

Por lo que para Ginberg, el liderazgo educativo es la capacidad de articular, conceptualizar, crear y promover espacios y posibilidades para un cambio crítico y efectivo.

Uno de los factores de éxito en las instituciones educativas es el liderazgo que ejercen los miembros de la comunidad educativa. Por lo que haber personas líderes, y “un líder es una persona que inspira confianza y respeto, y que posee el don de mando y la capacidad de persuasión para que la gente lo siga por convencimiento”. (Münch, Lourdes y otros, 2010)

A continuación se presenta según el Autor Sergiovanni (1984).



FIGURAS 1 Estilos de liderazgo escolar

Fuente : Sergiovanni, 1984

Realizado por: Lucy Moscoso

El líder es la persona que está pendiente de que las actividades se desarrollen de la mejor forma, que todo esté a punto para el proceso educativo, de las relaciones personales, de la infraestructura adecuada y optima, de la vivencia de los valores. Es la persona que tiene que tomar las decisiones en beneficio de la comunidad Educativa.

1.2.1.5. El bachillerato Ecuatoriano

Las principales razones por las cuales nuestro país necesitaba un nuevo programa de estudios a nivel de Bachillerato se explican a continuación:

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 hiperespecialización en un área del conocimiento y por otra su desconocimiento de otras.

El 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 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 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.

La articulación de la educación general básica con el bachillerato general unificado es factible e importante, permitiendo la espiralidad, secuenciación y nivel de profundidad de los contenidos disciplinares, en los diferentes niveles educativos, para permitir la articulación con la educación superior, que en la actualidad se necesita aprobar las pruebas del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, en el que los estudiantes tienen en sus años de formación un tronco común de asignaturas impartidas, a nivel de país, para que se acerquen en igualdad de condiciones a rendir estas evaluaciones, que exigen mayor preparación de los postulantes, a acceder a un cupo para la universidad.

¿Por qué un Bachillerato unificado y no uno por especializaciones?

Porque es la única manera de garantizar equidad a todos los bachilleres ecuatorianos y a la vez multiplicar sus opciones postgraduación. La base común de conocimientos y destrezas que adquirirán todos los bachilleres, independientemente del tipo de Bachillerato que elijan, les habilitará por igual para continuar estudios superiores en cualquier área académica, o ingresar directamente al mundo laboral o del emprendimiento.

El formar a los bachilleres en los emprendimientos y su inserción en el mundo laboral, les ayudara a ser generadores de fuentes de trabajo, para sí mismos y las demás personas, contribuyendo de esta manera en el desarrollo de la sociedad.

¿Qué se espera de los graduados del BGU? Perfil de salida de los bachilleres:

Pensar rigurosamente. Pensar, razonar, analizar y argumentar de manera lógica, crítica y creativa. Además: planificar, resolver problemas y tomar decisiones.

Comunicarse efectivamente. Comprender y utilizar el lenguaje para comunicarse y aprender (tanto en el idioma propio como en uno extranjero). Expresarse oralmente y por escrito de modo correcto, adecuado y claro. Además, apreciar la Literatura y otras artes y reconocerlas como una forma de expresión.

Razonar numéricamente. Conocer y utilizar la matemática en la formulación, análisis y solución de problemas teóricos y prácticos, así como en el desarrollo del razonamiento lógico.

Utilizar herramientas tecnológicas de forma reflexiva y pragmática. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para buscar y comprender la realidad circundante, resolver problemas, tener acceso a la sociedad de la información y manifestar su creatividad, evitando la apropiación y uso indebido de la información.

Comprender su realidad natural. Comprender su realidad natural a partir de la explicación de los fenómenos físicos, químicos y biológicos con apoyo del método científico, lo cual permitirá que el estudiante participe de modo proactivo y resuelva problemas relacionados con el ámbito natural, respetando los ecosistemas y el ambiente.

Conocer y valorar su historia y su realidad sociocultural. Investigar sobre su identidad, historia y ámbito sociocultural, participando de manera activa en la sociedad, resolviendo problemas y proponiendo proyectos dentro de su ámbito sociocultural; esto implica aprender sobre sistemas políticos, económicos y sociales a nivel local, nacional e internacional, utilizando estos conocimientos en su vida cotidiana.

Actuar como ciudadano responsable. Regirse por principios éticos-morales, que le permitan ser un buen ciudadano o ciudadana: cumpliendo con sus deberes, respetando y haciendo respetar sus derechos, además de guiarse por los principios de respeto (a las personas y al medio ambiente), reconociendo la interculturalidad, la democracia, la paz, la igualdad, la tolerancia, la inclusión, el pluralismo (social y cultural), la responsabilidad, la disciplina, la iniciativa, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, el liderazgo, el compromiso social y el esfuerzo.

Manejar sus emociones en la interrelación social. Manejar adecuadamente sus emociones, entablando buenas relaciones sociales, trabajando en grupo y resolviendo conflictos de manera pacífica y razonable.

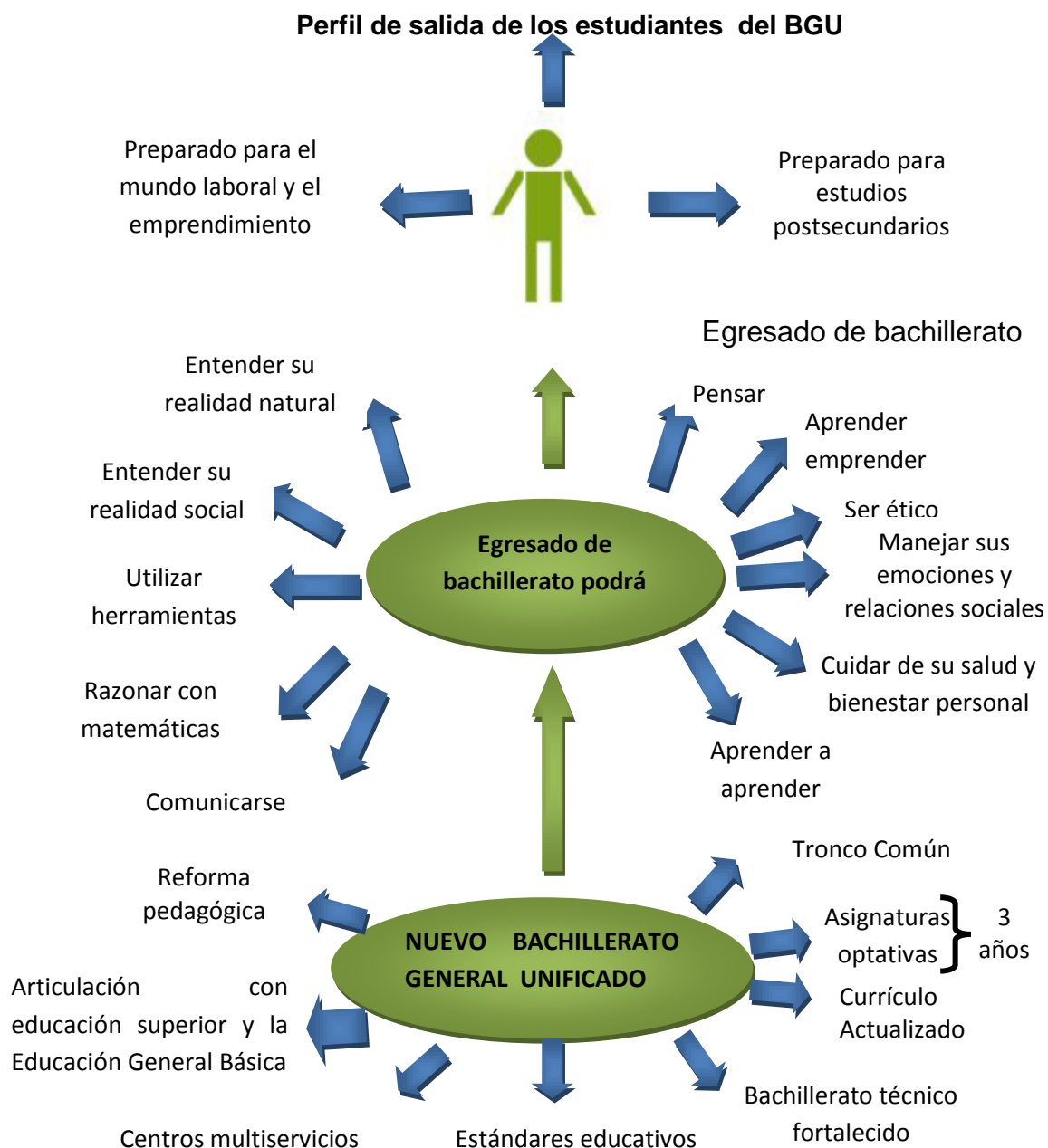
Cuidar de su salud y bienestar personal. Entender y preservar su salud física, mental y emocional, lo cual incluye su estado psicológico, nutrición, sueño, ejercicio, sexualidad y salud en general.

Emprender. Ser proactivo y capaz de concebir y gestionar proyectos de emprendimiento económico, social o cultural, útiles para la sociedad. Además, formular su plan de vida y llevarlo a cabo.

Aprender por el resto de su vida. Acceder a la información disponible de manera crítica: investigar, aprender, analizar, experimentar, revisar, autocriticarse y autocorregirse para

continuar aprendiendo sin necesidad de directrices externas. Además, disfrutar de la lectura y leer de manera crítica y creativa.

En el siguiente gráfico que puede visualizar el perfil de salida de los estudiantes de educación media



FIGURAS 2 Perfil de salida de los estudiantes del BGU
 Fuente: Ministerio de Educación
 Realizado por: Lucy Moscoso

En la figura anterior nos indica el perfil de salida de los estudiante del BGU a nivel general, en ciencias y en los bachilleratos técnicos, teniendo como propuesta que los estudiantes realicen emprendimientos productivos y sean generadores de fuentes de trabajo, logren

insertarse en el ámbito laboral y estén preparados para el ingreso a las universidades. Asuman sus responsabilidades, sean personas críticas y coherentes con lo que hacen y dicen, mantengan un buen clima laboral, una comunicación asertiva, y pongan en práctica los valores, que les ayudaran a ser mejores seres humanos al servicio de la sociedad.

¿Qué título recibirán los estudiantes que se gradúan del BGU?

Todos los estudiantes graduados recibirán el título de Bachiller de la República del Ecuador. En el título de aquellos que aprobaron el Bachillerato Técnico se especificará la figura profesional cursada por el estudiante en la institución educativa. Por ejemplo: “Bachiller de la República del Ecuador, con mención en Electromecánica Automotriz”

¿El título de Bachiller servirá para que los estudiantes ingresen a la universidad?

Desde luego que sí. En septiembre de 2014, las universidades estarán listas para recibir a la primera promoción graduada del BGU con un nuevo examen de admisión único nacional que evalúa destrezas de pensamiento similares a las desarrolladas en el BGU. Para entonces, las universidades deberán haber realizado las adecuaciones necesarias a sus currículos para recibir a estudiantes que cuentan con sólidas bases de conocimientos generales y firmes destrezas de pensamiento.

¿Qué cambio pedagógico se inicia con el BGU?

El aprendizaje, bajo esta visión, debe ser duradero, útil, formador de la personalidad de los estudiantes y aplicable a la vida cotidiana

Tabla 2 Diferencias entre bachillerato general unificado y el bachillerato anterior

	Bachillerato anterior	Bachillerato General Unificado
Aprendizaje	Absorber y recordar información, y después demostrar en un examen qué es lo que recuerda. Énfasis en cobertura de contenidos.	Formarse en conocimientos, habilidades y actitudes. Contar con aprendizaje duradero, útil, formador de la personalidad y aplicable a la vida
Rol del profesor	Transmitir conocimientos	Guiar, orientar y estructurar el aprendizaje de los estudiantes.
Rol del estudiante	Recibir conocimientos	Ser el protagonista activo del aprendizaje.

Fuente: Ministerio de Educación
Realizado por: Lucy Moscoso

Para lograr lo mencionado anteriormente, se requiere, en primer lugar, tomar en cuenta las experiencias y los conocimientos anteriores con los que se desenvuelve el estudiante, puesto que el aprendizaje significativo y duradero sucede cuando este conecta el aprendizaje nuevo con sus conocimientos previos. También requiere de una contextualización del aprendizaje en una tarea auténtica de la vida real, y que el estudiante comprenda el sentido y el propósito de lo que está aprendiendo. Es decir que se propicie el conocimiento generador.

Adicionalmente, las características del mundo contemporáneo demandan formas específicas de aprendizaje. Primeramente, es necesario que el aprendizaje sea interdisciplinario. Para ello se requiere que la organización de los contenidos que se abordarán no sea un listado de temas sin relación alguna entre sí, sino que tenga coherencia al interior de la propia asignatura o área científica –en relación con los demás contenidos y procedimientos de la propia asignatura–, y que muestre las relaciones con las demás asignaturas. Además, una gran exigencia que le hace la sociedad contemporánea a la educación es la construcción de currículos flexibles que se adapten a la variedad de la demanda social, a las necesidades de una población joven ecuatoriana diversa, y por último, a la multiplicidad de formas de aprendizaje presentes en el aula.

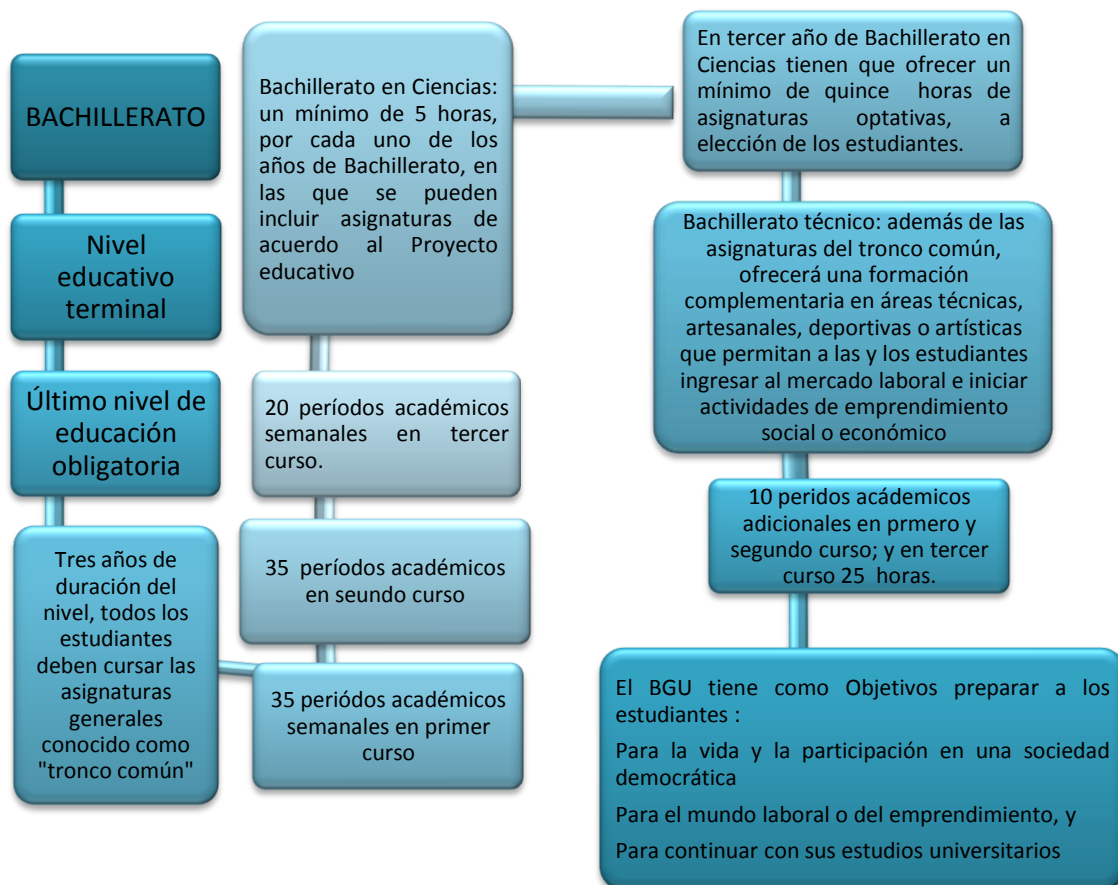
Con esto, el papel del docente viene a ser el de un guía que orienta al estudiante en su aprendizaje. Su rol es definir objetivos de aprendizaje, ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje que les permitan alcanzar los objetivos (lo que incluye recursos y materiales), y realizar un proceso de evaluación (que incluye la autoevaluación) para mejorar la enseñanza-aprendizaje. El estudiantado pasa a ser protagonista de su aprendizaje: debe construir, investigar, hacer, actuar, experimentar y satisfacer su curiosidad para aprender.

1.2.1.6. Reformas Educativas

LOEI. Art. 37.- Composición.- El Sistema Nacional de Educación comprende los tipos, niveles y modalidades educativas, además de las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, estará articulado con el Sistema de Educación Superior. Para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas rige el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que es instancia desconcentrada.

Es importante el proceso de articulación que se quiere dar a los diferentes niveles de educación, el mismo que permitirá ofertar un servicio de calidad, buscando siempre el beneficio de la sociedad. La secuenciación, la espiralidad y el nivel de profundidad con el

que se desarrollen los contenidos de la malla curricular, permitirán que los estudiantes tengan bases sólidas en su proceso formativo de vida estudiantil que les vaya preparando para hacer frente a las situaciones de la vida cotidiana en la que se desempeñen en su ámbito laboral.



FIGURAS 3 LOEI. Art. 43.- Nivel de educación bachillerato
Fuente: Ministerio De Educación
Realizado por: Lucy Moscoso

El esquema anterior se indica lo relacionando con el Bachillerato general Unificado en Ciencias y el Técnico, la carga horaria del tronco común y las horas adicionales y a discreción de las instituciones educativas. En el Bachillerato técnico de acuerdo a la especialización se aplica el módulo de formación en centros de trabajo, que permite un acercamiento al ámbito laboral de los estudiantes.

Art. 84.- Carrera Docente.- El personal docente comprendido en todos los niveles y modalidades gozará de estabilidad, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico, percibirá una remuneración justa de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. Estarán sujetos a la Ley de Carrera

Docente y Escalafón del Magisterio. Así como los docentes e investigadores de las universidades que se registrarán por la Ley de Educación Superior, en función a lo consagrado en el Artículo 355 de la Constitución. En el caso de las y los servidores que prestan sus servicios en calidad de Técnicos Docentes, estarán regulados por esta Ley.

1.2.2. Análisis de la persona.

La formación se concibe como un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en contraste y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. Este proceso permite a cada sujeto la profundización del contenido socio-cultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano, ya sea una totalidad, como en la individualidad, en el sujeto y su pensamiento, el cual descubre sobre la base de la continuidad que permite dar saltos cualitativos en el desarrollo humano, a partir de la apropiación (Fuentes, 2008)

FORMACIÓN. PED.: Objetivo de la educación que conduce al desarrollo de las facultades humanas, así como la adquisición de hábitos y técnicas de actuación que permiten el aprendizaje de contenidos intelectuales y la práctica de profesiones concretas.

Término que en pedagogía viene a sustituir al de instrucción que se empleaba antes. La educación debe tender en efecto, a formar a la persona íntegra y no sola a dar una serie de informaciones al entendimiento y unas normas rígidas para la vida social. La formación no desprecia estos contenidos pero trata de que se integren en la personalidad y que ésta a su vez se integre en la sociedad en la que va actuar y a la que deberá adaptarse continuamente. (Abril, 2004)

La formación es un proceso integral en el que el docente se va autoformando y se convierte en un agente de formación hacia sus destinatarios. Por lo que deseo enfatizar que el ser humano vive en un proceso de continuo de formación.

1.2.2.1. Formación Profesional.

La formación profesional.ENS.: Nivel educativo en el que se desarrolla la enseñanza de una profesión determinada. Proceso educativo destinado a la preparación del individuo para el ejercicio del más alto nivel. (Abril, 2004)

Es la educación *profesional*, institucionalizada o no, que prepara a la persona para una profesión en un determinado mercado de trabajo. Sus objetivos son amplios y mediatos, sus miras son a largo plazo, buscan calificar a la persona para una futura profesión. Las escuelas pueden ofrecer la formación profesional y también las propias organizaciones. (Chiavenato, 2007)

El proceso de formación profesional se define como: “Aquel asunto que de modo consciente se desarrolla a través de las relaciones de carácter social y laboral que se estableen entre los aprendices, profesionales y empresas con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los primeros, dando respuesta a las demandas de la sociedad. (Forgas, 2003)

“Los docentes más que enseñar o explicar los conocimientos; deben ayudar a los estudiantes a aprender, deben poseer una cultura del cambio y promover el desarrollo cognitivo y personal a través de las actividades que tienen como eje central al estudiante y que les exijan un procedimiento activo de la información, no una recepción pasiva y memorística (Márques, 2002) ”

(Márques, 2002) Plantea que las competencias para quienes se dediquen a la docencia deben ser enfocadas de las cuatro dimensiones siguientes:

- **Competencia cultural.**- Habilidades de la materia que imparte y de la cultural actual.
- **Competencia pedagógica.**- Habilidades didácticas, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales (dinamizar grupos, resolver conflictos)
- **Competencia tecnológica.**- Habilidades instrumentales y conocimientos de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lenguajes audiovisuales e hipertextos.
- **Competencia personal.**- Características de madurez y seguridad, autoestima, empatía y equilibrio emocional.

Hay que considerar los diferentes tipos de competencias que se deben aplicar en el campo docente, para llegar de una mejor manera hacia los estudiantes, y que adquieran las competencias de acuerdo al perfil de la figura profesional, a continuación se indica lo que son las competencias profesionales.

¿Qué son las competencias Profesionales?

La definición de una competencia profesional, parte de la necesidad que tiene el “profesional” respecto de una constante actualización de conocimientos humanos y académicos, mismos que dan lugar al ciclo para la gestión permanente de las competencias.

La comunicación incrementa las capacidades de los servidores y asegura su crecimiento, avance en las carreras y, de hecho define sus competencias.

Clasificación de las competencias.

- Generales, en cualquier especialidad, abarca la formación de capacidades sobre cultura general (aspectos de la comunicación de forma oral, escrita y gráfica, que actúe con compromiso ante la sociedad, la política, la educación formal).
- Básicas, formación de capacidades de cálculo, las interpretativas, y las de informática, según la especialidad que se analice.
- Específicas, las que asumirán un nombre que las caracterice en relación con el objeto de la profesión y la cualidad que sobre la misma debe poseer el profesional.

1.2.2.1.1. Formación inicial.

Proceso de adiestramiento sistemático de los recursos humanos que incluye un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas que habilitan para el desempeño profesional calificado del sector educativo. (Abril, 2004)

La formación inicial y la superación permanente de los docentes son consideradas entre los factores que más inciden en la calidad de su trabajo, pese a ello, en la mayoría de países de América Latina, entre ellos el Ecuador, persisten, entre otros, los siguientes problemas:

- Predominio de enfoques y modelos tradicionales en las instituciones formadoras de docentes
- Déficit en la calidad de los formadores de formadores;
- Desarticulación entre formación inicial y formación permanente.

- Ausencia de espacios de coordinación entre los responsables de la formación de los docentes;
- Reformas centradas en la “capacitación” sin incidencia en la formación inicial;
- Capacitación, entendida como la sucesión de eventos organizados desde la oferta y no desde la demanda;
- Capacitación a las personas aisladamente y no a los equipos docentes;
- Carencia de apoyo técnico, acompañamiento, monitoreo y evaluación al trabajo docente al interior de las propias instituciones educativas;
- Insatisfacción por los contenidos y la pertinencia de los procesos de formación
- Ausencia de mecanismos institucionalizados de evaluación de la calidad de la formación inicial y en servicio de los docentes.

En el estudio preliminar de las veinte rupturas al statu-quo educativo promovidas por el nuevo marco legal, estas han sido clasificadas en cuatro grandes grupos; y al que hare referencia será al literal d) aquellas que contribuyen a revalorizar la profesión docente. En las que enfatiza los siguientes aspectos:

Se replantea la carrera docente pública para que el maestro se desarrolle como profesional de la educación

Se apunta a la excelencia en los docentes con un escalafón auténticamente meritocrático que asegura una remuneración justa y digna.

Se garantiza la selección de los mejores docentes con concurso de méritos y oposición rigurosos y transparentes.

Se crea la Universidad Nacional de Educación (UNAE), para contribuir a la formación inicial de docentes y otros profesionales de la educación.

La formación inicial de docentes y otros profesionales educativos en el Ecuador ha tenido dificultades, y esa puede ser una de las causas de las carencias del Sistema Educativo Nacional.

La Constitución de la República procura resolver este problema y, en su disposición transitoria vigésima, establece que el Gobierno Nacional creará una institución educativa superior, dirigida por el Ministerio de Educación, “con el objetivo de fomentar el ejercicio de

la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación”. Esta disposición constitucional se refleja en el artículo 76 de la LOEI, que le da nombre a esta institución educativa superior —Universidad Nacional de Educación— y especifica que su objetivo “es fomentar el ejercicio de la docencia, de cargos directivos y administrativos y de apoyo en el Sistema Nacional de Educación”, y que a ella se articularán académicamente los institutos superiores pedagógicos. La Ley Orgánica de Educación Superior, en su disposición transitoria decimoquinta, agrega que la Universidad Nacional de Educación tendrá su sede matriz en la ciudad de Azogues.

A través de una rigurosa oferta de carreras de tercer nivel, así como de programas de posgrado, la UNAE fortalecerá y complementará la actual oferta nacional de formación inicial de docentes y de otros profesionales de la educación, especialmente aquellos cuya necesidad se desprende del nuevo modelo de gestión educativa. Al mismo tiempo, la UNAE servirá de modelo a otras instituciones de educación superior acerca de cómo debe ser la formación de educadores de excelencia. De esa manera, la existencia de la UNAE apunta a que en el futuro nuestro país disponga de un cuerpo docente de primer orden, condición necesaria para producir una mejora cualitativa sustancial en la oferta nacional del servicio educativo.

Es por esas situaciones que la formación del docente es muy importante en todo ese proceso de cambios, que se deben ir asumiendo de acuerdo a las exigencias y en función de las necesidades detectadas, para responder a las expectativas del mundo contemporáneo, la creación de la UNAE permitirá fortalecer el sistema educativo ecuatoriano, a través de la formación de los docentes.

Los docentes deben cumplir ciertos requisitos para el ingreso a la carrera educativa pública de acuerdo al Art. 94 de la LOEI y son los siguientes.

- a. Ser Ciudadano ecuatoriano o extranjero legalmente residente en la República del Ecuador y estar en goce de los derecho de ciudadanía
- b. Poseer uno de los títulos señalados en la ley;
- c. Haber completado el año de servicio rural docente obligatorio, en los casos que fuere pertinente;
- d. Constatar en el registro de candidatos elegibles;
- e. Participar y ganar en los correspondientes concursos de méritos y oposición para llenar las vacantes del sistema fiscal; y;

- f. En el caso de la educación intercultural bilingüe, el o la docente debe acreditar el dominio de un idioma ancestral.

Art. 96.- Títulos reconocidos.- Para ingresar a la carrera educativa pública, se reconocerán los títulos de:

- a. Profesional docente en sus distintas tipologías y especialidades;
- b. Psicólogo educativo o infantil
- c. Profesional o tecnólogo del área de educación especial
- d. Profesional con conocimientos en un área de interés para el sector educativo de modo preferente cuando el aspirante tenga un título de postgrado relacionado a la docencia. Estos conocimientos se acreditarán mediante los respectivos exámenes; y,
- e. Profesional de otras disciplinas siempre que estuvieren acompañados de certificados emitidos por instituciones legalmente constituidas que acrediten la respectiva experticia, para áreas en las que no existe el número suficiente de docentes para cubrir las necesidades del Sistema Nacional de Educación.

El Reglamento a la presente Ley, determinará la escala ascendente de calificación de los títulos en correspondencia al nivel y la especialidad de la vacante.

Los profesionales relacionados con el literal “e” del presente artículo, que ingresen a la carrera educativa pública deberán aprobar programas de capacitación en pedagogía, didáctica y profesionalización docente de acuerdo al Reglamento de la presente Ley. (LOEI, artículo 96).

Revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida

Objetivo: Estimular el ingreso a la carrera de formación docente mejorando su formación inicial, la oferta de sus condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol.

Principales líneas de acción:

Revisión, actualización e interculturalización del currículo de formación inicial.

Desarrollo e implementación de un sistema de capacitación y desarrollo profesional permanente.

Establecimiento de una política de remuneración salarial acorde a los mercados laborales y realidad geográfica.

Formación y capacitación del personal intercultural bilingüe.

JUSTIFICACIÓN: un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación docente, por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida.

En la actualidad la formación inicial docente es débil y desactualizada; no existe un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional lo que ha provocado desvalorización del rol docente y poco reconocimiento social y económico a la profesión docente.

Proyecto: Nuevo sistema de formación docente, condiciones de trabajo, y calidad de vida de los docentes ecuatorianos que hacen relación a los siguientes componentes:

Nuevo sistema de formación inicial

Nuevos sistema de desarrollo profesional

Estímulo a la jubilación para el personal que se encuentra amparado a la Ley de Carrera Docente y el Escalafón del Magisterio Nacional

Estímulo del desempeño a través del incremento de su remuneración

La carrera educativa abarca diferentes etapas: la formación inicial, el ingreso al campo laboral educativo, la formación continua y el acompañamiento pedagógico institucional. Así, la carrera educativa se entiende como un camino a través de una cultura profesional que permite establecer nuevas rutas, con base en la evaluación del desempeño de cada docente.

1.2.2.1.2. Formación profesional docente.

En el Marco legal educativo en el estudio preliminar sobre: 20 RUPTURAS AL STATU-QUO EDUCATIVO en lo relacionado a la revalorización y enaltecimiento de la profesión docente en el numeral: 17. Se replantea la carrera docente pública para que el maestro se desarrolle como profesional de la educación.

En el pasado, el sistema de educación pública no contaba con un sistema formación profesional de calidad dirigido a la actualización profesional de los maestros, pues el que existía estaba basado en la oferta disponible de cursos en su mayor parte poco pertinentes y de escaso rigor académico. A consecuencia de esto, muchos docentes no tenían la

oportunidad de desarrollarse profesionalmente, con los consiguientes resultados en su desempeño de aula.

El nuevo marco legal establece que los docentes públicos, como profesionales de la educación, deben desarrollar estrategias para ayudar a todos sus estudiantes a lograr los aprendizajes esperados, y por lo tanto, como parte de su jornada laboral, deben cumplir con actividades tales como diseñar materiales pedagógicos, conducir investigaciones relacionadas a su labor, atender a los representantes legales de los estudiantes y realizar actividades de refuerzo y apoyo educativo para estudiantes que lo necesiten, por mencionar algunas.

Todo esto requiere, naturalmente, que los docentes tengan la posibilidad de desarrollarse profesionalmente, y en ese sentido el artículo 349 de la Constitución dispone que el personal docente tiene derecho a un sistema de formación profesional continua que les permita actualizarse y mejorar académica y pedagógicamente.

Del mismo modo, la LOEI en su artículo 10, literal “a”, señala que los docentes del sector público tienen derecho a “acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación”. Finalmente, el Reglamento General a la Ley describe con mayor detalle en qué consistirá la oferta de formación permanente para los profesionales de la educación. El artículo 311 dice que “con el objeto de mejorar las competencias de los profesionales de la educación”, el Ministerio de Educación debe certificar, diseñar y ejecutar “procesos de formación en ejercicio, atendiendo a las necesidades detectadas a partir de los procesos de evaluación y a las que surgieren en función de los cambios curriculares, científicos y tecnológicos que afecten su quehacer”.

Tanto en la constitución como en la LOEI garantiza el derecho de los docentes a los procesos de capacitación permanente, para un mejor desempeño profesional.

1.2.2.1.3. Formación Técnica.

Formación profesional de personas cuyas tareas le demandan poseer conocimientos y destrezas más prácticos que los que se les exigen a un investigador científico o un ingeniero, y más teóricos que los que se requieren de un trabajador calificado.

En principio, la enseñanza y capacitación que ha recibido lo coloca en un nivel equivalente al de quienes han terminado el ciclo secundario.

Puede haber realizado sus estudios en una escuela general o en una escuela técnica. Asimismo, puede haber realizado estudios postsecundarios y haber obtenido el título o diploma correspondiente.

El programa Educación y Formación Técnica y Profesional, EFTP, tiene como objetivo contribuir a: “Mejores oportunidades para los egresados/as del bachillerato, para continuar estudios superiores y/o insertarse en el mundo laboral”; este objetivo es relevante para un país con una visión de desarrollo que pretende:

“... un Sistema de Educación Técnico Profesional... estrechamente conectado con el sistema educativo y adaptado a sus demandas laborales,... requisito imprescindible para reducir la brecha entre educación y empleo y para mitigar la frustración de amplios colectivos de jóvenes que no encuentran salida laboral a su capacitación profesional. De esta manera también se impulsará el desarrollo económico del país y se facilitará la movilidad social de los jóvenes y la reducción de la desigualdad”. (Metas Educativas 2021 La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios).

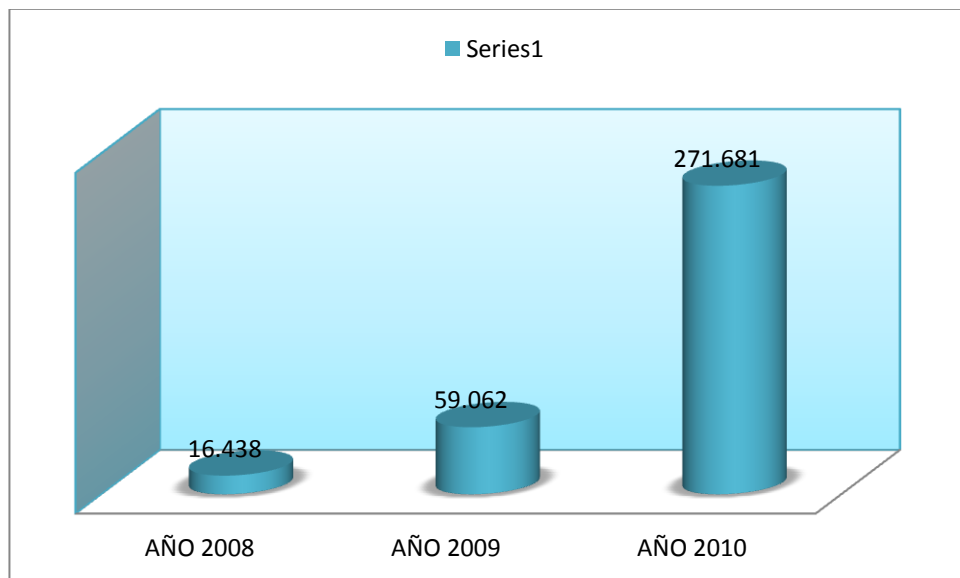
1.2.2.2. Formación Continua.

FORMACIÓN CONTINUA: ENS.: Es aquella que recibe un trabajador por parte de la empresa o de otra institución.

Es la que se trata de ofrecer a lo largo de toda la vida del hombre. Supone actividades constantes de formación, actualización y perfeccionamiento e implica, cuando se adopta una política oficial, la acción de instituciones especialmente dedicadas a ella. Ofrece currículos muy amplios y variados y en ciertos casos recurre a la autodidáctica asistida. (Abril, 2004)

En el ámbito educativo se han venido desarrollando cursos de formación continua, desde el año 2008, el SíProfe ha organizado cursos de formación continua para los docentes del magisterio fiscal sobre temas que las pruebas SER han determinado como debilidades.

GRAFICO 1 Cupos por cursos cubiertos



Fuente: Ministerio de Educación

Elaborado: Lucy Moscoso

De acuerdo al gráfico se puede visualizar el incremento que se ha tenido en los cursos de capacitación que ofrece el Ministerio de educación, cuya política es ofrecer por algunas ocasiones cada curso, hasta que se cubra la demanda de los docentes.

El Ministerio de Educación propone que “La formación continua se realizara en coordinación con el Sistema Integral de Desarrollo Profesional (SíProfe) del Ministerio de Educación y contempla programas modulares dirigidos a los docentes en ejercicio que necesitan actualizar y profundizar su formación disciplinar y pedagógica.

Destacamos que los cursos para la formación se plantean basados en las mallas de las carreras de licenciatura y de los programas de especialización de la UNAE, de los cuales se toman los aspectos epistemológicos y pedagógicos fundamentales y se los expresa en formatos de cursos cortos. Esto presupone el diseño de cursos propios de alto nivel que contribuyan al perfeccionamiento y desarrollo de las prácticas de los docentes en ejercicio.”

El objetivo de la formación continua es adaptar al trabajador a la evaluación de las profesiones y del mercado laboral, de manera que se evite el estancamiento en su cualificación profesional.

Considero que el ser humano está en un continuo aprendizaje, por lo que debe aprovechar la oportunidad que nos brinda el Estado con los cursos de capacitación continua que permiten a los docentes estar preparados para hacer frente a los desafíos de ser formadores de niñas, niños y adolescentes, con diferentes contextos y realidades.

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

La calidad de un sistema educativo no puede ser mayor a la calidad de sus docentes (McKinsey, 2007, p.19 traducción del autor)

Depende en gran medida de la formación de los docentes para el éxito o fracaso de los estudiantes, ya que desde los primeros años de estudio los niños tienen en el docente como un referente a seguir, mientras más preparado este el docente será mejor el desarrollo de sus estudiantes.

De acuerdo a lo manifestado anteriormente puedo decir que si influye en el desenvolvimiento de los estudiantes, las competencias profesionales de los docentes, se debe considerar que tenemos los docentes la misión de formar seres humanos, capaces de enfrentar los problemas de la vida cotidiana. Prepararles para que cumplan a cabalidad las tareas encomendadas, cuando ejecutan el módulo de formación en centros de trabajo, que es una experiencia que les sirve para la inserción en el ámbito laboral posteriormente.

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

Un profesional de la educación debe tener una formación sólida en todo lo relacionado con su tarea educativa, lo que le permitirá hacer frente a la situación que se presenten en el ámbito educativo.

Los tipos de formación que debe tener un profesional de la educación son:

Formación metodológica.- Conocer las claves y los principales métodos de la didáctica con el fin de intervenir correcta y coherentemente en las aulas.

Formación tecnológica.- Conocer, diseñar, elaborar y utilizar los instrumentos de trabajo, los recursos didácticos y las técnicas concretas para realizar una acción formativa.

Formación didáctica específica.- Conocer los elementos didácticos que determinan y diferencian el aprendizaje de las diversas materias, temas, profesiones o puestos de trabajo.

Formación sobre la propia profesión.- Estar al día sobre lo que su propio ámbito profesional requiere. Actualmente se demanda una actualización constante y completa del profesorado.

La formación no debe ser en ningún caso una suma de acciones formativas aisladas. Sino un proceso gradual y continuado en el tiempo, desarrollado de forma sistemática. En el proceso de enseñanza aprendizaje.

La formación de los docentes es un todo integrado que facilita la ejecución de proceso de enseñanza aprendizaje, con calidad y calidez, propiciando el buen vivir en los destinatarios del sistema educativo, en el que se da una interrelación entre los docentes y los estudiantes y la relación con la comunidad.

1.2.2.5. Características de un buen docente.

“Un buen docente no es sólo el que sabe enseñar, sino el que sabe aprender, el que puede mostrar cómo aprendió y sigue aprendiendo, el que consigue apasionar a sus alumnos para que sigan buscando e interrogándose”. Anónimo

La personalidad del maestro, cualquiera que sea el plano desde el cual actúe (primario, secundario, vocacional, influye decisivamente en el mérito de la obra educativa y sus alcances, significados y provechos que deriven los alumnos de su enseñanza. Por lo que los docentes deberíamos interesarnos en conocer las reacciones que generan en los estudiantes nuestra presencia, actitud, trabajo, el rol de docentes que desempeñamos, el estilo y accionar; realizar una autocrítica a la misión que se nos ha encomendado, siendo guías, mediadores, en el proceso educativo que nos invita a vivir el **Sumak kawsay** propuesto en la constitución de nuestro país, considerando que tenemos que formar a seres humanos con realidades diferentes.

- Es paciente y comprensivo
- Tiene sentido humorístico
- Es amante de ayudar y cooperar
- Es amistoso y sociable. Es razonable al asignar las tareas
- Tiene buen genio
- Mantiene la disciplina

- No demuestra favoritismos
- Explica todo lo que enseña
- Tienen habilidad para enseñar
- No grita ni pierde la compostura
- Tiene una personalidad atrayente
- Es servicial y ayuda a resolver los problemas personales de los alumnos
- Es cortés y bondadoso
- No se siente superior ni fuera de lo común
- Es jovial
- Hace interesante el trabajo
- No ridiculiza ni empequeñece al alumno
- Es indulgente al dar las notas
- Viste bien
- Estimula la discusión
- Es un “buen camarada”, espontáneo y caballeroso
- Sabe lo que enseña
- Estimula la iniciativa de los alumnos

Las cualidades están indicadas de acuerdo al orden en que aparecen en la tabla estadística, de Steinhaus Arthur H.

El docente al ser la persona que tiene la misión de formar a seres humanos, debe ser coherente con lo que dice y lo que hace, ya que los estudiantes aprenden de ven, del ejemplo que les podemos dar, ser una persona que vivencie los valores; es decir una persona con vocación de servicio.

Para ser un buen maestro se deberá propender a ser un docente experto, que cumpla con el perfil necesario para asumir con responsabilidad el puesto de trabajo encomendado.

1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.

La Educación de calidad es la que provee las mismas oportunidades a todos los estudiantes y permite alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país. Bajo esta visión de calidad educativa un docente de calidad será el que contribuye a alcanzar estas metas, sobre todo, a través de la formación de sus estudiantes, que seguirán con los estudios y serán los futuros profesionales de nuestro país.

Una profesión hace referencia a trabajo: “es ante todo, un tipo particular de trabajo especializado localizado dentro de un universo laboral mucho más amplio” (Freidson, 1999)

Es importante la creación de la Universidad Nacional de Educación que facilitara la profesionalización de los docentes, con su oferta educativa con tendencia a una formación académica de excelencia, para quienes opten por esta alternativa. La misión y la visión de esta Universidad son:

Misión

Contribuir a la formación de talento humano del sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática mediante la generación de modelos educativos de excelencia caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad.

La visión de formar al talento humano, con esa óptica de humanismo, en el que se aplique el liderazgo por personas y el liderazgo por tareas, de acuerdo a la realidad y al contexto educativo, de cada centro educativo.

Visión

En el año 2025, la Universidad Nacional de Educación es reconocida como referente nacional e internacional por: la formación de docentes y otros profesionales de la educación con compromiso ético capaces de participar en la transformación del sistema educativo con respuestas culturalmente pertinentes, científicamente fundamentadas, con enfoque de ecología de saberes; el desarrollo de investigación fortaleciendo la formación del talento humano a través de la producción de conocimientos en el ámbito educativo para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población, y; su vínculo con la comunidad educativa y la colectividad, para promover la gestión social y las redes de conocimiento con el fin de identificar y ofrecer respuesta a necesidades de sectores y actores de la comunidad.

La visión que tiene también es de gran importancia, la formación de docentes que aporten con sus conocimientos para el fortalecimiento de un sistema educativo de calidad, que lleve al cumplimiento del marco legal, base para los objetivos que tiene las instituciones educativas.

1.2.2.7. La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.

En la actualidad se requiere de mayor preparación para ser docente de acuerdo a los cambios que se dan en este mundo globalizado y cambiante. Hay que tomar en cuenta que día a día la realidad educativa es diferente.

1.2.3. Análisis de la tarea educativa.

“La educación es la fuerza del futuro, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el Cambio”. Edgar Morín, 2001.

En relación a la tarea educativa a los docentes les falta el hábito de la planificación, microcurricular, esta planificación facilitara el mejor desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, en la que se debe considerar aspectos como las destrezas con criterios de desempeño, los contenidos, las estrategias metodológicas, técnicas, recursos e indicadores de logro a ser aplicados. Se debe considerar también que la planificación debe ser abierta y flexible de acuerdo al contexto donde se aplique y utilizando los recursos disponibles del medio, los contenidos aplicados a la vida real, para que se generen aprendizajes significativos. Sería de gran utilidad realizar las adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, generándose los procesos de inclusión educativa.

1.2.3.1. La función del gestor educativo

Desde una perspectiva técnica, el director es considerado fundamentalmente como un gestor cuyas funciones básicas en el centro escolar son las de elaborar (programar y planificar), ejecutar(tomar decisiones) y evaluar el funcionamiento de la organización. El término gestionar hace referencia a las tareas que realiza el director y que tienen como finalidad principal mantener las cosas como son en la organización. Se espera que el director además de gestionar ejerza tareas de coordinación y funciones de liderazgo pedagógico. (González, María Teresa; Otros, 2003)

A nivel de país se plantea la ejecución de los Estándares de Gestión Escolar abarcan los procesos de gestión y las prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados, a que los actores de las instituciones educativas se desarrollen profesionalmente, y a que la institución se aproxime a su funcionamiento óptimo.

Por ello, los Estándares de Gestión Escolar:

- Están planteados dentro del marco del Buen Vivir;
- Respetan las diversidades culturales de los pueblos, las etnias y las nacionalidades;
- Aseguran la aplicación de procesos y prácticas institucionales inclusivas;
- Contribuyen al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Favorecen el desarrollo profesional de todos los actores educativos, y
- Vigilan el cumplimiento de los lineamientos y las disposiciones establecidos por el Ministerio de Educación.

Es una guía para la gestión educativa, que permite medir los desempeños auténticos, de los docentes y los estudiantes, en base a los resultados obtenidos.

1.2.3.2. La función del docente.

Las principales funciones que deben realizar los docentes hoy en día son las siguientes:

- a) Preparar las clases.
- b) Buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechar todos los lenguajes.
- c) Motivar al alumnado.
- d) Docencia centrada en el estudiante, considerando la diversidad.
- e) Ofrecer tutoría y ejemplo
- f) Investigar en el aula con los estudiantes, desarrollo profesional continuado.
- g) Colaboración en la gestión del centro

El rol del profesor constituye un tema de preocupación constante a lo largo de la historia, los debates, tanto en el plano teórico como en el práctico, sobre sus competencias y funciones se mantienen en el momento presente y las exigencias en puertas del siglo XXI, se van acrecentando.

Baste recordar las palabras de (DIEZ HOCHLEITNER, 1998) " No hay que olvidar que los profesores, además de especialistas en la transmisión de conocimientos programados, tienen que contribuir a facilitar el aprendizaje por parte del discente e imbuir hábitos y actitudes, para lo cual han de ser esencialmente educadores con vocación que coadyuven a desarrollar y formar la personalidad de quienes les son encomendados. Es decir, que la función clásica de Transmisor de conocimientos ha de ser compartida cada vez más con la de educador, dedicando tiempo a la programación y evaluación de la enseñanza, desarrollando la capacidad creadora, la aptitud para el cambio, la plasticidad para la

comunicación humana y el hábito para formular hipótesis, indagar, explorar, investigar y experimentar".

Los hábitos y actitudes que desarrollen los estudiantes, es fundamental en cualquier ámbito de la vida del ser humano, la práctica de los valores, que permitan ofrecer un ambiente de trabajo acogedor, y sobre todo un clima laboral en el que haya una sana convivencia entre los miembros de la institución. Puedo afirmar que se asimila mejor cuando las cosas se hacen de forma coherente entre lo que decimos y hacemos, y no únicamente quedando en discursos magistrales.

1.2.3.3. La función del entorno familiar.

Entorno.- Ámbito que rodea a una persona u organización. El entorno define a la misión institucional, sus propósitos y finalidades, y no es estático. (Abril, 2004)

Familia.- Conjunto de personas ligadas entre sí por un vínculo colectivo e indivisible proveniente de las dependencias de un mismo jefe de la estirpe. Los lazos familiares, o sea los lazos que ligan a los diversos miembros son absolutos, en tanto que tutelados por el derecho, imprescindibles, puesto que jamás caducan, no disponibles, ya que no puede ejercerse sobre ellos actos de dominio y no valorables económicamente, como no susceptibles de estimación pecuniaria. La importancia de la familia desde el punto de vista psicológico no necesita ser ponderada. Es el medio ambiente en que vive el niño durante años. En la familia encuentra los medios materiales de subsistencia y educación pero, sobre todo, el entorno afectivo que necesita para su normal evolución síquica.

La crisis de la familia puede tener repercusión profunda en la psiquis del niño y del adolescente así como su consolidación moral sincera puede suponer el seno ideal para su desarrollo a la vez espontáneo y sin fisuras traumatizantes. (Equipo de redacción PAL, 1991)

El proceso educativo en el que se encuentra inmerso un niño o un adolescente cuenta con varios agentes educativos: padres, profesores, entrenadores, ministros de culto, medios de comunicación, etc. Pero entre todos ellos, los padres son los principales por derecho y deber, los primeros cronológicamente, los permanentes a través del tiempo, los íntimamente ligados a los chicos por lazos biológicos y axiológicos. Son los padres, por tanto, los educadores naturales y de mayor trascendencia ; los primeros, los principales, los de mayor peso. (Chabarría, 2004)

La familia cumple una función muy importante en la formación de sus hijos es por esta razón que el entorno en el que se desenvuelve en los primeros años de vida, cimienta su personalidad e influye en los procesos de enseñanza aprendizaje, de los alumnos cuando van a la escuela. Los padres son los primeros referentes de sus hijos, razones suficientes para generar un entorno familiar armonioso.

Los niños siempre han pasado muchos más tiempo fuera de la escuela que dentro, sobre todo en los primeros años. Antes de ponerse en contacto con sus maestros ya han experimentado ampliamente la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social, que seguirá siendo determinante – cuando no decisivo- durante la mayor parte de la educación primaria. En la familia el niño aprende – o debería aprender- aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, proteger a los más pequeños (es decir, convivir con personas de diferentes edades), compartir alimentos y otros dones con quienes les rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, rezar a los dioses (si la familia es religiosa), distinguir a nivel primario lo que está bien de lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenece, etc. Todo ello forma lo que los estudiosos llaman “socialización primaria” del neófito, por la cual se convierte en un miembro más o menos estándar de la sociedad. (SAVATER, 2009)

Los niños aprenden desde su entorno familiar, y muchas veces en la escuela replican las conductas aprendidas en el hogar.

Después la escuela, los grupos de amigos, el lugar de trabajo, etc., llevarán a cabo la socialización secundaria, en cuyo proceso adquirirá conocimientos y competencias de alcance más especializado. Si la socialización primaria se ha realizado de modo satisfactorio, la socialización secundaria será mucho más fructífera, pues tendrá una base sólida sobre la que asentar sus enseñanzas.

En la familia las cosas se aprenden de un modo bastante distinto a como luego tiene lugar el aprendizaje escolar.

La educación familiar funciona por vía del ejemplo, no por sesiones discursivas de trabajo, y está apoyada por gestos, humores compartidos, hábitos del corazón, chantajes afectivos junto a la recompensa de caricias y castigos distintas para cada cual, cortadas a nuestra medida.

Se suele escuchar que hay una crisis de autoridad en las familias. En esencia, la autoridad no consiste en mandar: etimológicamente la palabra proviene de un verbo latino que significa algo así como “ayudar a crecer”. Es por esta razón que la autoridad en la familia debería servir para ayudar a crecer a los miembros más jóvenes.

Si los padres nos ayudan a los hijos con su autoridad amorosa a crecer y prepararse para ser adultos, serán las instituciones públicas las que se vean obligadas a imponerles el principio de la realidad, no con afecto sino con la fuerza. Y de este modo sólo se logran envejecidos niños díscolos, no ciudadanos adultos libres.

En demasiadas ocasiones, los padres no educan para ayudar a crecer al hijo sino para satisfacerse modelándolo a la imagen y semejanza de lo que en ellos quisieran haber sido, compensando así carencias y frustraciones propias. (SAVATER, 2009)

La calidad de la educación no se resuelve únicamente en la escuela, sino en toda la sociedad, como responsabilidad compartida, como tarea de todo el país, empezando por la familia. Lo que se siembra en la educación de padres a través de la escuela, se cosechará en la formación integral de los alumnos. (González, 2003)

Los padres y maestros cosecharán lo que han sembrado en la formación de los hijos y estudiantes, hay que tomar en cuenta que las bases de la personalidad de los niños-as se cimentan en los primeros años de vida, y esto repercutirá en el desarrollo estudiantil de cada persona.

1.2.3.4. La función del estudiante.

La función del estudiante en la actualidad, con la aplicación de los modelos pedagógicos propuestos por la escuela activa, el estudiante pasa a ser el - la protagonista de su propio aprendizaje. El estudiante toma el papel central del proceso educativo como sujeto activo, asumiendo tareas como investigar, experimentar, exponer, rebatir y proponer. Es decir, es el generador de sus propios aprendizajes.

1.2.3.5. Cómo enseñar y cómo aprender.

Los seres humanos somos diferentes, es por eso también que cada persona tiene sus propios aprendizajes, que se plantea en el desarrollo de las inteligencias, los docentes

están llamados a generar procesos de aprendizaje significativos, los estudiantes aprenderá lo que a ellos más les interese.

Enseñar y aprender constituyen dos procesos que interactúan entre sí, y cada uno presenta características específicas que los distinguen. La actividad docente no produce automáticamente el aprendizaje, pues este dependerá del tipo de interacción cognitiva que se establezca entre docentes y alumnos; es decir, de las interacciones que se producen en las tareas formativas dentro del contexto institucional.

Es evidente que una escuela que considera al estudiante como protagonista principal de su aprendizaje; promueva la actividad mental constructivista, para que el estudiante sea una persona única e irreplicable en el contexto de un grupo social determinado.

Por lo tanto, los constructivistas perciben el aprendizaje como una actividad socialmente situada y aumentada en contextos funcionales, significativos y auténticos, en el que los docentes mediatizan el desempeño del estudiante en la construcción, pero no proveen información en forma explícita.

Todo aprendizaje constructivista es activo, pues sugiere una producción innovadora que se realiza a través de un proceso mental que finaliza en la sistematización de un conocimiento. Este aprendizaje también es creativo, ya que no solo es un nuevo conocimiento lo que se ha adquirido, sino la posibilidad de construirlo y reconstruirlo. Además, es social porque crea un compromiso, ya que el estudiante accede a aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal.

Como aprende, aquí se hará relación con los estilos de aprendizaje que tienen las personas en general.

Escamilla de los Santos (2000). Todos hemos escuchado decir a alguien de las siguientes frases:

“Yo aprendo cuando escribo”

“Yo aprendo cuando explico oralmente”

“Yo no puedo estudiar en un ambiente con ruido”

“Me gusta poner música para concentrarme”

En todas las expresiones anteriores se puede identificarse una preferencia o disposición en el modo y ambiente de aprender, lo que se conoce como **estilos de aprendizaje**.

Cada persona aprende de una manera diferente, es por eso que se deben conocer los diferentes estilos de aprendizaje, para aplicar en el salón de clases.

Rita y Keneth DUNN (en Eggen, 1992) proponen tres dimensiones que definen los estilos de aprendizaje. Lo que se resume en el siguiente cuadro

Tabla 3 Las tres dimensiones de un estilo de aprendizaje

DIMENSIÓN	Factores a tomar en cuenta
Ambiente	Sonido. ¿Cuál es el nivel de ruido que los estudiantes prefieren y que pueden tolerar? Luz. ¿ Los estudiantes trabajan mejor con una iluminación brillante o con una suave? Temperatura. ¿Qué ambiente es más propicio para el aprendizaje, uno caliente o uno frío? Asientos. ¿Los estudiantes trabajan mejor sentados en grupos o sentados en filas o columnas?
Estímulos físicos	Tiempo. ¿El estudiante trabaja mejor en la mañana o en la tarde? ¿Qué influencia tiene la duración de la lección en la atención que se puede prestar? Modalidad. ¿El estudiante prefiere aprender por el canal sensorial auditivo, o por el visual? ¿ El estudiante prefiere aprender haciendo, o resolviendo problemas? ¿Las actividades manuales tienen un efecto sobre el aprendizaje?
Estructura y soporte	Monitoreo. ¿Los estudiantes son independientes o necesitan mucho apoyo del maestro? Motivación. ¿Los estudiantes están intrínsecamente motivados o necesitan una motivación externa como premios, fechas límite, etcétera. Proyectos individuales o de grupo. ¿Los estudiantes aprenden mejor individualmente, o en grupo?

Fuente: (Escamilla de los Santos, 2000, pág. 79)

Realizado por: Lucy Moscoso

De acuerdo al cuadro nos da a conocer cuáles son los diferentes tipos de aprendizaje que tienen los estudiantes, por lo que es importante tomar en cuenta las dimensiones relacionadas con el ambiente, los estímulos fijos, la estructura y soporte de procesos que se llevan a cabo, ya que cada persona tiene su propio estilo de aprendizaje.

A partir del siglo XX, los psicólogos y filósofos trataron de explicar qué es aprender, como se produce el cambio en la manera de pensar, sentir y actuar, y como podemos ayudar en este proceso a través de las teorías.

En la actualidad todos los enfoques sostienen que el estudiante aprende con su propia actividad, pero hay diferentes actitudes sobre el tipo de acción que el alumno debe realizar para aprender.



FIGURAS 4 Las formas de aprender

FUENTE: (Departamento de Ediciones Educativas Santillana S.A., 2010, pág. 9)
Realizado por: Lucy Moscoso

Algunos consideran que el aprendizaje es una actividad solitaria, que con amigos se aprende mejor, que sola-o no se puede aprender, y que se debe aprender a diferenciar, descubrir, analizar, clasificar, reinventar, deducir, comparar, reflexionar, discutir y autocorregirse. Cada persona tiene su forma de aprender, no se pueden ni deben estandarizar los tipos de aprendizajes en los estudiantes.

El **enfoque asociacionista** es una teoría que se centra en el estudio del aprendizaje de destrezas que se manifiestan a través de actuaciones directamente observables. Por ejemplo, enseñar los ríos en el mapa, resolver cálculos, manejar el microscopio, etc.

Por el contrario, el **enfoque construccionista** no es una teoría determinada, sino un conjunto de principios que implica una reorganización de los esquemas cognitivos, cambia la estructura conceptual, se enriquecen las relaciones, se realizan diferenciaciones y se elaboran síntesis integradoras cada vez más complejas.

Los enfoque deben ser aplicados de acuerdo a los contextos en los que se van a desarrollar las clases, y considerando los estilos de aprendizajes de los estudiantes.

Los cuatro saberes fundamentales de la educación del siglo XXI

“La educación encierra un tesoro”, (Departamento de Ediciones Educativas Santillana S.A., 2010)

Aprender a conocer: Implica el aspecto informativo: los contenidos y objetivos conceptuales. Consiste en poseer una cultura general amplia, con conocimientos básicos de temas y profundos específicos de temas en particular. Implica aprender para incorporar nuevos saberes a las estructuras ya establecidas.

Aprender a hacer: Consiste en el espacio académico práctico: los contenidos y objetivos procedimentales. Se refiere a las competencias personales que permiten hacer frente a las situaciones cotidianas, resolver problemas, encontrar nuevas maneras de hacer las cosas, trabajar en equipo, etc.

Aprender a ser: Tiene que ver con el aspecto formativo personal: los contenidos y objetivos actitudinales. Este aspecto implica potenciar las capacidades de las personas a fin de lograr un crecimiento integral que favorezca la autonomía, la toma de decisiones responsables, el equilibrio personal y la adquisición de valores como la autonomía positiva, el respeto hacia uno mismo, etc.

Aprender a convivir: Implica el aspecto formativo social: los contenidos y objetivos actitudinales. Este aspecto se refiere a la capacidad de las personas para entenderse unas a otras, de comprender los puntos de vista diversos aunque no se compartan, de realizar proyectos comunes en bien de todos; en suma, es aprender a vivir juntos.

Los saberes de la educación del siglo XXI propenden al desarrollo integral de las personas, en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Que sean personas que sepan conocer, hacer, ser y convivir, en definitiva personas capaces de asumir los retos y desafíos que se les presente en la vida.

1.3. Curso de Formación.

1.3.1. Definición e importancia de la capacitación docente.

La palabra capacitación tiene muchos significados:

La capacitación sirve para un debido desempeño del puesto, asimismo extiende el concepto a un nivel intelectual por medio de la educación general. (WAITE,1952)

La capacitación es el proceso educativo de corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, por medio del cual las personas adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y competencias en función de sus objetivos definidos.

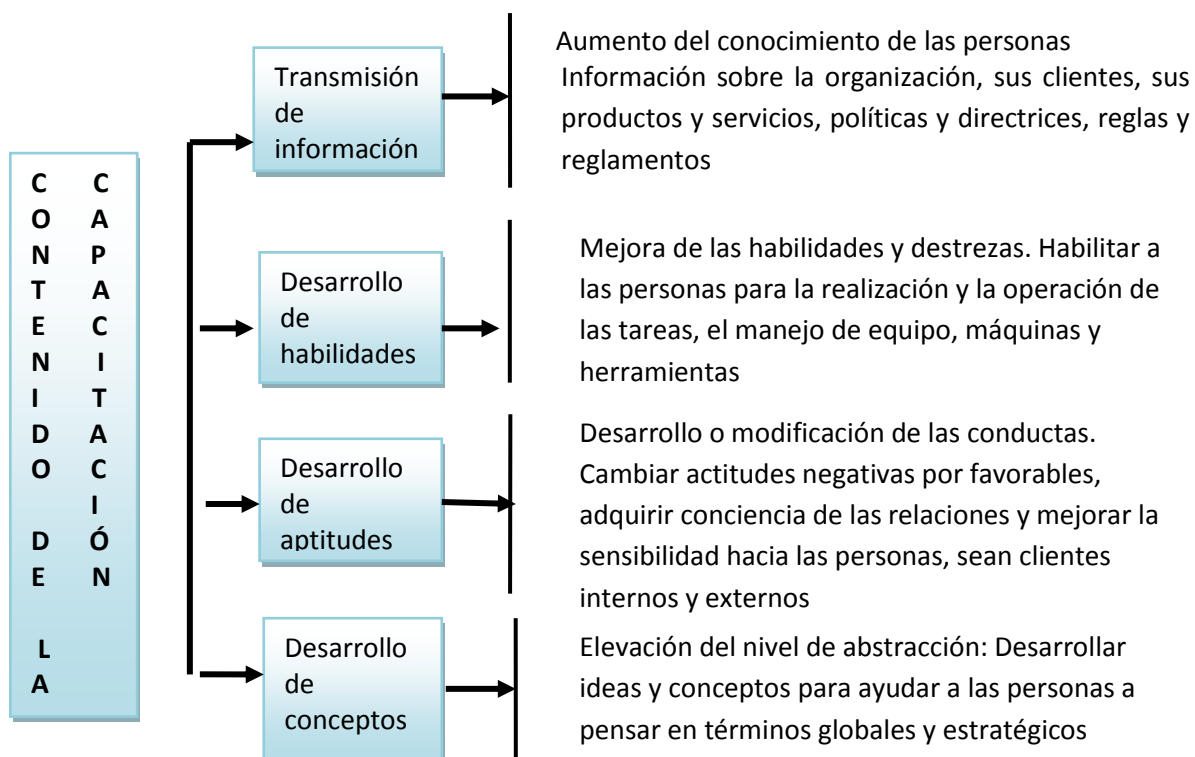
Filippo (1970) explica que la “capacitación es el acto de aumentar el conocimiento y la pericia de un empleado para el desempeño de determinado puesto de trabajo. McGehee subraya que “capacitación significa educación especializada. Comprende todas las actividades, que van desde adquirir una habilidad motora hasta proporcionar conocimientos

técnicos, desarrollar habilidades administrativas y actitudes ante problemas sociales” (McGEHEE, W. y P.W. THAYER, 1961)

En un trabajo publicado por la UNESCO se afirma: “La finalidad de la educación debe ser no solo formar jóvenes con miras a un oficio determinado sino sobre todo capacitarlos para que puedan adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo; así, la educación debe tender a facilitar la reconversión profesional” UNESCO, *21 puntos para una nueva estrategia de la educación, Magisterio del Río de la Plata, Argentina, col. Magisterio 1, (1995).*

Considero que la capacitación docente es importante, debido a que a los docentes debemos formar a seres humanos y depende en gran medida lo que cada uno de nosotros realicemos, es una misión muy delicada la que tenemos que realizar, porque hay diferentes tipos de estudiantes con quienes tenemos que generar procesos de aprendizaje significativos, y estar a la vanguardia de los cambios que se van gestando día a día para cumplir con los estándares de calidad.

Las capacitaciones están enfocadas a ciertos contenidos de acuerdo a la temática a ser abordada, como se indica en el cuadro sobre contenido de la capacitación puede incluir cuatro formas de cambio de conducta a saber:



FIGURAS 5 Contenido De La Capacitación

Fuente: (Chiavenato, 2007, pág. 387)

Realizado por: Lucy Moscoso

1.3.2. Ventajas e inconvenientes

Una de las ventajas de los procesos de capacitación nos permiten familiarizarnos con temas nuevos que generan interés en los estudiante, y de esta manera responder a las expectativas que ellos tienen.

Entre los inconvenientes para este proceso son la falta de tiempo, recursos económicos, predisposición al cambio de algunos docentes, lo que no permite que todos hablen un mismo lenguaje y se dé mejor comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

1.3.3. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

El diseño, la planificación y los recursos de los cursos de formación, se realiza en base a la detección de las necesidades formativas de los docentes, a través de las pruebas, que permiten evaluar cuan preparado esta el docente para cumplir a cabalidad, la misión que tiene a su cargo.

La aplicación de las pruebas a los docentes tiene el objetivo de diseñar programas de capacitación que cubran el déficit de formación que se confirme. Por lo tanto, si se evidencia un comportamiento atípico en el proceso de evaluación es necesario hacer las correcciones pertinentes antes de usar los resultados para la toma de decisiones, más aún, cuando en este proceso se comprometerán recursos públicos.

La rigurosidad del diagnóstico permitirá una adecuada asignación de recursos para el desarrollo de los nuevos cursos de capacitación que en adelante se focalizarán, según las necesidades detectadas.

Es por esta razón que a nivel de país el ministerio de educación ha ofertado cursos con diferentes temáticas, en especial cursos de formación sobre las cuatro asignaturas fundamentales de la educación general básica como son: Matemática, Lengua y literatura, Estudios Sociales y Ciencias Naturales, y para el bachillerato la introducción al bachillerato general unificado, para poder hacer frente a los desafíos educativos del siglo XXI.

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

El proceso de Formación Profesional se define como: "Aquel asunto que de modo consciente se desarrolla a través de las relaciones de carácter social y laboral que se establecen entre los aprendices, profesionales y empresas con el propósito de educar,

instruir y desarrollar a los primeros, dando respuestas a las demandas de la sociedad” (Forjas, 2003).

Escalafón del magisterio nacional y sus categorías

El escalafón del magisterio nacional constituye un sistema de categorización de las y los docentes pertenecientes a la carrera docente pública, según sus funciones, títulos, desarrollo profesional, tiempo de servicio y resultados en los procesos de evaluación, implementados por el Instituto Nacional de Evaluación, lo que determina su remuneración y los ascensos de categoría (LOEI, Art. 111).

Categorías escalafonarias y requisitos para el ascenso de categoría.- El escalafón se divide en las siguientes diez (10) categorías, cuyos detalles y requisitos son los siguientes:

1. Categoría J: Es la categoría de ingreso a la carrera educativa pública cuando el título sea de bachiller, para las personas que hayan ganado los concursos de méritos y oposición en zonas de difícil acceso con déficit de profesionales. Se otorga un plazo máximo de seis (6) años para obtener el título de profesor o licenciado en Ciencias de la Educación, caso contrario se revocará su nombramiento provisional. En el lapso de los primeros dos (2) años deben participar en un programa de inducción. Solo se permiten ascensos de categoría para los educadores que hayan obtenido al menos un título de profesor, tecnólogo o licenciado en áreas de educación;

2. Categoría I: Es la categoría de ingreso a la carrera docente pública en los casos en que el título sea profesor o tecnólogo en áreas de educación especial o profesional de otras disciplinas. En el lapso de los primeros dos (2) años, el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción;

3. Categoría Es la primera categoría de ascenso para los docentes que ingresan con título de profesor o tecnólogo en áreas de educación especial o profesional de otras disciplinas. Deberán tener cuatro (4) años de experiencia en el magisterio, haber aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente a la segunda categoría;

4. Categoría G: Es la categoría de ingreso a la carrera docente pública en los casos en que el título sea de licenciado en Ciencias de la Educación o profesional de otras disciplinas con título de posgrado en Docencia. En el lapso de los primeros dos (2) años, el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción. Es también categoría de ascenso para los docentes de categoría H con ocho (8) años de experiencia en el

magisterio, que aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

5. Categoría F: Es categoría de ascenso para las y los docentes con cuatro (4) años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y doce (12) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

6. Categoría E: Es categoría de ascenso para las y los docentes con ocho (8) años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y dieciséis (16) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

7. Categoría D: Es categoría de ascenso para las y los docentes con doce (12) años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y veinte (20) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es requisito para ascender a la categoría D tener un título de cuarto nivel;

8. Categoría C: Es categoría de ascenso para las y los docentes con dieciséis (16) años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y veinticuatro (24) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

9. Categoría B: Es categoría de ascenso para los docentes con veinte (20) años de experiencia que ingresen en la categoría G a la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y veintiocho (28) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es requisito para ascender a la

categoría B tener un título de maestría en el ámbito educativo y se considerará mérito adicional haber publicado el resultado de una experiencia exitosa e innovadora en el ámbito de su función, o haber sido directivo, asesor educativo o auditor educativo y haber tenido al menos una evaluación muy buena como tal en las evaluaciones correspondientes; y,

10. Categoría A: Es categoría de ascenso para los docentes con veinticuatro (24) años de experiencia que ingresen en la categoría G a la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y treinta y dos (32) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es requisito para ascender a la categoría A tener un título de maestría en el ámbito educativo. Se considerará mérito adicional haber publicado el resultado de una experiencia exitosa e innovadora en el ámbito de su función o haber sido directivo de instituciones, asesor educativo o auditor educativo y haber tenido una evaluación excelente como en la evaluación correspondiente.

De acuerdo a las 10 categorías del escalafón del magisterio nacional, se deben ascender de categorías de acuerdo a los requisitos planteados, desde la categoría J hasta llegar a la categoría A. En relación a los méritos que se hayan realizado en la carrera docente, la experiencia que se va adquiriendo por los años de servicios, la aprobación de las evaluaciones de los cursos de formación que se han realizado. Para llegar a ser un docente de excelencia.

CAPITULO 2: METODOLOGÍA

2.1. Contexto

La UEP- Colegio Técnico Sígsig, es un establecimiento público con personería jurídica, que está definido por el paso de un sistema centralizado y jerárquico, a un sistema en el cual se tiende a una descentralización a nivel comunal con la intención de llegar a un desarrollo local del sistema educativo, siendo en el establecimiento donde se determina la forma en que se introducen las intervenciones educativas, con el gran desafío de la Gestión educativa; su especialidad es prestar el servicio público de educación media en la modalidad técnica. Es un colegio fiscal mixto, atendiendo en las secciones matutina y vespertina.

Se encuentra ubicado en el cantón Sígsig, provincia del Azuay, en la Av. Kennedy.

En la actualidad cuenta con 1077 estudiantes, desde el primero de básica hasta tercero de bachillerato, cuenta con 53 docentes y entre administrativos y servicios con 8 personas.

En todo proceso educativo es importante la Capacitación, innovación y actualización, de los miembros de la comunidad educativa, considerando que se deben ir aplicando los estándares de calidad educativa, en el ámbito curricular, en la evaluación del desempeño de directivos y docentes, para lo que se debe estar preparado.

Los procesos de formación en sus diferentes instancias respondieron en su momento a los intereses u necesidades de la sociedad en su conjunto; sin embargo los adelantos científicos y tecnológicos, nos comprometen a buscar continuamente estrategias para caminar a la par con el desarrollo de la sociedad.

Tabla 4 Características del colegio

Descripción	Característica
Tipo de institución	Fiscal
Bachillerato	Ciencias y Técnico Agropecuario

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig

Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

La UEP- Colegio técnico Sígsig es una institución fiscal, que oferta el servicio educativo a los-as jóvenes del cantón y sus alrededores, durante cuarenta y cinco años.

2.2. Participantes.

En la investigación participaron 23 docentes del bachillerato, todos tienen título de tercer nivel y algunos de ellos de cuarto nivel, de la mayoría de ellos sus títulos están relacionados

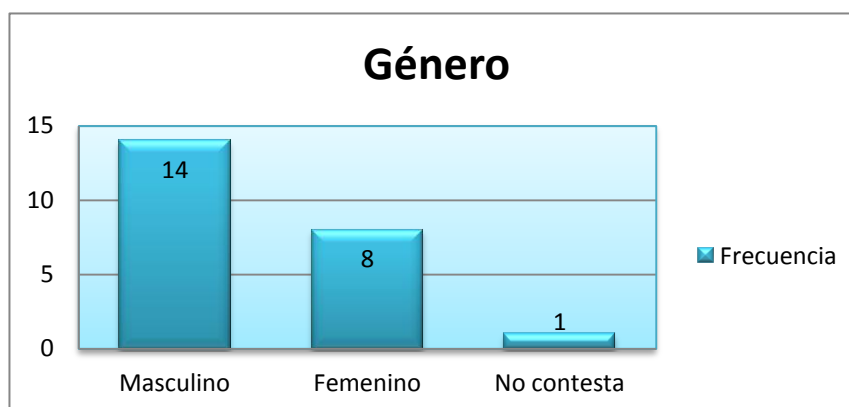
con el ámbito educativo, tres tienen el cargo de docente administrativo y la carga horaria correspondiente de acuerdo a la función que desempeñan

Tabla 5 Género

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	14	60.87
Femenino	8	34.78
No contesta	1	4.35
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 2 Género



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

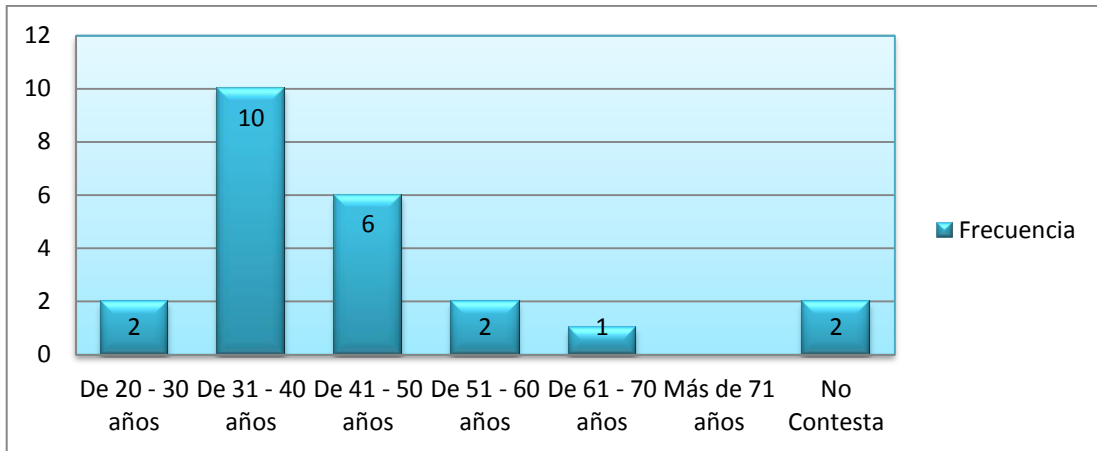
Como se puede observar en la tabla N° 5 14 docentes que equivalen al 60.87% son de género masculino, 8 equivalente al 34.78% son de género femenino, y 1 docente no contesta. Se evidencia que el sexo masculino predomina en cargos de docencia en el bachillerato y de directivos dentro de la UEP Colegio Técnico Sígsig. Al ser un bachillerato en producciones agropecuarias la mayoría de docentes son varones, debido a que los varones tienen la tendencia de seguir estas carreras.

Tabla 6 Edad

	Frecuencia	Porcentaje
De 20 - 30 años	2	8.70
De 31 - 40 años	10	43.48
De 41 - 50 años	6	26.09
De 51 - 60 años	2	8.70
De 61 - 70 años	1	4.35
No Contesta	2	8.70
Total	23	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 3 Edad



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

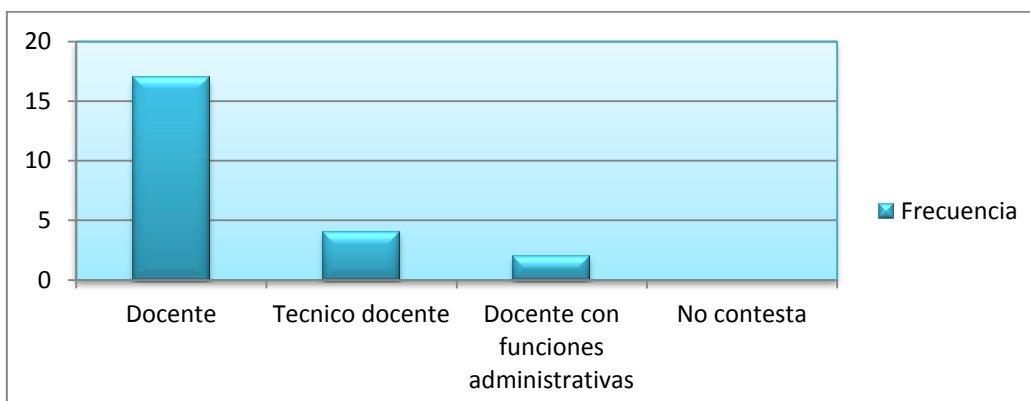
En la tabla N°6 se visualiza que hay 2 docentes que equivalen al 8.7% entre edades de 20 a 30 años, 10 equivalente al 43.48% entre 31-40años, 6 equivalente al 26.09% entre 41 y 50años, 2 equivalente al 8.7% entre 51 a 60 años, 1 equivalente al 4.35% de 61 a 71 años. La edad de la mayoría de docentes está entre los 20 y 50 años, lo que es una fortaleza para la institución, combinándose la experiencia de los docentes que tienen mayor tiempo de servicios, con la formación de los docentes que tienen una preparación en los nuevos modelos pedagógicos a ser aplicados.

Tabla 7 Cargo que desempeña

	Frecuencia	Porcentaje
Docente	17	73.9
Técnico docente	4	17.4
Docente con funciones administrativas	2	8.7
No contesta	0	0.0
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRAFICO 4 Cargo que desempeña



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

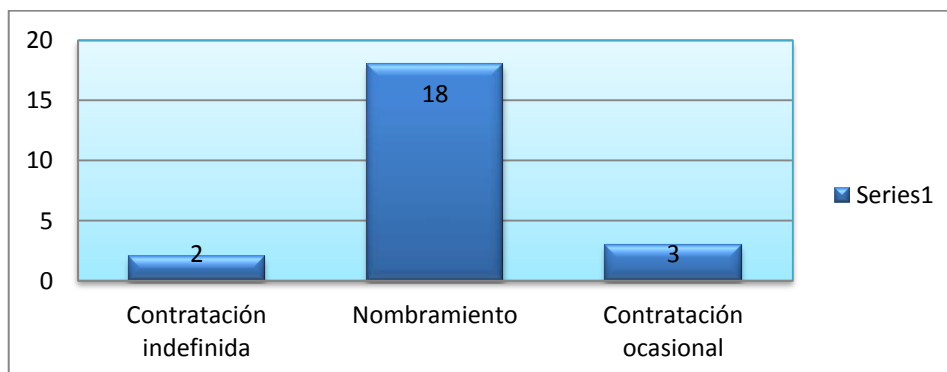
De acuerdo a la tabla N°7 sobre el cargo que desempeñan 17 equivalente al 73.9% tiene la función de docentes, 4 esquinante al 17.4% son docentes técnicos, 2 equivalente al 8.7% son docentes con funciones administrativas. Una de las fortalezas encontradas es que la mayoría de docentes cumple específicamente con esta función, lo que garantiza buenos procesos en la construcción del conocimiento.

Tabla 8 Tipo de relación laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Contratación indefinida	2	8.7
Nombramiento	18	78.3
Contratación ocasional	3	13.0
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 5 Tipo de relación laboral



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

De acuerdo a la tabla N° 8 se puede decir que 2 equivalente al 8.7% tienen contratación indefinida, 18 equivalente al 78.3% tienen nombramiento y 3 equivalente al 13% tienen contrato ocasional. En su mayoría los docentes tienen nombramiento, lo que garantiza estabilidad laboral, y permite un mejor desarrollo del proceso educativo

Tabla 9 Tiempo de dedicación

	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	23	100.0
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

De acuerdo a la tabla N°9 los 23 docentes que equivale al 100% se dedican a la actividad docente a tiempo completo de acuerdo a lo que establece la ley. El docente deberá laborar hasta un máximo de 6 horas pedagógicas diarias y el resto de tiempo de acuerdo las actividades complementarias planificadas.

2.3. Diseño y métodos de investigación.

2.3.1. Diseño de investigación.

Estudio de campo, a través de la observación directa y la aplicación de técnicas de encuesta, sustentada en los cuestionarios aplicados, lo que permitió recopilar la información necesaria, para argumentar en base a evidencia el trabajo realizado.

2.3.2. Métodos de investigación.

Investigación descriptiva; ex pos facto “después del hecho” sirvió para realiza un análisis después de haberse aplicado los cuestionarios.

Se parte de la tabulación de los resultados para determinar cuál es la situación en relacion al tema planteado.

2.4. Técnicas e instrumentos de investigación.

2.4.1. Técnicas de investigación

La Encuesta se aplicó en base a un cuestionario para determinar las necesidades de formación de los docentes del bachillerato, con el único propósito de mejorar e involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa.

Se utilizó una cámara fotográfica que permitió recopilar información, al constatar el desarrollo de las diferentes actividades de los docentes en sus sitios respectivos. Esta información fue analizada minuciosamente y será compartida con los involucrados.

2.4.2. Instrumentos de investigación.

La encuesta fue el instrumento de investigación, que se aplicó para determinar las necesidades formativas en los docentes de bachillerato, el mismo que fue facilitado a los maestrantes por la Universidad Técnica Particular de Loja.

Estas técnicas permiten manejar los resultados de las técnicas de investigación aplicadas: encuestas en la que se hace evidente que los docentes necesitan capacitación, sobre métodos y recursos didácticos, técnicas activas y el manejo de las TIC en el ámbito educativo, para generar procesos de aprendizaje significativos, en los que los estudiantes sean los gestores de sus propios aprendizajes.

La aplicación de la investigación-acción participativa pues al obtener información y actuar directamente sobre el contexto social que es el objeto del cambio o transformación consideramos es el más indicado; lógicamente éste es un proceso operativo que requiere y espera resultados de orden investigativo participativo.

2.5. Recursos: humanos, institucionales, materiales, económicos.

2.5.1. Talento Humanos.

Directivos, docentes, personal de la coordinación de la maestría de la UTPL, docente de la asignatura proyecto de grado II, el director de tesis y maestrante.

2.5.2. Materiales.

Encuesta, materiales de oficina, cámara fotográfica.

2.5.3. Económicos.

Los costos no fueron significativos, los mismos que fueron asumidos por la maestrante.

2.6. Procedimiento.

Los pasos que se siguieron desde el principio de esta investigación fueron los siguientes: Fui a la UEP- Colegio Técnico Sígsgig, donde el Mgs. Gil Noboa, a quien entregue la solicitud

en la que se pedía la colaboración e información requerida para desarrollar la investigación, me indico que se debía realizar un oficio solicitando la autorización al distrito para que se de apertura para realizar la investigación “ Proyecto de Grado I”, allí me dijeron que la autorización había que pedir en la coordinación Zonal 6, se converso nuevamente con la Directora del Distrito Educativo Intercultural Bilingüe, para que se autorice la aplicación de la encuesta, quien iba a conversar con el Rector para que se diera paso para la aplicación de la misma. Se procedió a la aplicación de la encuesta la que fue realizada a 23 docentes del bachillerato, luego se tabulo la información obtenida, se hizo el análisis de los resultados y la determinación de las necesidades de formación encontradas; para realizar la propuesta de formación.

CAPITULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Todo proyecto surge como respuesta a una necesidad, es por esta razón que se ha creído conveniente realizar el diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes de bachillerato, debido a que se han realizado cambios con la implementación del Bachillerato general Unificado a nivel nacional, el currículo se ha adaptado de acuerdo a la propuesta dada, y hay temas complejos, que requieren de mayor preparación del docente para hacer frente a los retos y desafíos. Para lo que se necesitan las herramientas necesarias para llevar a cabo la misión de formar a seres humanos que respondan a las expectativas de la sociedad.

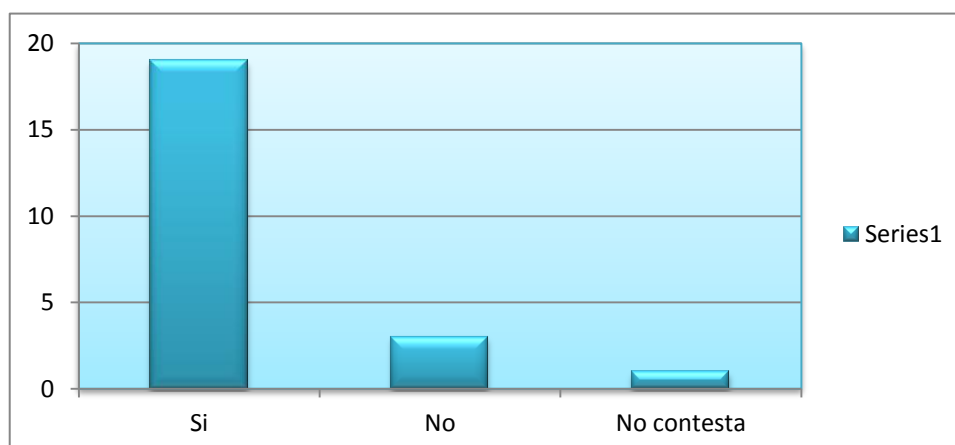
3.1. Necesidades formativas.

Tabla 10 Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener una titulación de cuarto nivel

	Frecuencia	Porcentaje
Si	19	82.6
No	3	13.0
No contesta	1	4.3
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg.
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 6 Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener una titulación de cuarto nivel



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP – Colegio Técnico Sígsg.
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

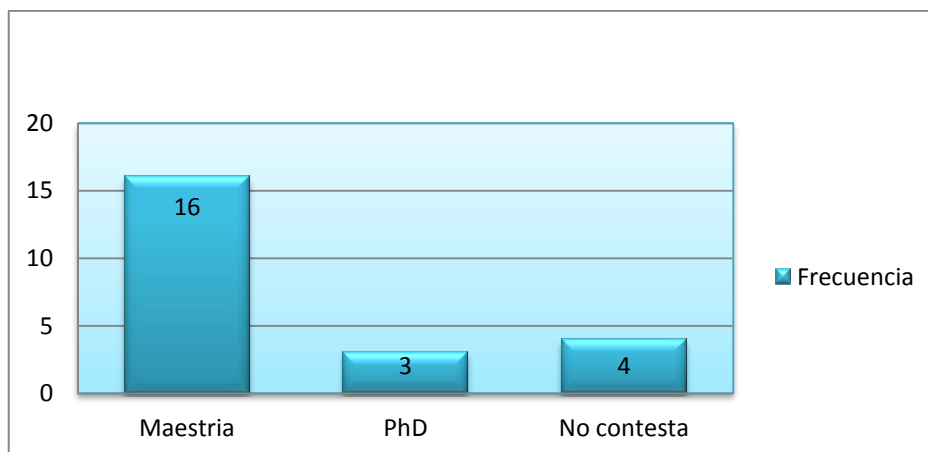
De acuerdo a la Tabla 11 sobre si les resulta atractivo seguir en un programa de formación para obtener una titulación de cuarto nivel, 19 docentes equivalente al 82.8% manifiestan que si, 3 equivalente al 13% y 1 equivalente al 4.3% no contesta. En los docentes existe la predisposición a seguirse preparando y obtener un título de cuarto nivel, que les ayudara a desarrollar de una mejor forma la tarea educativa

Tabla 12 En que le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	16	69.6
PhD	3	13.0
No contesta	4	17.4
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsgig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 7 En que le gustaría capacitarse



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsgig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

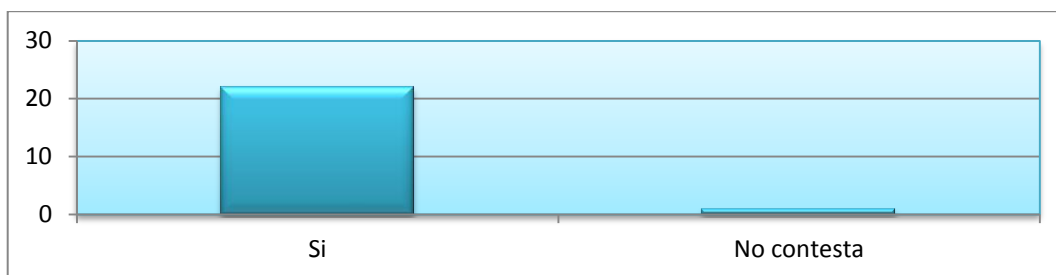
De acuerdo a la tabla N° 11 en la que indica en que les gustaría capacitarse 16 docentes equivalente al 69.6% en maestría, 3 equivalente al 13% en PhD y cuatro equivalente al 17.4% no contestan. Los docentes desean seguir alguna maestría que tenga relacion con el ámbito educativo, porque a ellos les gusta continuar capacitándose.

Tabla 13 Para, usted es importante seguir capacitándose en temas educativos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	22	95.7
No contesta	1	4.3
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsgig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 8 Para, usted es importante seguir capacitándose en temas educativos



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

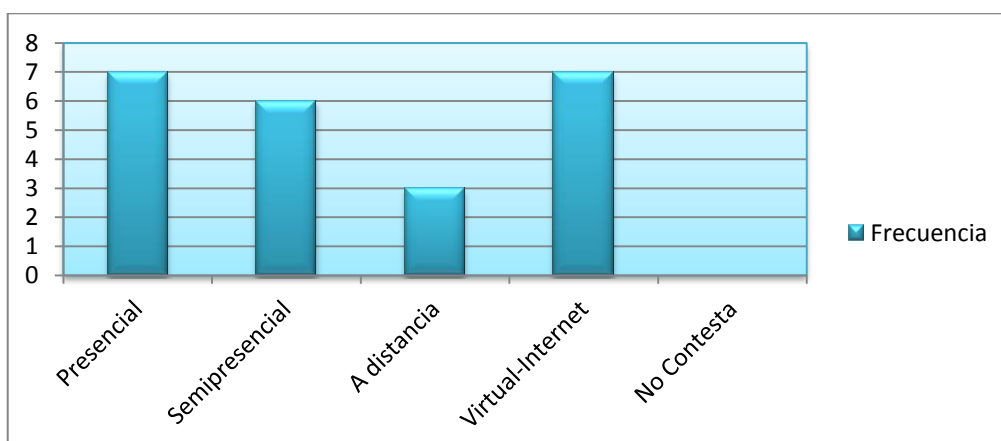
En relacion a la tabla N° 12 sobre si es importante para los docentes seguirse capacitándose, 22 docentes equivalente al 95.7% manifiestan que sí en tanto que únicamente 1 que equivale al 4.3% no contesta, Los docentes en su mayoría consideran que es importante continuar capacitándose en temas educativos, que les permita responder a las exigencias de la sociedad en este mundo globalizado.

Tabla 14 Como le gustaría recibir la capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	7	30.43
Semipresencial	6	26.09
A distancia	3	13.04
Virtual-Internet	7	30.43
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 9 Como le gustaría recibir la capacitación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

Se aprecia en la tabla N° 13 sobre cómo les gustaría recibir la capacitación a los docentes de la Unidad Educativa Sígsig, en las opciones presencial y virtual-internet los resultados obtenidos dentro de la misma son los de mayor frecuencia 14 docentes que equivale al 60.86%, 6 docentes que equivale a 26.09% prefieren las capacitaciones semipresenciales, 3 que equivalen al 13.04% a distancia. Se combinaría la capacitación entre presencial y virtual e internet, lo que se realizaría a través de talleres presenciales y de forma virtual.

Tabla 15 Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales en que horarios le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
De lunes a viernes	7	30.43
Fines de semana	7	30.43
No contesta	9	39.14
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 10 Horarios de capacitación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

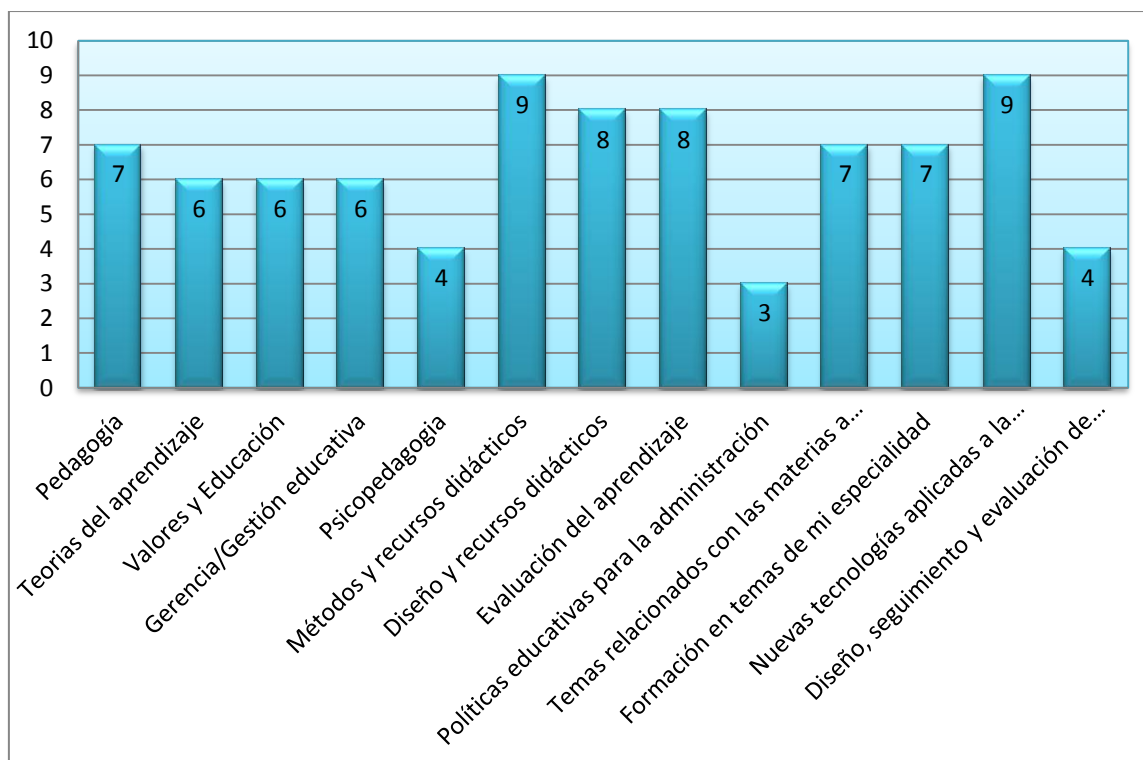
En relación Tabla N° 14 sobre los horarios de capacitación, 7 docentes equivalente al 30.43% prefieren de lunes a viernes, 7 equivalente AL 30.43% los fines de semana, y 9 equivalente al 39.14 % no contestan, se mantienen indiferentes. Es importante considerar estos aspectos para tener la acogida necesaria en los cursos a capacitación a realizarse.

Tabla 16 En que temáticas le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía	7	8.33
Teorías del aprendizaje	6	7.14
Valores y Educación	6	7.14
Gerencia/Gestión educativa	6	7.14
Psicopedagogía	4	4.76
Métodos y recursos didácticos	9	10.71
Diseño y recursos didácticos	8	9.52
Evaluación del aprendizaje	8	9.52
Políticas educativas para la administración	3	3.57
Temas relacionados con las materias a su cargo	7	8.33
Formación en temas de mi especialidad	7	8.33
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	9	10.71
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	4	4.76
TOTAL	84	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 11 En que temáticas le gustaría capacitarse



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

Como se puede observar en la tabla N° 15 las temáticas en las que desearían capacitarse los docentes de la Unidad Educativa Sigsig son diversas, las mismas que se dan a conocer en orden de preferencia, teniendo mayor acogida la de métodos y

recursos didácticos y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, las dos opciones conjuntamente alcanzan a un porcentaje del 21.42%, la evaluación de los aprendizajes y el diseño y recursos didácticos con un 19.04%, pedagogía, formación en temas de especialidad y temas relacionados con las materias a cargo del docente con un 24.99% conjuntamente, teoría de los aprendizajes, gerencia / gestión educativa, valores y educación con un 21.42%; psicopedagogía y diseño, seguimiento y evaluación de proyectos con 9.52%; en tanto que con un 3.57% las políticas educativas para la administración.

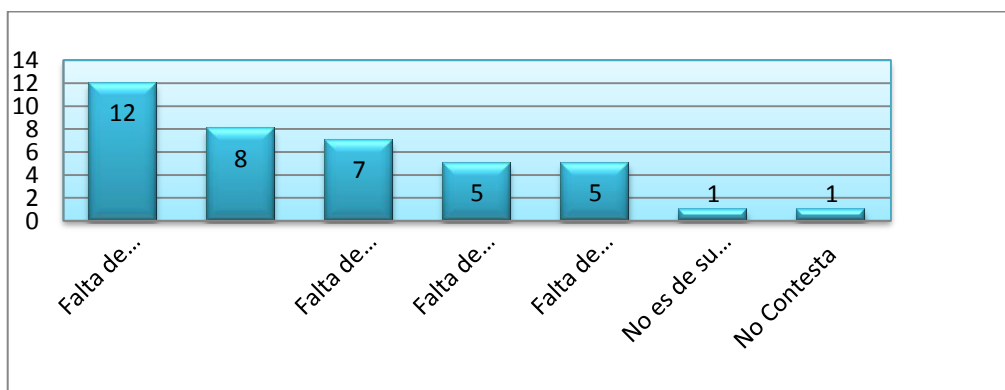
Las Tic's en la educación en este mundo globalizado son necesarias para interactuar con los discentes que son nativos digitales y están a la par con la tecnología; al igual que los métodos y recursos didácticos a ser utilizados, lo que permite generar procesos de aprendizajes significativos. Siempre y cuando se use la tecnología de forma correcta.

Tabla 17 Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite

	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	12	30.77
Altos costos de los cursos	8	20.51
Falta de información	7	17.95
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución	5	12.82
Falta de temas acordes con su preferencia	5	12.82
No es de su interés la capacitación profesional	1	2.56
No Contesta	1	3
Total	39	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 12 Obstáculos que se presentan para que usted no se capacite



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

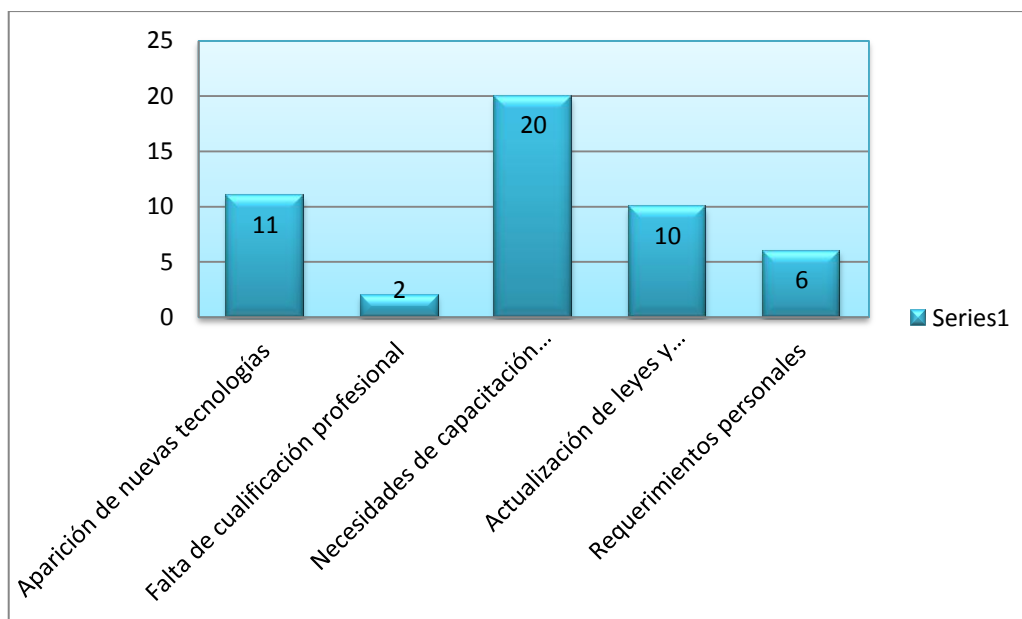
En referencia a la tabla N° 16 sobre los obstáculos que encuentran para capacitarse, se observa que la falta de tiempo es el mayor limitante para que los docentes en este caso 12 que equivale al 30.77%, se capaciten de forma continua, 8 que equivale al 20.51% debido a los altos costos de los cursos; 7 que equivale al 17.95% por falta de información, 11 docentes que equivale al 31.2% por los otros motivos.

Tabla 18 Motivos para los cursos de capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	11	22.45
Falta de cualificación profesional	2	4.08
Necesidades de capacitación continua y permanente	20	40.82
Actualización de leyes y reglamentos	10	20.41
Requerimientos personales	6	12.24
Total	49	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 13 Motivos para los cursos de capacitación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

Los docentes de la Unidad Educativa Sígsig de acuerdo a la tabla N° 17 sobre los motivos para los cursos de capacitación, 20 equivalente al 40.82 % lo realizan por necesidades de capacitación continua y permanente, 11 equivalente al 22.45% por la aparición de las nuevas tecnologías, 10 equivalente al 20.41 por la actualización de leyes y reglamentos, 6 equivalente al 12.24% por requerimientos personales y 2

equivalente al 2 al 4.08% por cualificación profesional. Se aprecia que las personas tienen motivaciones diferentes para realizar los cursos de capacitación.

Tabla 19 Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
La relación del cursos con la actividad docente	13	30.23
Obligatoriedad de asistencia	2	4.65
Favorece mi ascenso profesional	9	20.93
Lugar donde se realiza el evento	2	4.65
Me gusta capacitarme	16	37.21
No Contesta	1	2.33
TOTAL	43	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 14 Motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

Los docentes en relación a la Tabla N° 18 sobre cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones, 16 equivalente al 37.21% porque les gusta capacitarse, 13 equivalente al 30.23% por la relación de los cursos con la actividad docente, 9 equivalente al 20.93% por los ascensos profesionales que se dan, 2 equivalente al 4.65% por los lugares donde se realizan y por la obligatoriedad de la asistencia, 1 equivalente al 2.33% no contesta. La capacitación constante permite un mejor desempeño en los diferentes ámbitos en donde se desenvuelven los seres humanos, en este caso los docentes en la formación de los estudiantes.

Tabla 20 Qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso /capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos teóricos		
Aspectos técnicos/prácticos	10	43.5
Ambos	12	52.2
No contesta	1	4.3
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

De acuerdo a la tabla N° 19 sobre qué aspectos consideran los docentes de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación, 12 docentes equivalente al 52.2% manifiestas que es importante la combinación de los aspectos teóricos, con los técnicos y prácticos, 10 equivalente al 43.5% los aspectos técnicos prácticos y 1 equivalente al 4.3% no contesta. Se debe combinar la teoría, con la aplicación, para saber conocer, ser, hacer y convivir de acuerdo a lo pilares fundamentales que plantea la UNESCO en el campo educativo.

3.2. Análisis de la formación.

Tabla 21 Señale el nivel más alto de formación académica que posee

	Género			
	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel técnico o tecnológico superior			2	13.3
Lic. Ing. Eco, Arq, etc (3er nivel)	5	62.5	7	46.7
Especialista (4to nivel)	1	12.5	4	26.7
Maestria (4° nivel)	2	25.0	2	13.3
Total	8	100.0	15	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 15 Nivel más alto de formación académica que posee



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

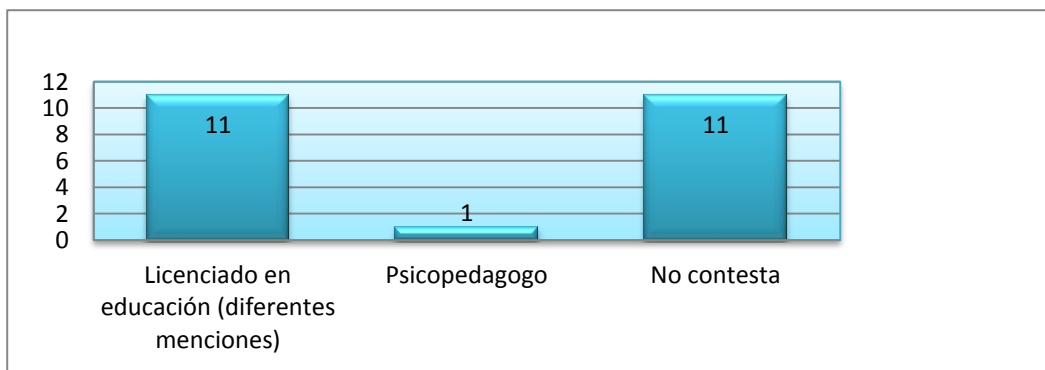
De acuerdo a la tabla N° 20 se puede evidencia la formación académica de los docentes de género femenino son 8 y 15 del masculino, que 5 equivalente al 62.5% tienen títulos de tercer nivel como licenciada, ingeniera arquitectas, etc. y 8 equivalente al 46.7% en relación a los varones; especialistas título de cuarto nivel 1 mujer equivalente al 12.5% 4 varones equivalente al 26.7%; en relación a las maestrías, 2 mujeres equivalente al 25% y 2 varones equivalente al 13.3%; 2 docentes varones equivalente al 13.3% tienen título de nivel tecnológico superior, lo que demuestra que los docentes están preparados para cumplir con la misión encomendada, la formación integral de los estudiantes.

Tabla 22 Su titulación tiene relación con: Ámbito Educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación (diferentes menciones)	11	47.8
Psicopedagogo	1	4.2
No contesta	11	47.8
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 16 Su titulación tiene relación con: ámbito académico



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

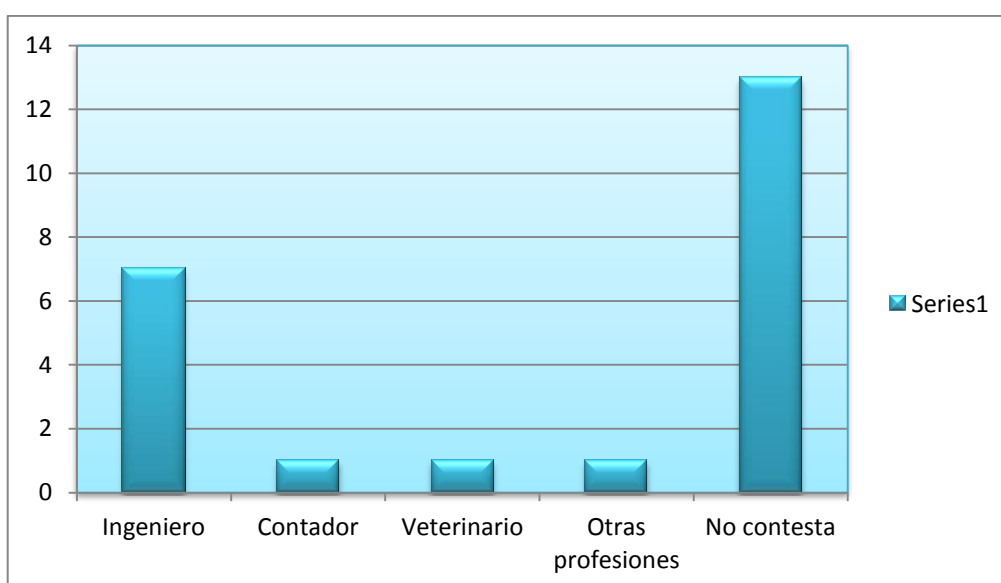
En la Tabla N° 21 en relación a si la titulación de los docente tiene que ver con el ámbito educativo. Tienen título de licenciado en educación 11 que equivale al 47.8%, 1 equivalente al 4.2% es psicopedagogo y 11 que equivale al 47.8% no contestan, se muestran indiferentes, Aproximadamente más del 50% de docentes tiene su título relacionado con el ámbito Académico, lo que les permite realizar un buen proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 23 Su titulación tiene relacion con: otras profesiones

	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero	7	30.4
Contador	1	4.3
Veterinario	1	4.3
Otras profesiones	1	4.3
No contesta	13	56.5
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 17 Su titulación tiene relación con: otras profesiones



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

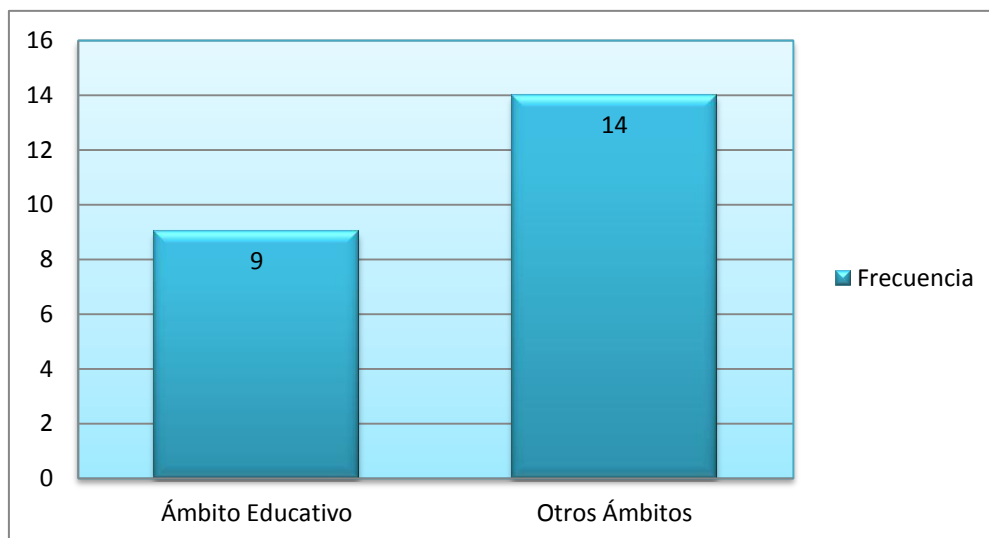
En la tabla N° 22 se visualiza también que hay personas que se desempeñan como docentes, teniendo otras profesiones como ingenieros 7 equivalente al 30.4%, 1 veterinario, 1 contador y 1 con otra profesión equivalente al 4.3% cada uno de ellos. Al tener su titulación es en otras profesiones, pero que al estar inmersos dentro de los procesos educativos van adquiriendo experiencia para generar procesos de aprendizajes significativos.

Tabla 24 Si posee titulación de postgrado, este con que tienen relación

	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito Educativo	9	39.1
Otros Ámbitos	14	60.9
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 18 Si posee titulación de postgrado, este con que tiene relación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg

Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

De acuerdo a la tabla N° 23 las titulaciones en postgrados 9 docentes equivalente al 39.1% lo tienen el ámbito educativo, y 14 equivalente al 60.9% lo tienen en otros ámbitos. Es muy importante la capacitación constante de las personas, para que se desarrollen de una mejor manera en las funciones asumidas. Debido a los cambios vertiginosos que hay que enfrenarse.

3.2.1 La persona en el contexto formativo.

Tabla 25 La persona en el contexto formativo

	1		2		3		4		5		No contesta		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato					1	4.3	11	47.8	11	48			23	100
Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar.)					3	13.0	12	52.2	8	35			23	100
Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)			1	4.3	2	8.7	12	52.2	8	35			23	100
Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato				0.0	6	26.1	8	34.8	9	39			23	100
Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)			1	4.3	3	13.0	7	30.4	11	48			22	96
Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa			3	13.0	6	26.1	6	26.1	8	35			23	100
Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	2	8.7	2	8.7	6	26.1	6	26.1	7	30			23	100
Describe las funciones y cualidades del tutor			1	4.3	4	17.4	10	43.5	8	35			23	100
Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula			3	13.0	3	13.0	10	43.5	7	30			23	100
Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal					5	21.7	10	43.5	8	35			23	100
Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente			1	4.3	1	4.3	13	56.5	8	35			23	100
Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos			1	4.3		0.0	13	56.5	9	39			23	100
Conoce aspectos relacionados con la			2	8.7	5	21.7	9	39.1	6	26	1	4.3	23	100

psicología del estudiante														
Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)			5	21.7	2	8.7	11	47.8	4	17	1	4.3	23	100
Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)			1	4.3	4	17.4	10	43.5	8	35			23	100
Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	1	4.3		0.0	5	21.7	6	26.1	10	43	1	4.3	23	100
Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	0	0.0	0	0.0	4	17.4	9	39.1	10	43	0	0.0	23	100
Total	3	13.0	21	91.3	60	260.9	163	708.7	140	609	3	13.0		
Media obtenida	3	0.8	21	5.4	60	15.4	163	41.8	140	36	3	0.8		

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig

Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

De acuerdo a la tabla N° 24 se considerando que 1 es la menor calificación y 5 la máxima, en relación a la persona en el contexto formativo la media obtenida es: el 35.8 % de los encuestados señalan la escala 5, el 41.8% la escala 4, el 15.3% la escala 3, el 5.4% la escala 2, la escala y no contesta el 0.8% cada uno. El 77.6 % tiene conocimiento sobre temas del contexto formativo en general, en tanto que el 22.4% necesita un mayor conocimiento de aspectos como análisis el clima organizacional de la estructura institucional, análisis de los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza, análisis de los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato, conocer el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI, conocer las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa, conocer técnicas básicas para la investigación en el aula, conocer aspectos relacionados con la psicología del estudiante, formación en TIC, que me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes.

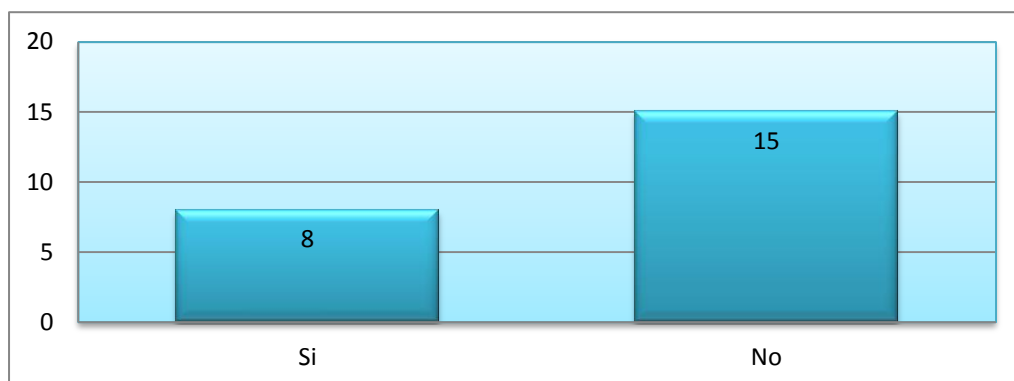
3.2.2. La organización y la formación.

Tabla 26 La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años

	Frecuencia	Porcentaje
Si	8	34.8
No	15	65.2
Total	23	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 19 La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años



F

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

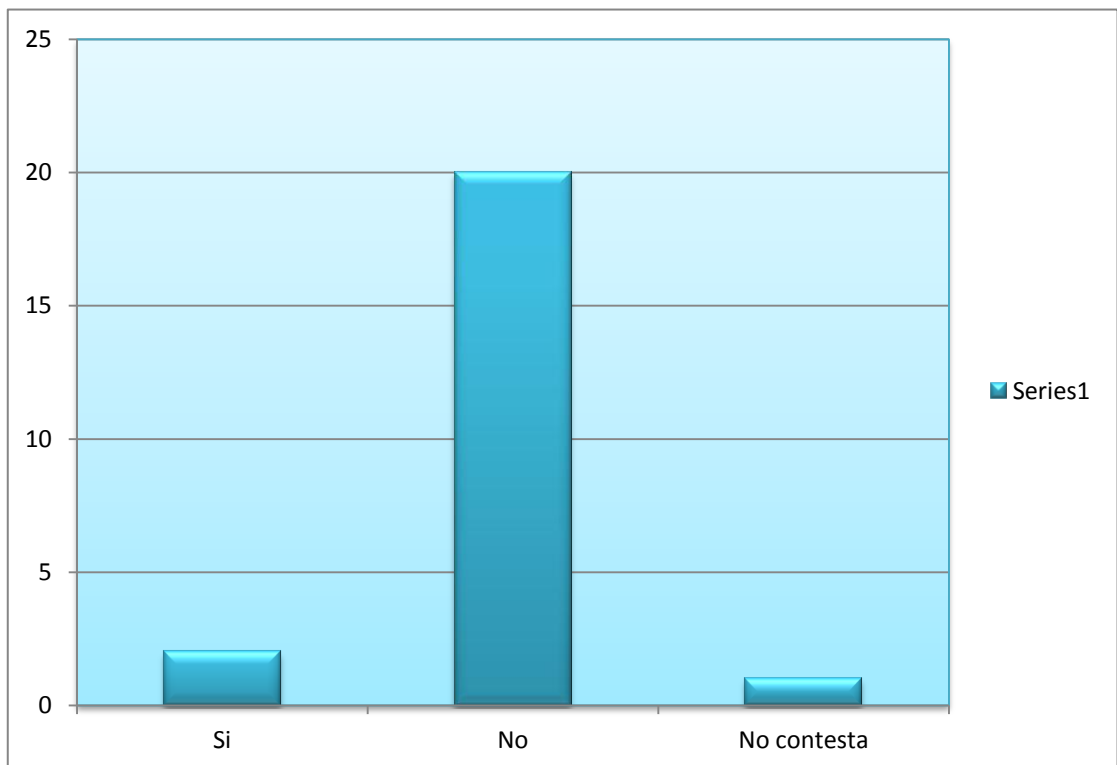
De acuerdo a la tabla 25 sobre si la institución ha propiciado cursos en los dos últimos años, 8 docentes equivalente al 34.8% manifiestan que si, y 15 docentes equivalente al 65.2% que no. Indicando que la institución si ha facilitado para que los docentes puedan asistir a los cursos que ofrece el Ministerio de Educación.

Tabla 27 Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios

	Frecuencia	Porcentaje
Si	2	8.7
No	20	87.0
No contesta	1	4.3
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 20 Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

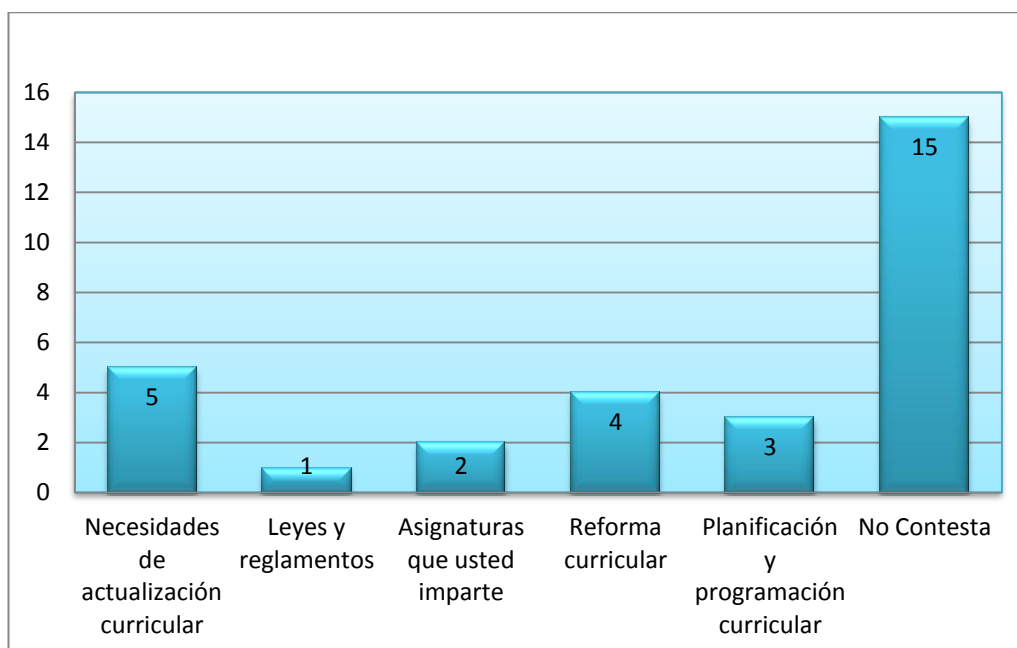
De acuerdo a la tabla N° 26 sobre si conoce que la institución está propiciando cursos/seminarios, 2 docentes equivalente al 8.7% manifiestan que si, en tanto que 20 docentes equivalente al 87% dicen que no. Por lo que sería conveniente que haya una comunicación efectiva, y que todos conozcan de las actividades a ser realizadas

Tabla 28 Los cursos se realizan en función de: áreas de conocimiento

	Frecuencia	Porcentaje
Necesidades de actualización curricular	5	16.67
Leyes y reglamentos	1	3.33
Asignaturas que usted imparte	2	6.67
Reforma curricular	4	13.33
Planificación y programación curricular	3	10.00
No Contesta	15	50.00
TOTAL	30	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 21 Los cursos se realizan en función de: áreas de conocimiento



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

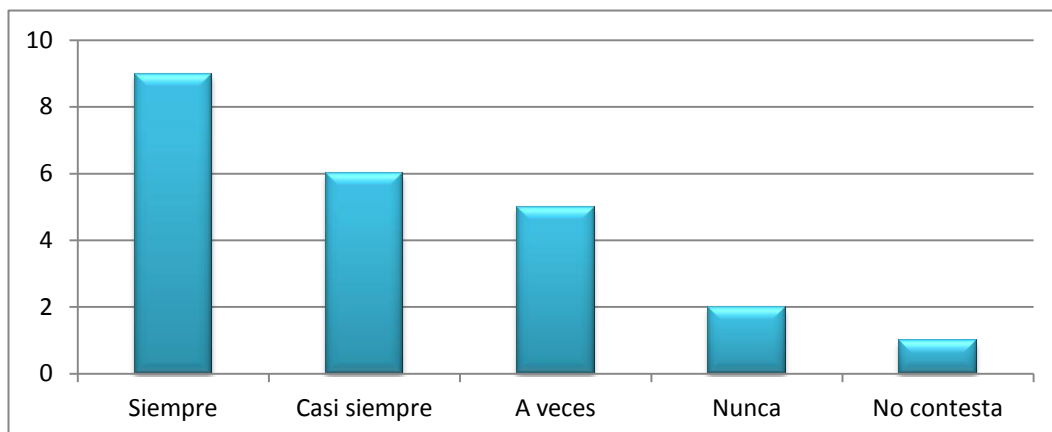
De acuerdo a la tabla N° 27 en relación a los cursos ofertados que se consideran, 5 equivalente al 16.67 lo realizan en función de las necesidades de actualización curricular, 4 equivalente al 13.33% en relación a la reforma curricular, 3 equivalente al 10% de acuerdo a la planificación y programación curricular, 2 equivalente al 6.67% de acuerdo a las asignaturas que imparte, 1 equivalente al 3.33% de acuerdo a las leyes y reglamentos, 15 equivalente al 50% no contestan. En base a los resultados obtenidos los cursos deben proponerse en función de las necesidades de los docentes e involucrándolos, es decir llegando a consensos.

Tabla 29 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	9	39.1
Casi siempre	6	26.1
A veces	5	21.7
Nunca	2	8.7
No contesta	1	4.3
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 22 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

De acuerdo a la tabla N° 28 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente, 9 docentes equivalente al 39.1% dicen que siempre, 6 equivalente al 26.1% que casi siempre, 5 e1quivalente al 21.7% que a veces, 2 equivalente al 8.7% que nunca y 1 equivalente al 4.3% no contesta. Los docentes es su mayoría están de acuerdo que los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente, lo que es ventajoso por que les permite estar capacitándose continuamente.

Tabla 30 La organización y la formación

La organización y la formación	1		2		3		4		5		N.C.		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	1	4.3			6	26.1	9	39.1	7	30.4			23	
Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	2	8.7	1	4.3	5	21.7	7	30.4	8	34.8			23	
Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	1	4.3			1	4.3	11	47.8	10	43.5			23	
Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución					2	8.7	10	43.5	11	47.8			23	
La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes					3	13.0	9	39.1	11	47.8			23	
Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes					3	13.0	7	30.4	13	56.5			23	
El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa					2	8.7	6	26.1	15	65.2			23	
Como docente evaluo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s					2	8.7	9	39.1	12	52.2			23	
Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales					7	30.4	9	39.1	7	30.4			23	
Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva	1	4.3	1	4.3	7	30.4	9	39.1	5	21.7			23	
Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje				0	1	4.3	7	30.4	15	65.2			23	
Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula				0	2	8.7	10	43.5	11	47.8			23	
Total	5	21.7	3	13	41	178.3	117	508.7	133	578.3	0	0	299	
Media obtenida	5	1.7	3	1	41	13.7	117	39.1	133	44.5	0	0	100	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig

Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

De acuerdo a la tabla N° 29 se considerando que 1 es la menor calificación y 5 la máxima, en relación a la organización y la formación la media obtenida es: el 44.5 % de los encuestados señalan la escala 5, el 39.1% la escala 4, el 13.7% la escala 3, el 1% la escala 2, la escala 1 el 1.7%. El 83.6 % tiene conocimiento sobre temas de la organización y formación, en aspectos como mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida, cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución, la formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes, como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s, considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje, estos aspectos permiten un mejor desarrollo del proceso educativo, en tanto que el 16.4 % necesita un mayor conocimiento de aspectos como cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva, para dar respuesta acertada a las necesidades de los estudiantes.

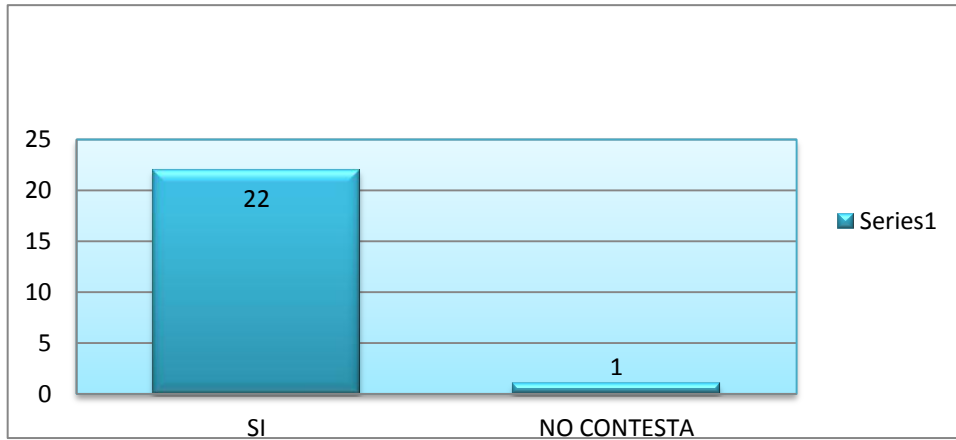
3.2.3. La tarea educativa.

Tabla 31 Las materias que imparte tienen relación con su formación

	Frecuencia	Porcentaje
Si	22	95.65
No contesta	1	4.348
Total	23	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 23 Las materias que imparte tienen relación con su formación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

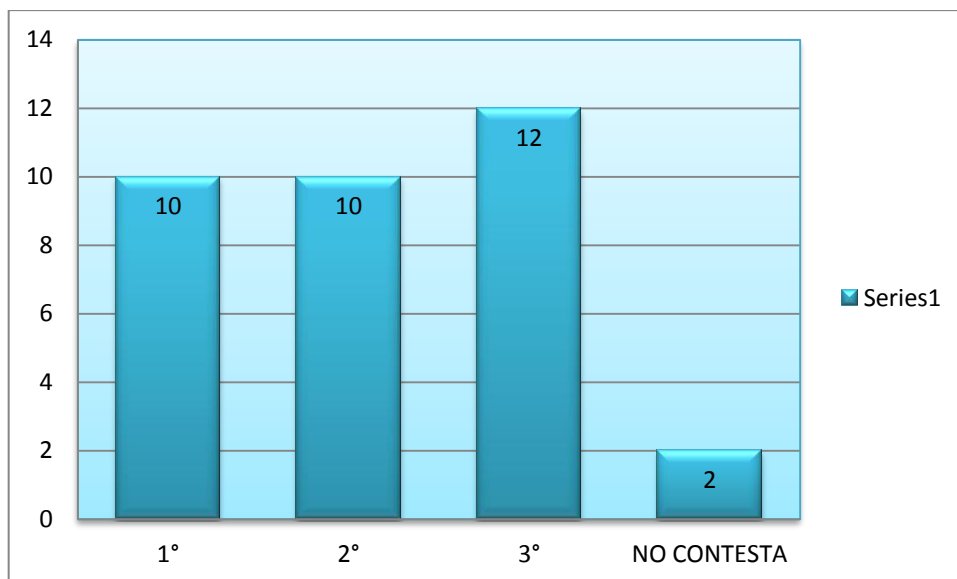
De acuerdo a la tabla 30 sobre las materias que se imparten tiene relación con su formación el 96% de docentes manifiestan que las materias que imparten si están en relación con su formación profesional, lo que facilita los procesos de enseñanza aprendizaje, debió al dominio que ellos tienen en las materias asignadas.

Tabla 32 Año de bachillerato en los que imparte clases

Año de bachillerato en los que imparte clases	Frecuencia	Porcentaje
1° de Bachillerato	10	29.41
2° de Bachillerato	10	29.41
3° de Bachillerato	12	35.29
No contesta	2	5.88
TOTAL	34	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 24 Año de bachillerato en los que imparte clases



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sigsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

De acuerdo a la tabla 31 en relación a los cursos en los que imparten clases, 10 docentes que equivalen al 29.41% trabajan con primero bachillerato, 10 docentes que equivalen al 29.41% trabajan con segundo bachillerato y 12 que equivalen al 35.29% en tercero. Los docentes imparten clases en primero, segundo y tercero de bachillerato de acuerdo al distributivo.

3.3. Los cursos de formación

Tabla 33 Tarea Educativa

Tarea educativa	1		2		3		4		5		N.C.		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos					1	4.3	6	26.1	16	69.6			23	100
Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico			1	4.3	1	4.3	11	47.8	10	43.5			23	100
Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas					4	17.4	11	47.8	8	34.8			23	100
Aplica técnicas para la acción tutorial			1	4.3	5	21.7	11	47.8	6	26.1			23	100
Analiza la estructura organizativa institucional	1	4.3	2	8.7	4	17.4	12	52.2	4	17.4			23	100
Diseña planes de mejora de la propia práctica docente			3	13.0	3	13.0	8	34.8	9	39.1			23	100
Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	1	4.3	4	17.4	1	4.3	10	43.5	7	30.4			23	100
Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente	2	8.7	4	17.4	1	4.3	10	43.5	5	21.7	1	4.3	23	100
Utiliza adecuadamente la técnica expositiva					1	4.3	9	39.1	12	52.2	1	4.3	23	100
Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura							12	52.2	11	47.8			23	100
Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje							12	52.2	11	47.8			23	100
El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	1	4.3			4	17.4	10	43.5	8	34.8			23	100
Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes			3	13.0	3	13.0	8	34.8	9	39.1			23	100
Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada				0.0	4	17.4	8	34.8	11	47.8			23	100

planificación														
Total	5	21.7	18	78.3	32	139.1	138	600	127	552.2	2	8.7	322	100
Media obtenida	5	1.6	18	5.6	32	9.9	138	42.9	127	39.4	2	0.6	100	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig

Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

De acuerdo a la tabla N° 32 se considerando que 1 es la menor calificación y 5 la máxima, en relación a la tarea educativa la media obtenida es: el 39.4 % de los encuestados señalan la escala 5, el 42.9% la escala 4, el 9.9% la escala 3, el 5.6% la escala 2, la escala 1 el 1.6% y no contesta el 0.6%. El 82.3 % tiene conocimiento sobre los temas de la tarea educativa como: elaboración de pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos, utilización adecuada de medios visuales como recurso didáctico, diseñar programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas, utiliza adecuadamente la técnica expositiva, valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura, utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje, estos aspectos permiten un mejor desarrollo del proceso educativo al contar con todo este material para optimizar el tiempo y los recursos, en tanto que el 17.7 % necesita un mayor aplicación de aspectos como: el uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante, analizar la estructura organizativa institucional, diseñar instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente.

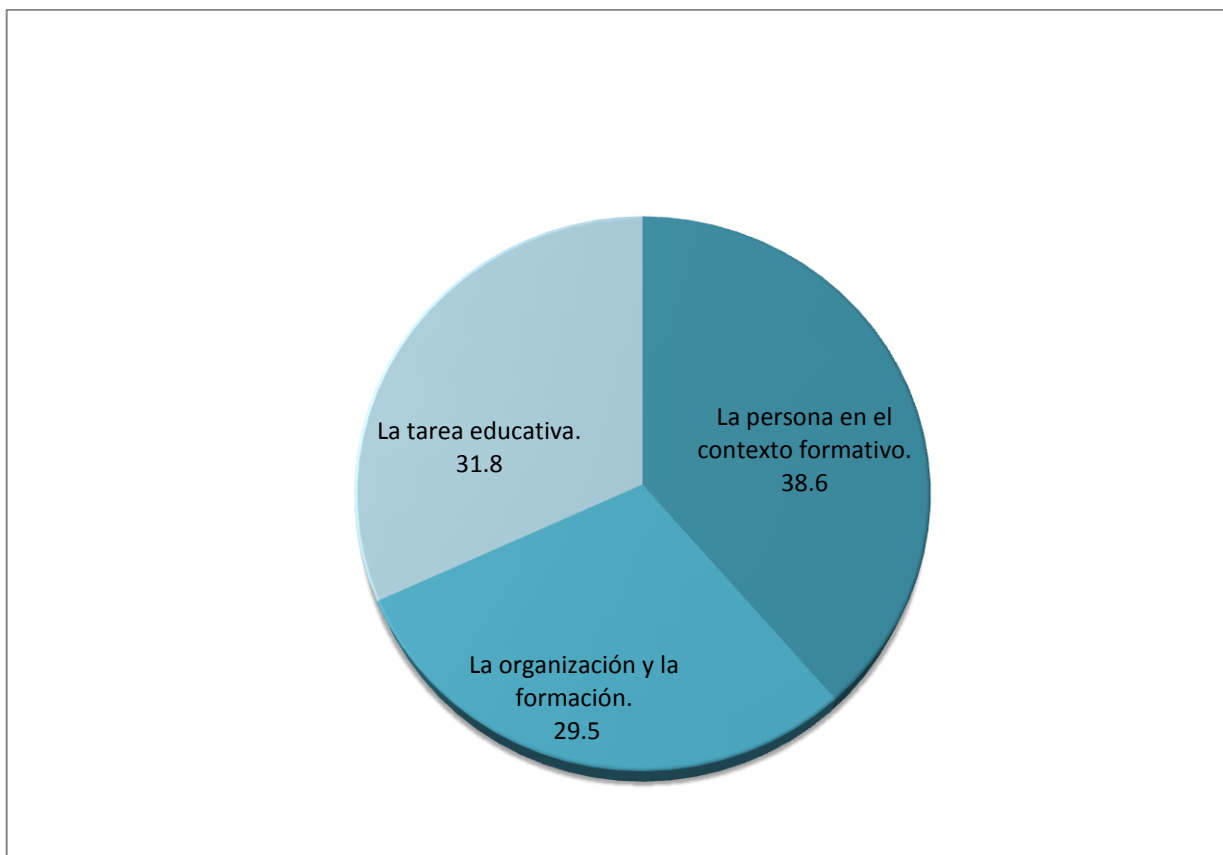
Tabla 34 Análisis de la formación

Análisis de la formación	Media obtenida													
	1		2		3		4		5		No contesta		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
La persona en el contexto formativo.	3	0.8	21	5.4	60	15.3	163	41.7	140	35.8	4	1	391	38.6
La organización y la formación.	5	1.7	3	1	41	13.7	117	39.1	133	44.5			299	29.5
La tarea educativa.	5	1.6	18	5.6	32	9.9	138	42.9	127	39.4	2	0.6	322	31.8
Media	13	1.3	42	4.2	133	13.1	418	41.3	400	39.5	6	0.6	1012	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig

Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 25 Análisis formativo



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg

Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

En relación a la tabla N° 33 y realizando un análisis general de la formación docente, y especialmente en lo relacionado al aspecto pedagógico se puede observar que el mayor porcentaje corresponde a la persona en el contexto formativo el 38,6%, la tarea educativa en un 31,8%, la relacionada organización y la formación en un 29,5% y, se debe potenciar aquellos aspectos como identificar el tipo de liderazgo que ejercen las autoridades, aspectos relacionados con la psicología del estudiante, cuando existe estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva, planificar, ejecutar y dar seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos, Utilizar adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos), aplicar técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...), Conocer las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa, mayor conocimiento en la formación en TIC, que permita manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a los estudiantes, Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres, en estos indicadores se tiene cierta dificultad, para cumplir con las metas y objetivos que año a año se van planteando, con la visión de formar a seres humanos capaces de hacer frente a los desafíos de este mundo globalizado.

En la Unidad Educativa Sígsig se pudo determinar que uno de los mayores requerimientos son los cursos de capacitación relacionados con los métodos y recursos didácticos, las nuevas tecnologías de la educación y que permitan a los estudiantes ser los gestores de su propio aprendizaje, en donde el docente sea únicamente el mediador, ya que los estudiantes serán los que van construyendo el sus aprendizajes.

El tiempo es un limitante para los procesos de capacitación continua de los docentes, los altos costos de las maestrías y de los cursos, la falta de información.

La institución no ha ofrecido cursos de capacitación en los últimos años, pero los docentes han tenido la oportunidad de participar en los cursos que se ofertan a través del SíProfe, hay la motivación de los docentes para continuar en los procesos de formación por lo que aspiran a continuar con los estudios de cuarto nivel, hay que considerar también que la

institución cuenta con un cuerpo docente con un buen perfil profesional, es por esa razón que alcanza el mayor porcentaje en la persona y su contexto formativo. Los docentes se van familiarizando con las nuevas normativas en cuanto a la aplicación de las políticas de gobierno en el ámbito educativo, hay que recordar que todo cambio genera inestabilidad, hasta irse acoplando a los lineamientos que se dan en el marco legal educativo.

Es importante también que en su mayoría los docentes de la institución tienen títulos que están relacionados con el ámbito educativo, lo que permite tener un mejor acercamiento hacia los estudiantes y aplicar prácticas pedagógicas acordes a la realidad.

Resulta gratificante que los docentes de la UEP- Colegio Técnico Sígsig tengan una vasta experiencia en la docencia, no es fácil ser docente, y como había mencionado se tiene la misión de formar a seres humanos, únicos y diferentes, en realidades y contextos diferentes.

3.4. Los cursos de formación

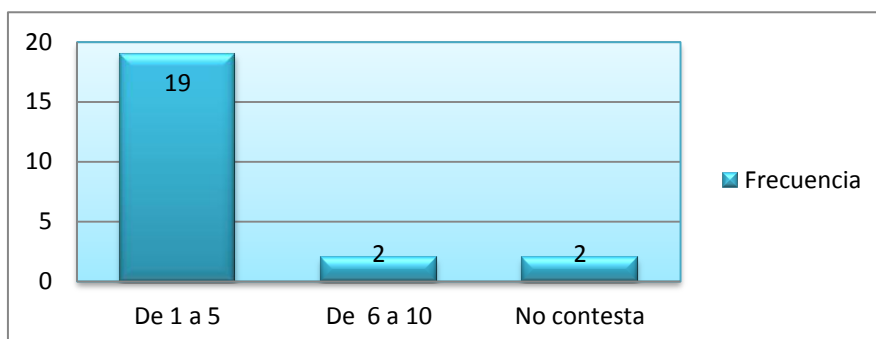
Tabla 35 Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5	19	82.6
De 6 a 10	2	8.7
No contesta	2	8.7
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig

Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRAFICO 26 Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig

Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

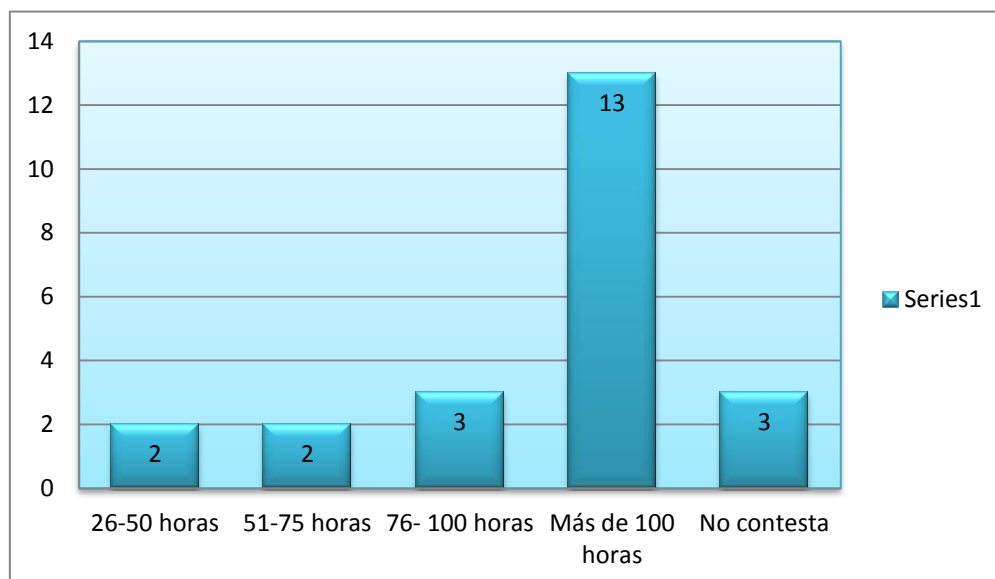
En relación a la tabla N° 34 los docentes en los últimos dos años ha asistido entre 1 a 5 cursos 19 que equivalen al 82.6% de 6 a 10 dos docentes equivalente al 8.7%, no contestan 2 equivalente al 8.7%. Es muy ventajoso actualizarse en las diferentes temáticas que se desarrollan, siempre con miras a ofrecer un servicio educativo con calidez y calidad.

Tabla 36 Totalización en horas

	Frecuencia	Porcentaje
26-50 horas	2	8.70
51-75 horas	2	8.70
76- 100 horas	3	13.04
Más de 100 horas	13	56.52
No contesta	3	13.04
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 27 Totalización en horas



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

En la tabla N° 35, 13 docentes que equivale al 56.52% han realizado cursos por más de 100horas, 3 equivalente al 13.04 cursos entre 56 a 100 horas, 2 equivalente al 8.7 % han realizado cursos entre 51 a 75 horas, 2 equivalente al 8.7 % han realizado cursos entre 26 a 50

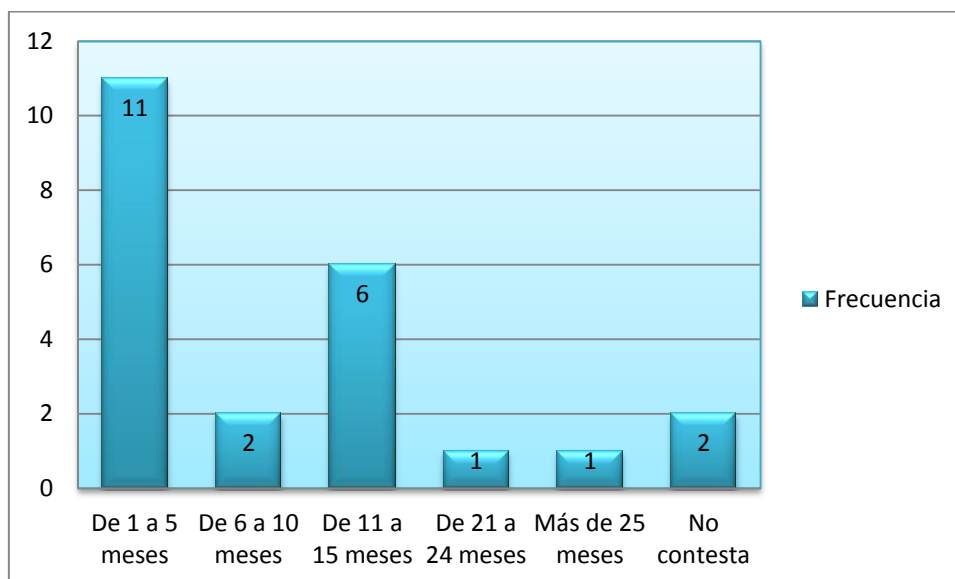
horas. Es decir si habido esos espacios de capacitación que son de importancia en el proceso de perfeccionamiento profesional de los-as docentes.

Tabla 37 Hace que tiempo lo realizó

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 meses	11	47.8
De 6 a 10 meses	2	8.7
De 11 a 15 meses	6	26.1
De 21 a 24 meses	1	4.3
Más de 25 meses	1	4.3
No contesta	2	8.7
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRAFICO 28 Hace que tiempo lo realizó



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP - Colegio Técnico Sígsg
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

En relacion a la tabla N° 36 11 docentes equivalente al 47.8% han realizado los cursos entre 1 a 5 meses, 6 equivalente al 28.1 entre 11 a 15 meses, 2 equivalente al 8.7% entre 6 a 10 meses, 1 equivalente al 4.3% entre 21 a 24 meses, 1 equivalente al 4.3% hace mas de 25

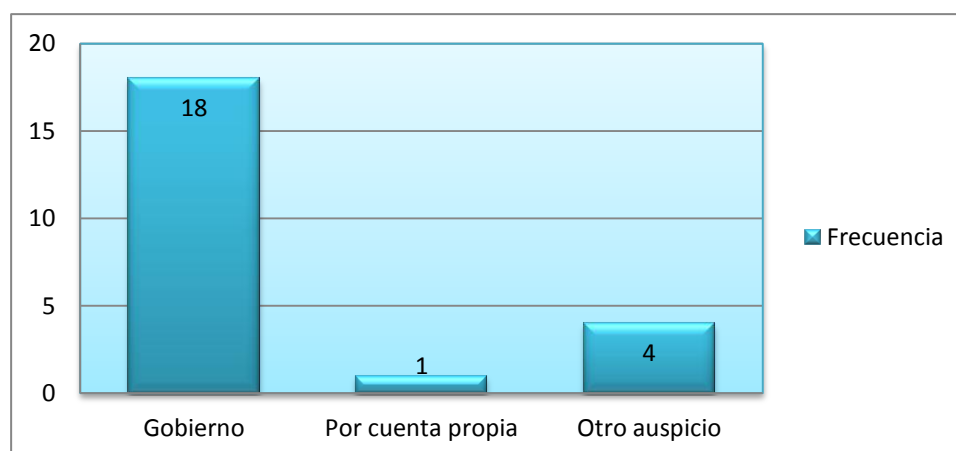
meses. Se puede observar que la mayoría de los cursos que se han realizado ha sido hace menos de seis meses, los cursos son ofrecidos por el ministerio de educación con diferentes temas.

Tabla 38 A este curso lo hizo con el auspicio de:

	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	18	78.3
Por cuenta propia	1	4.3
Otro auspicio	4	17.4
Total	23	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato UEP- Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

GRÁFICO 29 Este curso lo hizo con el auspicio de:



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato UEP- Colegio Técnico Sígsig
Elaborado por: Ing. Lucy Moscoso

De acuerdo a la Tabla N° 37 se puede apreciar que 18 docentes que equivale al 78.3% han realizado cursos auspiciados por el gobierno, 4 que equivale al 17.4% con otros auspicios y 1 que equivale 4.3% lo ha hecho por cuenta propia. La mayor cantidad de cursos han sido auspiciados por el Ministerio de Educación, para facilitar el acceso de los docentes a estos procesos de capacitación.

CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN

DISEÑO DEL CURSO DE FORMACIÓN

4.1. Tema del curso

MÉTODO Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL AULA, PARA UNA CONSTRUCCIÓN ACTIVA DEL CONOCIMIENTO.

4.2. Modalidad de estudio

La modalidad de estudios es semipresencial en consecuencia:

- El trabajo presencial se efectuará bajo la modalidad de tutorías, los días sábados
- Cada jornada de trabajo presencial debe comprender el tiempo de 4 horas académicas
- Cada hora de trabajo presencial equivale a 60 minutos, un receso de 30 minutos.
- Para el desarrollo de los módulos los participantes contarán con la ayuda didáctica en medios magnéticos con los contenidos, los que además de desarrollar la temática, contemplarán actividades de aprendizaje y criterios de evaluación y acreditación, entre otras.

4.3 Objetivos

Capacitar a los docentes sobre métodos y recursos didácticos, para generar procesos de aprendizajes significativos en los estudiantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Utilizar métodos y recursos didácticos, en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Aplicar los recursos tecnológicos disponibles.
- Reflexionar sobre cómo se aprende en la vida para comparar y cuestionar sus prácticas pedagógicas y con ello motivar la necesidad de implementar cambios en su accionar docente.
- Identificar la importancia de la organización escolar y las metodologías cooperativas, en el proceso educativo

- Identificar los modelos pedagógicos, para seleccionarlos y aplicarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje

4.4. Dirigido

4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios

El curso de formación estará dirigido a los docentes que laboren en el Bachillerato de la UEP- Colegio Técnico Sígsig

4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.

El aspirante al Curso de Formación debe reunir el siguiente perfil:

- SER Docente DE LA INSTITUCION

4.5. Breve descripción del curso

Se ha realizado un estudio para el Diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes de Bachillerato de la UEP Colegio técnico Sígsig, en el que se determinó que uno de los requerimientos en cuanto a cursos de formación, es sobre métodos y recursos didácticos, que pueden ser optimizados en el salón de clases.

Es por esta razón que el presente curso de formación se ha planificado para responder a las necesidades, diagnosticadas en los docentes de bachillerato con miras a ofrecer las herramientas para la aplicación de los métodos y recursos didácticos que facilitan el proceso educativo de los-as estudiantes.

JUSTIFICACIÓN

Este curso permitirá contar con las herramientas necesarias para desarrollar de una mejor forma la tarea educativa en la sala de clases, sobre todo motivará también a los docentes a poner en práctica los conocimientos que vayan adquiriendo para lograr una mayor participación de los estudiantes, a través de la utilización de los métodos y recursos

didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. La utilización de los recursos tecnológicos disponibles.

Este curso se planteo de acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación los investigados manifiestan la necesidad de capacitarse en métodos y recursos didácticos, el presente taller tiene la finalidad de permitir la preparación y formación constante de las personas que están vinculadas dentro del ámbito educativo. En vista de las necesidades, exigencias de la sociedad actual, que cada vez ve en el conocimiento la fuente de superación y el progreso de los pueblos.

La Universidad Técnica Particular de Loja a través de sus maestrantes en Gerencia y Liderazgo Educativo, ha creído conveniente realizar un aporte al sistema educativo, a través de la propuesta de cursos de formación continua, considerando que la educación es un pilar fundamental para el desarrollo de sociedad; y responder a las exigencias de la misma.

La competencia profesional de los docentes: como un sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivos, aptitudes y capacidades que debe poseer el individuo para el desempeño satisfactorio de su actividad laboral, comprometido con el proyecto educativo institucional.

Los métodos y recursos didácticos, la selección y aplicación de las TICs en el proceso educativo, requiere especial atención en lo referido a la conformación de actitudes y capacidades personales tales como la iniciativa, la tendencia a la cooperación, la creación de un ambiente positivo de trabajo, la mentalidad creativa, la resolución de problemas. Estas actitudes usualmente se generan más en las estrategias pedagógicas utilizadas que en los contenidos mismos.

De nada vale esperar el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño, si no hay iniciativa, durante el proceso formativo, no se hacen preguntas, no se plantean problemas, no se incentiva el trabajo en equipo y la búsqueda de alternativas a las situaciones planteadas.

El curso de formación se fundamenta en un enfoque constructivista, que integra en su estructura y funcionamiento motivaciones, cognitivas y recursos personológicos que se manifestarán en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantiza un desempeño profesional responsable y eficiente.

Porque desde el punto de vista de la educación superior, la perspectiva del diseño curricular se define la competencia laboral, como una estructuración didáctica de los contenidos del proceso docente educativo (proceso de enseñanza aprendizaje o proceso pedagógico profesional) en función de lo que el futuro profesional tiene que saber, hacer, ser y actuar en situaciones reales del trabajo, con un desempeño eficiente en su labor, visto desde la universidad con la integración al sector productivo.

En el modelo de la formación profesional ocupacional que quiere establecer la universidad, parte de la “derivación de contenidos formativos a partir de los perfiles profesionales”. Luego, para la ocupación de que se trate, se requiere un perfil profesional, conformado por la definición de la ocupación, la competencia general de la ocupación, sus unidades de competencia, realizaciones profesionales (elementos de competencia), criterios de ejecución y capacidades profesionales. Estos aspectos guardan interés en el desarrollo del programa.

5.1 Contenidos del curso

TEMAS DEL CURSO DE FORMACIÓN	CONTENIDOS
MÉTODOS, RECURSOS DIDÁCTICOS	<p>TALLER N° 1 DOCENTES FRENTE AL CAMBIO: CULTURA ESCOLAR Y EL ROL EN EL AULA Como aprende la gente Cultura escolar</p>
	<p>TALLER N° 2 CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR La organización escolar y la implementación de las metodologías cooperativas. Aspectos Generales Tamaño del Grupo El grupo: heterogeneidad y homogeneidad El local del colegio La organización del aula Las tareas Los Materiales educativos.</p>
	<p>TALLER N° 3 MODELOS PEDAGÓGICOS Epistemología Conductismo Cognoscitivismo Constructivismo</p>
	<p>TALLER N° 4 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE Clasificación General de los Métodos de Enseñanza Métodos de Enseñanza Individualizada y de Enseñanza Socializada</p>

5.2 Descripción del Curriculum Vitae del tutor que dictará el curso

HOJA DE VIDA

Datos personales

Nombres y apellidos: Rómulo Edmundo Moscoso Granda.
Fecha de nacimiento: 1 de septiembre de 1969.
Número de cédula: 010295511-9.
Estado Civil: Casado.
Dirección domiciliaria: Sígsig, calle Vega Muñoz y Cacique Duma.
Teléfonos: 2266468 - 0997337638

Instrucción

Primaria: Escuela “Domingo Savio” del cantón Sígsig.
Secundaria: Colegio Nacional Técnico Sígsig
Bachiller Técnico en agropecuaria.
Superior: Universidad Estatal de la ciudad de Cuenca.
Profesor de segunda enseñanza.
Licenciado en ciencias de la educación en la
Especialización de historia y geografía.
Posgrado. Universidad Técnica Particular de Loja.
Diplomado superior en pedagogías innovadoras.
Especialista en gestión y liderazgo educativo.
Magíster en gerencia y liderazgo educacional

Experiencia laboral:

Unidad educativa del Azuay “Extensión Sígsig” Tutor-coordinador 1992-2012 en funciones.

Unidad educativa “María Mazzarello” Profesor del colegio 1994- 2012 en funciones. (Vicerrector por tres años).

Director de la escuela “Cimientos de un mañana”, 2005 – 2011.

Comisión de servicios “programa de formación de docentes mentores”, 2 de agosto de 2011, en desarrollo.

Servicios a la comunidad.

Presidente de Liga cantonal de Sígsig, periodo 1999-2000.

Animador en diferentes festividades cantonales.

Miembro del consejo editorial del boletín Alcacay.

Colaborador en ediciones de revistas cantonales como articulista.

Reconocimiento:

Mejor deportista de Liga cantonal en los años: 1986 – 1990 – 1993.

Bicampeón absoluto en los años 1999 – 2000 con liga cantonal de Sígsig.

Mejor dirigente cantonal otorgado por la Federación Deportiva del Azuay 1999.

Acuerdo al mérito deportivo al frente de liga cantonal por la I. concejo de Sígsig.

Acuerdo al mérito educativo por la I. concejo de Sígsig, año 2008.

Acuerdo al mérito educativo por la Unidad Educativa del Azuay, año 2008.

Últimos seminarios:

- Curso de Informática Básica, 14 de agosto de 2009.
- Camino a la evaluación docente, FEDEC Azuay, 16 de octubre 2009.

- Curso de “Lectura crítica”, 19 de octubre de 2009.
- Curso de “Inclusión Educativa”, 22 de octubre de 2009.
- Primer seminario taller de formación de mentores “Cultura y cambio escolar”, Programa de mentoría subsecretaría de desarrollo profesional educativo Ministerio de Educación, 7 de diciembre de 2010.
- Curso de actualización Curricular de Estudios Sociales de octavo a décimo de educación básica. 4 de enero de 2011.
- Curso de actualización Curricular de lengua y literatura de octavo a décimo. 7 de febrero de 2011.
- Segundo seminario de formación de mentores “Cómo guiar aprendizaje activo en el aula y cómo diseñar procesos formativos para docentes”, 9 de julio de 2011.
- Tercer seminario de formación de mentores: “Cómo diseñar un taller para docentes en las escuelas acompañadas por mentores, 22 de octubre de 2011.
- Cuarto seminario de formación de mentores: “La importancia de la investigación en el rol del mentor”, 13 de enero de 2012.

.....

Edmundo Moscoso

5.3 Metodología

Se realizaran talleres, se trabajara a través del facebook se creara un grupo para los docentes del colegio Técnico Sigsig.

Se aplicara la pedagogía constructivista.

5.4 Evaluación

Las estrategias de evaluación se conciben como un proceso continuo y sistemático donde se considerará todos los aspectos del proceso enseñanza – aprendizajes pertinentes.

El trabajo individual o en grupos así como también las actividades extra aula se constituirán como valiosos elementos para evidenciar el aprendizaje de cada participante y serán acumuladas para en el reporte final de notas.

La aprobación del curso de formación, exige una asistencia del 100% y un rendimiento total de 80%

6. Duración del Curso

El curso tendrá una duración de 60 horas, será semipresencial. Se realizaran los días sábados de 8:00 a 13:30 de acuerdo al cronograma de actividades.

7. Cronograma de Actividades

CURSO DE FORMACIÓN MÉTODOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES										
ACTIVIDADES	Horas	Enero 11	Enero 12 al 24	25 de enero	Enero 26 a febrero 7	Febrero 8	Febrero 9 al 21	22 de febrero	Febrero 23 marzo 8	Marzo 9
Socialización del curso. Lineamientos Generales	1									
Taller N° 1: Docentes frente al cambio: cultura escolar y el rol en el aula	4	x								
Investigación y realización de las actividades sugeridas	10		x							
Taller N° 2: Cambios en la Organización Escolar: La organización escolar y la implementación de las metodologías cooperativas.	5			x						
Investigación y realización de las actividades planteadas	10				x					
Taller N° 3: Modelos Pedagógicos	5					x				
Investigación y realización de las actividades planteadas	10						x			
Taller N° 4 Métodos y Técnicas de Aprendizaje	5							x		
Investigación y realización de las actividades planteadas	8								x	
Clausura del Curso	2									x

8. Costo del curso

PRESUPUESTO	
Impresión de hojas	\$ 100
Refrigerios	\$ 230
Materiales	\$ 50
Facilitador	\$ 0
TOTAL	\$ 380

Realizado por: Lucy Moscoso

9. Certificación

La certificación será emitida una vez que los docentes hayan concluido el curso, y aprobado de acuerdo a lo indicado.

10. Bibliografía

Departamento de Ediciones Educativas Santillana S.A. (2010). *¿Como utilizar la tecnología en el aula?* Grupo Santillana S.A.:

Escamilla de los Santos, J. G. (2000). *Selección y uso de tecnología Educativa*. México: Trillas.

Martínez Sánchez y Prendes Espinosa. (2007). *Nuevas tecnologías y Eduación*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN S.A.

Mavilo, C. (2005). *Educar Jugando*. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTUTRA, DEPORTES Y RECREACIÓN. (2002). *Evaluación de los Aprendizajes*. ORION.

Ontoria Antonio, Gómez Juan, Molina Ana. (2005). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A.

Paul, R. (1995). *Aprendiendo Juntos*. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A.

Reyes, A. (1999). *Técnicas y modelos de la calidad en el salón de clases*. México: Trillas.

CONCLUSIONES

En las conclusiones generales tenemos los siguientes puntos:

- La aplicación de las encuestas permitió obtener la información necesaria para diagnosticar y evaluar las necesidades de los docentes en la UEP- Colegio Técnico Sígsig con facilidad y participación activa del personal docente.
- Los docentes en mayoría, manifestaron que necesitan conocer, métodos y recursos didácticos, técnicas activas de procesos holísticos en el aula para generar procesos de aprendizaje significativos y auténticos.
- En el análisis de la organización y formación, y la terea educativa se debe mejorar para que el centro educativo tenga mejores resultados, en la aplicación de los estándares de calidad.
- El proceso desarrollado me ha permitido un interaprendizaje en cada una de las actividades planificadas, es fundamental el contacto y las experiencias vividas como elementos de enriquecimiento mutuo.

RECOMENDACIONES

Dentro de las recomendaciones tenemos las siguientes:

- En procesos de indagación para establecer procesos de mejora continua en el talento humano de una institución aplicar como técnica para obtener información la encuesta por permitir un contacto directo y la confiabilidad de los resultados.
- Desarrollar procesos de capacitación partiendo de las necesidades de los docentes, que respondan a sus expectativas y a las de los estudiantes en la construcción de saberes, razón por la que se diseño del curso de formación, que esperamos sea de ayuda para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Que las autoridades correspondientes: coordinación zonal 6, distrito educativo Sígsig y autoridades institucionales coordinar procesos de capacitación, actualización e innovación constante relacionando con las exigencias del currículo y los desafíos educativos para gestar estándares de calidad en la comunidad educativa.
- Que se sigan gestando proyecto de aplicación directa con los actores educativos para sustentar y consolidar los saberes adquiridos en el proceso desarrollado.

BIBLIOGRAFÍA

417, R. O. (31 de 03 de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito. Obtenido de <http://www.educacion.gob.ec/legislacion-educativa/loei.html>

Abril Freire, M. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Educación*. Ecuador: PPL Impresores.

Abril, M. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Educación*.

ABRIL, W. M. (1991). *Manual de educación a distancia*. Quito: ediciones CRECERA.

CAMPBELL, J. (1971). "personnel training and development" . *Annual Review of psychology*, pp. 565 - 602.

Chabarría, M. (2004). *Educación y sociedad en un mundo globalizado: retos y tendencias del proceso educativo*. México: Trillas.

Chavarria Olarte, M. (2004). *Educación en un Mundo Globalizado: retos y tendencias del proceso educativo*. México: Trillas.

Chiavenato, I. (2007). *Administración de los Recursos Humanos* pag. 385-386 . México: McGraw-Hill/ Interamericana editores, S.A.

Chiavenato, I. (s.f.). *Administración de recursos humanos*. McGraw-Hill/interamericana editores,S.A.

Departamento de Ediciones Educativas Santillana S.A. (2010). *¿Cómo desarrollar destrezas con criterio de desempeño en el aula?* Ediciones Educativas de Santillana S.A.

Departamento de Ediciones Educativas Santillana S.A. (2010). *¿Como hacer una clase de calidad y calidez?* Grupo Santillana S.A.

Departamento de Ediciones Educativas Santillana S.A. (2010). *¿Como utilizar la tecnología en el aula?* Grupo Santillana S.A.:

Diccionario de psicología, equipo de redacción PAL. (1991). Bilbao: editorial Mensajeros.

DIEZ HOCHLEITNER, R. (1998). *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundacion Santillana.

Ecuador, M. d. (2012). En *Marco Legal Educativo* (págs. 21-22). Quito: Editogran S.A.

Equipo de redacción PAL. (1991). *Diccionario de Psicología* . Bilbao: Mensajeros.

Escamilla de los Santos, J. G. (2000). *Selección y uso de tecnología Educativa*. México: Trillas.

FILIPPO, E. B. (1970). *Principios de administracao de pessoal*. Sao Paulo: Atlas,p.236.

Fuentes, H. (2008). *La formación de los profesionales en la contemporaneidad. Santiago de Cuba: CeeS Manuel .F. Gran. .* Santiago de Cuba: CeeS Manuel F.

GARCÍA RUIZ, M. R. (2006). *La formación continua: Estudio de las necesidades formativas en el ámbito empresarial de Cantabria*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria. España.

- González, M. T. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares*. España. : Pearson Educación S.A.
- González, María Teresa; Otros. (2003). *Organización y Gestión de los Centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN S.A.
- GUILLÉN PARRA, G. (2006). *Ética en las organizaciones, Construyendo confianza*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN S. A.
- Harrington, H. J. (1984). *Business Process Improvement*. EUA: ASQC-McGrawJill.
- <http://educacion.gob.ec/cursos-de-formacion-continua/>. (2 de agosto de 2013). Obtenido de <http://www.google.com>
- Jaramillo, F. (2012). *Proyecto de investigación I*. . Loja- Ecuador: Editorial EdiLoja.
- Joaquin, G. (1995). *Estudio de las Necesidades de Formación de los Equipos Directivos de los Centros Educativos*. Madrid: Centro de Publicaciones.
- KAUFMAN, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. San Diego California: University Associates.
- Luis, G. L. (s.f.). *Análisis y valoración de las necesidades formativas del profesorado*. Madrid: Fac. Educación UNED.
- Mario, A. F. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Educación*. Ecuador: PPL Impresores.
- Márques, P. (2002). *Los Docentes: funciones, roles y competencias*. Obtenido de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_1_04/ems05104.htm
- Martinez Sánchez y Prendes Espinosa. (2007). *Nuevas tecnologías y Eduacción*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN S.A.
- Mavilo, C. (2005). *Educación Jugando*. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A.
- McGEHEE, W. y P.W. THAYER. (1961). *Training in business and industry*. Nueva York: Wiley Interscience.
- McGEHEE, W. y. (1961). *Training in business and industry*. Nueva York: Wiley Interscience.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, DEPORTES Y RECREACIÓN. (2002). *Evaluación de los Aprendizajes*. ORION.
- Münch, Lourdes y otros. (2010). *Administración de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Ontoria Antonio, Gómez Juan, Molina Ana. (2005). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A.
- Paul, R. (1995). *Aprendiendo Juntos*. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A.
- Peréz Campero, M. (2000). *Como detectar las necesidades de intervencion socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Peréz Campero, M.P. (1991): *Cómo detectar las necesidades de intervención educativa* Narcea. Madrid.

Reyes, A. (1999). *Técnicas y modelos de la calidad en el salón de clases*. México: Trillas.

Rossett, Allison. «Needs assessment», en G. J. Anglin (ed.), *Instructional technology: Post, present and future*, Englewood, Lo, 1995.

Santillana. (2010). *¿ Cómo desarrollar las destrezas con criterios de desempeño?*, . Guayaquil: Ediciones Educativas de Santillana S.A.

SAVATER, F. (2009). *El valor de Educar*. España: Editorial Ariel S.A.

Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. . Educational Leadership.

Tedesco, J. y. (01 de 03 de 2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. . Obtenido de Recuperadodehttp://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sindicalismo_y_reforma_nuevos_tiempos_docentes.pdf

WAITE, W. (1952). *Personnel admionistration* , 1952, pp. . Nueva York: Ronald Press, pp.219-240.

<http://educacion.gob.ec/mineduc-evalua-a-los-docentes-para-planificar-capacitacion-de-calidad/>

ANEXOS



**CUESTIONARIO: “NECESIDADES DE FORMACIÓN”
DOCENTES DE BACHILLERATO**

Código del investigado:

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

Conteste las preguntas encerrando en un círculo el numeral (ubicado en cada fila a la derecha), según corresponda. Ej.							
Fiscal	i	Fiscomisional	1	Municipal	3	Particular	4

1. DATOS INSTITUCIONALES

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

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género:	Masculino	1	Femenino	2
2.3 Estado civil	Soltero	2	3	4
2.2. Edad (en años cumplidos):				
2.3. Cargo que desempeña:	Docente	6	Técnico docente	7
	Docente con funciones administrativas		8	
2.4. Tipo de relación laboral:				
	Contratación indefinida	9	Nombramiento	10
	Contratación ocasional		11	Reemplazo
			12	
2.5. Tiempo de dedicación:				
	Tiempo completo	12	Medio tiempo	13
			14	Por horas

2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional:	SI	15	NO	16
2.7. Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas:	1°	17	2°	18
			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

(señale una sola alternativa)

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

3.2. Su titulación en pregrado, tiene relación con:

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

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

(marque, sólo si tiene postgrado)

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

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

3.4.1. Si la respuesta es positiva, en qué le gustaría formarse: _____ (Señale el tipo de formación de mayor interés)

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

CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

4.1.1. Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años: _____

4.1.2. Totalización en horas (aproximado):

En cuanto al último curso recibido:					
4.1.3. Hace qué tiempo lo realizó:					
4.1.4. Cómo se llamó el curso / capacitación:					
4.1.4.1. Lo hizo con el auspicio de:					
El gobierno	1	De la institución donde labora Ud.	2	Beca	3
		Por cuenta propia			4
Otros, especifique: _____					5

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

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

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

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

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

4.4 Cómo le gustaría recibir la capacitación:				(señale las alternativas que más le atraen)			
Presencial	1	Semipresencial	2	A distancia	3	Virtual/por Internet	4
4.4.1. Si prefiere cursos "presenciales" o "semipresenciales", en qué horarios le gustaría recibir la capacitación:				De lunes a viernes	1	Fines de semana	

4.5. En qué temáticas le gustaría capacitarse *(Puede señalar más de una alternativa)*

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

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

4.6. Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite **(señale de 1 a 3 alternativas)**

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

(señale las alternativas de su preferencia)

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

4.8. Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capitaciones:**(señale una o más alternativas)**

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 (señale una alternativa)

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

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

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

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

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

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

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

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

5.3. Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente
(Marque una alternativa)

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

6. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

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

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

Foto 1 Magister Gil Noboa Martínez Rector de la Unidad Educativa Sigsig



Foto 2 Vicerector José Domingo Fernández Vicerrector



Foto 3 Inspectora



FOTO 4 Docentes



Foto 5 PERSONAL DOCENTE DE LA UEP- Colegio Técnico Sígsig



UNIDAD EDUCATIVA DE PRODUCCIÓN – COLEGIO TÉCNICO SÍGSIG

Misión: Desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprendizajes significativos, habilidades, destrezas y competencias para la eficacia, eficiencia y efectividad en el desarrollo personal, el trabajo y la producción en función de las necesidades del ser, la familia, la diversidad y la comunicación social.

Visión: La Unidad Educativa Sígsig se constituirá en una comunidad educativa referencial en el país; con su talento humano, y la infraestructura educativa y tecnológica que le permiten ejecutar procesos educativos activos y participativos de calidad con calidez y equidad, en un entorno ecológico sano, aportando positivamente al engrandecimiento de la patria al formar un ser humano integral, universal, reflexivo, crítico.

ANEXOS DEL CURSO DE FORMACIÓN

TALLER N° 1

DOCENTES FRENTE AL CAMBIO: CULTURA ESCOLAR Y EL ROL EN EL AULA

Lugar: Provincia Azuay - Sígsig – “UEP – Colegio Técnico Sígsig”

Fecha: 11 de enero de 2014

Tiempo aproximado: **5 horas**. Inicio 8:00horas y 13h00 horas.

Responsable: Magister Edmundo Moscoso.

N° de participantes: 23 participantes.

Objetivo General: *Reflexionar sobre cómo se aprende en la vida para comparar y cuestionar sus prácticas pedagógicas y con ello motivar la necesidad de implementar cambios en su accionar docente.*

	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
Relacionar al grupo. Tomar acuerdos sobre la agenda. Dar a conocer el objetivo del taller.	<ul style="list-style-type: none">• Llegan los participantes y registran su firma.• Saludo y presentación de todos los participantes.• Entrega y explicación de agenda. <p>✓ Presentación del objetivo del taller.</p>	25'	<ul style="list-style-type: none">• Registro de asistencia.• Tarjetas de identificación de colores para formar los grupos.• Agenda.• Infocus• Laptop.• Fotocopia con el objetivo.
	Actividad 1: TRABAJO INDIVIDUAL <ul style="list-style-type: none">• Entrega de guía de preguntas para el análisis. <p>¿EN QUÉ SOMOS MUY BUENOS?</p>	75'	Guía de preguntas.

<p>Analizar cómo las personas aprenden.</p>	<p>1.- Piense en algo que usted cree que hacen bien. 2.- ¿Qué le motivo a aprender? 3.- ¿Cómo y dónde lo aprendió? 4.- ¿Cuánto se demoró en aprenderlo? 5.- ¿Por qué cree que lo hace bien? 6.- ¿Ese aprendizaje lo sigue utilizando? 7.- ¿Usted cree que ha dejado de aprender?</p>	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Papelotes. • Marcadores.
	<p>TRABAJO GRUPAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar tríos o parejas y compartir la experiencia anterior sobre cómo aprende la gente. • Cada grupo nombra un relator que recoge los comentarios más comunes para presentar en la plenaria. 	25'	
<p>Reflexionar acerca de cómo</p>	<p>PLENARIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada relator presenta los comentarios más comunes de su grupo. • Intervención del facilitador para provocar el cuestionamiento de los docentes frente al trabajo que hacen actualmente con sus estudiantes. • ¿Qué de esta lista de formas de aprender utiliza más con sus estudiantes? • ¿Hacia dónde se inclinan más estas formas de aprendizaje, hacia la escuela o la vida? • Registrar en un papelote con palabras claves de las diferentes formas de aprendizaje de las personas. (procurar recoger de cada participante su respuesta) 	20'	
	<p>LECTURA DEL DOCUMENTO “CÓMO APRENDE LA GENTE”</p> <p>Lectura en parejas: Los participantes leerán párrafo por párrafo para analizar y responder las preguntas. Remarcar lo que les parezca más interesante de la</p>	25'	

<p>escolar de las instituciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo relacionaríamos todas las reflexiones anteriores con el trabajo que realizamos en las aulas? <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo están aprendiendo nuestros niños? 2. ¿Qué creen ustedes que podríamos cambiar de nuestra práctica de aula? ¿Con qué finalidad? 3. ¿Qué de lo observado está ocurriendo en nuestras aulas? 4. ¿Qué estamos haciendo para que aprendan nuestros niños? 5. ¿Qué de esto que hemos dicho creen que podemos hacer para que aprendan nuestros niños? 6. ¿Si así aprende la gente qué cambios podríamos hacer en nuestra práctica docente? 7. De lo analizado en nuestra experiencia y la película ¿qué creen que podríamos incorporar a nuestras prácticas docentes? <p>El facilitador escribirá las respuestas con palabras claves en un papelote.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura comentada de los documentos “Cultura escolar” • El/La facilitadora empezará leyendo en voz alta y luego los participantes continúan con la lectura. • Asignar párrafos a cada pareja para que lo lean y luego den una explicación a sus compañeros (Sugerir que resalten lo más importante para ellos.) • Luego de la lectura responder en plenaria a las siguientes preguntas: • Los grupos comparten los trabajos sobre las respuestas a las preguntas planteadas. • El facilitador toma nota de las ideas presentadas por cada grupo. 	<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papelotes. • Marcadores. • Copias de material de lectura: Cultura y cambio escolar.
		<p>25'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papelotes. • Marcadores.

	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué comprensiones ocurrieron con ustedes después de la lectura? Explique. 		
<p>Consensuar para establecer acuerdos y compromisos .</p>	<p>ACTIVIDAD N° 3 Verificar el cumplimiento del objetivo a través de cada una de las actividades. ESTABLECER ACUERDOS Y COMPROMISOS CONCRETOS POSIBLES DE REALIZAR EVITANDO GENERALIDADES ENTRE LOS PARTICIPANTES Y EL FACILITADOR.</p>	20'	Papelote. Copias para registrar los acuerdos y compromisos de manera individual ➤ DIARIO DE REFLEXIÓN
<p>Evaluar del taller.</p> <p>Evaluar la comprensión del taller.</p>	<p>ACTIVIDADES N° 4 EVALUACIÓN DEL TALLER. Completar la lista de cotejo para evaluar el desarrollo del taller. Responder las siguientes preguntas a fin de evaluar la comprensión del taller. ¿Qué de todo lo aprendido en este taller le parece más importante? ¿Por qué? ¿Qué actividades del taller fueron claves para lograr esta comprensión? ¿Qué actividades no fueron significativas para lograr ese aprendizaje? ¿Qué sugerencias nos daría usted, para mejorar en los próximos talleres? ¿Qué de lo aprendido hoy piensas que puedes incorporar en su labor docente? AGRADECIMIENTO Y DESPEDIDA.</p>	20'	Guía de preguntas. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hojas con indicadores de evaluación.

TALLER N° 1

DOCENTES FRENTE AL CAMBIO: CULTURA ESCOLAR Y SU ROL EN EL AULA REGISTRO DE ASISTENCIA DOCENTES PARTICIPANTES UEP-Colegio Técnico Sígsig.

N°	Nombres y Apellidos.	Correo electrónico.	Número de teléfono.	Número de Cédula	Firma
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					

TALLER N° 1
DOCENTES FRENTE AL CAMBIO: CULTURA ESCOLAR Y SU ROL EN EL AULA

EVALUACIÓN DEL PROCESO DEL TALLER PARA LO CUAL VAMOS A UTILIZAR LOS SIGUIENTES INDICADORES.

5 SOBRESALIENTE	4 MUY BUENO	3 BUENO	2 REGULAR	1 MALO
------------------------	--------------------	----------------	------------------	---------------

INDICADORES DE EVALUACIÓN.	5	4	3	2	1
SE PARTIÓ DE LA EXPERIENCIA DE LOS PARTICIPANTES.					
EL TALLER LLENÓ SUS EXPECTATIVAS.					
LAS ACTIVIDADES ESTÁN EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS.					
SE CUMPLIÓ EL OBJETIVO DEL TALLER.					
HUBO MOMENTOS DE PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL Y DE GRUPO.					
LAS INSTRUCCIONES FUERON CLARAS PARA CADA ACTIVIDAD.					
EL MATERIAL DE APOYO AYUDÓ A CUMPLIR EL OBJETIVO.					
MANEJÓ BIEN EL TIEMPO.					

TALLER No. 1

DOCENTES FRENTE AL CAMBIO: CULTURA ESCOLAR Y SU ROL EN EL AULA.

Actividad Nº 2 - 4: ANÁLISIS DE LA CULTURA INSTITUCIONAL Y DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE REFORMA

Presentación.

Este material de lectura introduce los conceptos de cultura y gramática escolar, ideas clave para comprender por qué generalmente resulta difícil lograr cambios en las instituciones educativas. Asimismo plantea la tensión existente entre cambio individual e institucional, y aborda la cuestión del aprendizaje organizacional. En su desarrollo intentaremos aportar elementos y reflexiones para responder a los siguientes interrogantes:

- ✓ ¿A qué llamamos cultura escolar?
- ✓ ¿Cuáles son los elementos que la constituyen?
- ✓ ¿Es posible modificar la cultura escolar?

El concepto de cultura escolar.

“La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman fila y afilan lápices”.

La cultura escolar está formada por un conjunto de teorías, ideas, pautas, rituales, hábitos y prácticas, es decir, formas de hacer y pensar, sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego *implícitas* compartidas por todos los actores, en el seno de las instituciones educativas. El concepto así formulado, pretende explicar la inercia que tienen las escuelas frente al cambio, y el comportamiento reproductivo y conservador de la mayoría de los profesores. Estas tradiciones y normas se transmiten de generación en generación y proporcionan estrategias para:

1. Que los miembros de la escuela puedan integrarse e interactuar en las instituciones;
2. realizar las tareas cotidianas que se esperan de cada uno, respondiendo a las exigencias que dichas tareas implican;
3. sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas a su contexto y necesidades.

La cultura escolar se encuentra constituida por el conjunto de normas que definen los saberes y comportamientos a inculcar en los alumnos y por las prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de los comportamientos. Desde esta perspectiva, la cultura escolar no es tanto un producto o consecuencia específica de los procesos pedagógicos, sino que está ligada a los orígenes mismos del sistema educativo, y de la escuela como institución. Es decir que la cultura escolar sería lo que permanece y dura, ya que posee un carácter histórico que muchas veces es desconocido por las reformas, que actúan en el vacío, desconociendo estos rasgos de la cultura escolar.

Componentes de la cultura escolar.

- Sus actores, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios.
- Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados.
- Los aspectos organizativos e institucionales como por ejemplo:
 - La graduación y clasificación de los alumnos en grupos y edades
 - la división del programa escolar en disciplinas y materias,
 - la organización formal, la gestión de las instituciones y la distribución de cargos y tareas –dirección, secretaría, docentes, etc.

- los modos de relación y comunicación didáctica en el aula, entre profesores y alumnos y entre los alumnos; y fuera de ella (tratamiento, saludos, actitudes, formas de comunicarse, de funcionar y relacionarse en el centro docente).
- La estructura físico-material de la escuela, el tipo de mobiliario y edificación, los espacios libres, el material y los recursos didácticos, la asignación de espacios específicos para determinados propósitos (biblioteca, laboratorio, aula de informática).

Tres tipos de culturas institucionales escolares.

1. *La institución escolar como una cuestión de familia*
2. *La institución escolar como una cuestión de papeles o expedientes*
3. *La institución escolar como una concertación*

En el primer tipo predominan los vínculos de tipo doméstico – familiar y los lazos afectivos entre los miembros, idealizándose sus aristas positivas y negando sus aspectos negativos. Cobran importancias las alianzas y rivalidades entre los miembros y los grupos de pertenencia de los que cada uno participa, ya que se prioriza la lealtad personal y afectiva, antes que la pertenencia a un proyecto institucional.

El segundo tipo entiende a la institución como una cuestión formal, que descansa en normas y reglamentos explícitos a ser cumplidos a rajatabla, aún cuando alguno de ellos pueda dificultar el proceso educativo. La institución se burocratiza y los reglamentos pasan a ser lo más importante, no se discute su sentido o efectividad.

El tercer tipo de cultura, encauza el funcionamiento institucional a través del consenso, el diálogo, la participación y negociación entre los diversos miembros y actores institucionales. El trabajo en equipo y la colaboración entre pares constituyen aspectos centrales. Los conflictos no son negados, forman parte del cotidiano escolar, y para resolverlos se trata de equilibrar los diversos intereses a partir de propósitos comunes y compartidos.

Las culturas profesionales de los docentes.

Individualismo - De manera abreviada, esta cultura se caracteriza por el trabajo aislado y solitario de los maestros. Esta forma ofrece cierta protección y defensa frente a las interferencias exteriores, y a las evaluaciones, ya que el profesor no recibe comentarios o valoraciones sobre su trabajo para poder reorientarlo y mejorarlo.

Balkanización – En este caso los profesores no trabajan de manera aislada, sino en el seno de determinados grupos y subculturas profesionales, generalmente constituidas por la disciplina que enseñan.

Colaboración –Las culturas colaborativas se caracterizan por ser espontáneas (surgen ante todo de los mismos docentes), voluntarias (los profesores adhieren por su propio interés profesional), están orientadas al desarrollo de iniciativas e innovaciones propias, y ser omnipresentes en el tiempo y en el espacio.

Colegialidad artificial – Este tipo de cultura surge cuando la colaboración y el trabajo en equipo se imponen desde afuera, a iniciativa de las autoridades educativas. Los miembros de la institución no logran apropiarse de los beneficios que tiene el trabajo colaborativo y la cooperación se transforma en un “como sí”, que se limita a trabajar juntos en determinados tiempos, lugares y para tareas específicas (generalmente establecidas por el director o las administraciones educativas), sin afectar al conjunto de los procesos institucionales. La colegialidad artificial está orientada a la realización de determinado proyectos.

La escuela como unidad de cambio e innovación.

Las reformas e innovaciones originadas externamente, siempre son readaptadas y transformadas por los profesores, a partir de la cultura escolar, de las distintos tipos de culturas institucionales y profesionales desarrolladas anteriormente. Por lo tanto toda innovación debe contemplar al docente como parte de un colectivo profesional, en su interrelación con los demás miembros de la comunidad educativa, así como las condiciones institucionales que regulan y condicionan esas interacciones. El compromiso

de una escuela comienza cuando sus miembros se sienten involucrados de forma personal y colectiva con su mejora, cuando participan para establecer pautas, fines y metas compartidas; cuando disponen de una autonomía y pueden organizarse como un verdadero equipo de trabajo.

Las escuelas no son solamente un lugar de trabajo para los docentes, sino que constituyen verdaderos espacios de socialización y aprendizaje profesional. Muchas veces el cambio individual se enfrenta a los obstáculos de la cultura organizacional vigente, a las redes, interacciones y formas de comunicación establecidas, a la falta de apoyo en el grupo. Por lo que parece aconsejable abordar lo que algunos autores denominan como *aprendizaje de circuito doble o doble bucle* (Argyris, 1999). Es decir, una vez que el docente ha tomado consciencia de la necesidad de modificar algunas características de su comportamiento y estilo de enseñanza, debe además realizar un examen de su contexto de actuación para aprender nuevas maneras de relacionarse con los otros y de actuar. Esto supone trabajar sobre el contexto, el escenario institucional, cultural, para analizar de qué manera sus ideas podrán llevarse a la práctica.

Michael Fullan, experto canadiense en el tema de reforma y cambio educativo, plantea que para analizar la capacidad de cambio, es necesario distinguir dos dimensiones interrelacionadas: la primera es el *nivel individual del cambio*, mientras que la otra alude a la *transformación del sistema*. “No podemos depender de, o esperar a que el sistema cambie. Entonces, debemos desarrollar nuestras propias capacidades individuales para aprender y para seguir aprendiendo sin dejar que nos derrumben las vicisitudes del cambio” (Fullan, 2002: 10). El autor propone hacer una revisión crítica de la tarea docente y analizar la innovación a partir de tres procesos interconectados:

- *La reestructuración* incluye modificaciones en lo organización escolar, como por ejemplo alterar el horario y los roles formales.
- *La reculturización* requiere transformar los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación.

- *La retemporalización* aborda la cuestión de cómo el tiempo puede usarse de manera más fructífera tanto para los profesores como para los estudiantes.

Para reflexionar .

1. ¿Alguna vez intentó realizar un cambio personal en sus formas de enseñanza y trabajo con los alumnos? ¿A qué dificultades institucionales se enfrentó? Relate su experiencia al respecto.
2. Enumeren los elementos y las características que presenta, en general, la cultura escolar en su país.
3. ¿Cuáles son los tipos de culturas institucionales y profesionales que predominan en las escuelas que Uds. conocen?

Bibliografía para profundizar

Davini, M. C. (coord.) 2002. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Eds. Buenos Aires. Cap. 1: "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas".

Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. 1992. *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión y gestión*. FLACSO – Troquel, Buenos Aires.

Fullan, M. 2002. "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje". *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, Vol. 6 (1-2) Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf> - Fecha de consulta 7/07/2010

Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata, Madrid.

Jackson, Ph. 1998. *La vida en las aulas*. Morata, Madrid. 5ª edición.

Tyack, D. y Cuban. L. 2000. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica, México.

Viñao, A. 2001. "¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador". Conferencia I Congreso Brasileiro de Historia de la Educación. SBHE (Sociedad Brasileira de Historia de la Educación), Campinas, Sao Pablo, Brasil.

Viñao, A. 2002. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata, Madrid.

TALLER No. 1

DOCENTES FRENTE AL CAMBIO: CULTURA ESCOLAR Y SU ROL COMO DOCENTE.

ACTIVIDAD Nº 1 - 4: DIFERENCIA ENTRE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

CÓMO APRENDE LA GENTE

CEREBRO, MENTE, EXPERIENCIA Y ESCUELA

APRENDIZAJE CON COMPRENSIÓN.

Uno de los rasgos distintivos de la nueva ciencia del aprendizaje es su énfasis en el aprendizaje con comprensión. Intuitivamente, la comprensión es buena, pero ha sido difícil estudiarla desde una perspectiva científica. Al mismo tiempo, con frecuencia los estudiantes tienen oportunidades limitadas para comprender o darles sentido a algunos temas, porque muchos currículos han enfatizado la memoria más que la comprensión. Los textos escolares están llenos de hechos que se espera que los estudiantes memoricen; y la mayoría de las pruebas académicas evalúa las habilidades de los estudiantes para recordar los hechos. Cuando están estudiando acerca de las venas y las arterias, por ejemplo, posiblemente se espere que los estudiantes recuerden que las arterias son más gruesas que las venas, más elásticas, y que llevan sangre desde el corazón; las venas llevan sangre de vuelta al corazón.

Por ejemplo, quienes saben de venas y arterias van más allá de los hechos anotados anteriormente: ellos comprenden también por qué las venas y las arterias tienen propiedades particulares. Saben que la sangre que es bombeada del corazón sale en borbotones y que la elasticidad de las arterias ayuda a ajustar los cambios de presión.

Saben que la sangre que sale del corazón necesita moverse tanto hacia arriba (hacia el cerebro) como hacia abajo, y que la elasticidad de una arteria le permite funcionar como una válvula unidireccional que se cierra al final de cada borbotón e impide que la sangre se devuelva. Como comprenden las relaciones que median entre la estructura y la función de las venas y las arterias, las personas conocedoras tienen más probabilidad de poder usar lo que han aprendido, para resolver problemas nuevos –mostrar evidencia de

transferencia. Por ejemplo, suponga que a usted le piden que diseñe una arteria artificial - ¿Tendrá que ser elástica? ¿Por qué sí o por qué no? La comprensión de las razones para las propiedades de las arterias sugiere que la elasticidad puede no ser necesaria --el problema puede resolverse creando un conducto que sea lo suficientemente fuerte para manejar la presión de los borbotones provenientes del corazón y funcionar a la vez como una válvula unidireccional. La comprensión de las venas y las arterias no garantiza una respuesta a esta pregunta de diseño, pero sí sirve de base para pensar en alternativas que no se encuentran fácilmente si uno solamente memoriza datos (Bransford y Stein, 1993).

APRENDIZAJE ACTIVO.

Los nuevos desarrollos en la ciencia del aprendizaje también resaltan la importancia de ayudar a la gente a asumir el control de su propio aprendizaje. Puesto que a la comprensión se le da igual importancia, la gente debe aprender a reconocer cuándo entiende y cuándo necesita más información. ¿Qué estrategias podrían emplear para evaluar si comprenden lo que alguien les está tratando de comunicar? ¿Qué clase de evidencia necesitan para aceptar argumentos particulares? ¿Cómo pueden construir sus propias teorías de fenómenos y someterlas a pruebas efectivas?

Muchas actividades importantes que dan sustento al aprendizaje activo se han estudiado bajo el título de “metacognición”, un tema que se discute más detalladamente en los Capítulos 2 y 3. La metacognición hace referencia a las habilidades que tiene la gente para predecir sus desempeños en tareas variadas (e.g. qué tan bien podrá recordar varios estímulos) y monitorear sus niveles actuales de dominio y comprensión (e.g. Brown, 1975; Flavell, 1973). Entre las prácticas docentes compatibles con un enfoque metacognitivo del aprendizaje están aquellas que se centran en la generación de sentido, la autoevaluación y la reflexión acerca de lo que arrojó buenos resultados y de lo que necesita mejorarse. Se ha demostrado que estas prácticas elevan en los estudiantes el grado de transferencia de su aprendizaje a nuevos escenarios y acontecimientos (e.g. Palincsar y Brown, 1984; Scardamalia et al., 1984; Schoenfeld, 1983, 1985, 1991).

Imagínense tres docentes cuyas prácticas inciden en si los estudiantes aprenden a tomar el control de su propio aprendizaje (Scardamalia y Bereiter, 1991). El objetivo del Profesor A es lograr que los estudiantes produzcan algún trabajo; esto se logra por medio de la

supervisión y el control de la calidad del trabajo realizado por los estudiantes. El eje está en las actividades, que pueden ir, indistintamente, desde las actividades de un libro de trabajo al estilo antiguo hasta los proyectos más en boga de la era espacial. El Profesor B asume la responsabilidad por lo que los estudiantes están aprendiendo en el desarrollo de sus actividades. El Profesor C hace lo mismo, pero con el objetivo adicional de ir pasando continuamente una mayor responsabilidad del proceso de aprendizaje a los estudiantes. Al entrar a un salón de clase, no se puede diferenciar entre estas tres clases de maestros. Una de las situaciones que posiblemente se vean es que los estudiantes están trabajando en grupos para producir vídeos o presentaciones de multimedia. Es probable que se encuentre al profesor pasando de un grupo a otro, revisando cómo va el trabajo y respondiendo a los llamados de los estudiantes. Con el paso de unos pocos días, sin embargo, las diferencias entre el Profesor A y el Profesor B tal vez se hagan evidentes. El Profesor A se concentra totalmente en el proceso de producción y sus productos –si los estudiantes están trabajando, si todo mundo está recibiendo un trato justo y si están logrando buenos productos.

El profesor B también le presta atención a todo esto; pero igualmente le presta atención a lo que los estudiantes están aprendiendo de la experiencia, y toma medidas para asegurarse de que están procesando contenidos y no simplemente involucrados en un espectáculo. Para ver una diferencia entre los Profesores B y C, sin embargo, quizás se necesite remontarse en la historia del proyecto de la producción con los medios. ¿Qué le dio origen, en primer lugar? ¿Se concibió desde el comienzo como una actividad de aprendizaje o surgió de los propios esfuerzos de construcción de conocimiento de los estudiantes? En un llamativo ejemplo de aula de Profesor C, los estudiantes habían estado estudiando las cucarachas y habían aprendido tanto, a través de su lectura y observación, que querían compartir su saber con el resto de la escuela; para lograr ese propósito, surgió la producción de un vídeo (Lamon et al., 1997).

Las diferencias, en lo que podría parecer ser la misma actividad son, pues, bastante profundas. En el aula del Profesor A, los estudiantes están aprendiendo algo de producción con los medios. Pero la producción con los medios perfectamente puede estar obstaculizando el aprendizaje de algo más. En el aula del Profesor B, el maestro está trabajando para asegurarse de que se logren los propósitos educativos originales de la actividad; de que no se convierta en un mero ejercicio de producción con los medios. En

el aula del Profesor C, la producción con los medios forma un continuo con el aprendizaje que está incorporado en la producción con los medios, y es fruto directo de tal aprendizaje.

La mayor parte del trabajo del Profesor C se ha hecho antes de que ni siquiera haya surgido la idea de realizar una producción con los medios, y se mantiene solamente para ayudar a los estudiantes a no perder de vista sus propósitos durante el desarrollo de su proyecto.

Estos hipotéticos docentes –A, B y C—son modelos abstractos que, desde luego, representan maestros reales solamente en parte, y más en algunos días que en otros. No obstante, permiten dar una importante mirada a las conexiones que existen entre los objetivos para el aprendizaje y las prácticas pedagógicas que pueden afectar las habilidades de los estudiantes para lograr estos objetivos.

IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN.

En general, la nueva ciencia del aprendizaje está comenzando a aportar conocimiento que ayude a mejorar de manera significativa las habilidades de las personas para convertirse en aprendices activos que buscan comprender materias de estudio complejas, y que están mejor preparados para transferir, a problemas y escenarios nuevos, lo que han aprendido. Lograr esto es un enorme reto (e.g. Elmore et al., 1996), pero no es imposible. La naciente ciencia del aprendizaje subraya la importancia de pensar en otra forma lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa el aprendizaje. Estas ideas se elaboran a lo largo de este libro.

Bibliografía para profundizar

Tomado de: <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3>

TALLER N° 2

CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS COOPERATIVAS.

Lugar: Provincia Azuay - Sígsig – “UEP – Colegio Técnico Sígsig”

Fecha: 25 de enero de 2014

Tiempo aproximado: **5 horas**. Inicio 8:00horas y 13h00 horas.

Responsable: Magister Edmundo Moscoso.

N° de participantes: 23 participantes.

Objetivo General: Identificar la importancia de la organización escolar y las metodologías cooperativas, en el proceso educativo

	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
Relacionar al grupo. Tomar acuerdos sobre la agenda. Dar a conocer el objetivo del taller.	<ul style="list-style-type: none"> • Llegan los participantes y registran su firma. • Saludo y presentación de todos los participantes. • Entrega y explicación de agenda. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación del objetivo del taller. <p style="margin-left: 20px;">Juego del cara a cara</p>	 25' 10'	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de asistencia. • Tarjetas de identificación de colores para formar los grupos. • Agenda. • Infocus • Laptop. • Fotocopia con el objetivo. • Fotocopia del juego
	Actividad 1: TRABAJO INDIVIDUAL <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del video quien se ha llevado mi queso 	10'	 Guía de preguntas.

<p>Analizar cómo las personas aprenden.</p>	<p>1.- ¿Cual es la actitud de Him y Hom al ver que no había más queso? 2.- ¿Qué hizo cada uno de ellos? 3.- ¿Qué les motivo a tomar esa actitud? 4.- ¿Qué ejemplo dan los ratones? 5.- ¿Por aprendemos de la actitud de los ratones?</p> <p>TRABAJO GRUPAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar parejas y compartir la experiencia anterior sobre la actitud que tomamos frente al cambio. • Cada grupo nombra un relator que recoge los comentarios más comunes para presentar en la plenaria. <p>PLENARIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada relator presenta los comentarios más comunes de su grupo. 	<p>20'</p> <p>25'</p> <p>35'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papelotes. • Marcadores.
<p>Reflexionar acerca de la importancia de los cambios en la organización escolar</p>	<p>LECTURA DEL DOCUMENTO La organización Escolar y la implementación de las metodologías cooperativas.</p> <p>Lectura en parejas: Los participantes leerán párrafo por párrafo para analizar y responder las preguntas. Remarcar las ideas principales y secundarias</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante el aprendizaje cooperativo y el tamaño del grupo? • ¿Cuál es la diferencia entre la homogeneidad y heterogeneidad • ¿Cómo influye la infraestructura en los procesos educativos? • La importancia de la organización del aula en los trabajos en grupos? 	<p>45'</p> <p>25'</p>	<p>Copias de material de lectura: Cambios en la organización escolar: la organización escolar y la implementación de las metodologías cooperativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcadores, papelotes.

<p>Evaluar la comprensión del taller.</p>	<p>¿Qué actividades del taller fueron claves para lograr esta comprensión? ¿Qué actividades no fueron significativas para lograr ese aprendizaje? ¿Qué sugerencias nos daría usted, para mejorar en los próximos talleres? ¿Qué de lo aprendido hoy piensas que puedes incorporar en su labor docente?</p> <p>AGRADECIMIENTO Y DESPEDIDA.</p>		
--	---	--	--

TALLER N° 2
CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS
METODOLOGÍAS COOPERATIVAS.
REGISTRO DE ASISTENCIA DOCENTES PARTICIPANTES UEP-Colegio Técnico Sígsig.

N°	Nombres y Apellidos.	Correo electrónico.	Número de teléfono.	Número de Cédula	Firma
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					

TALLER N° 2
CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS COOPERATIVAS.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DEL TALLER PARA LO CUAL VAMOS A UTILIZAR LOS SIGUIENTES INDICADORES.

5 SOBRESALIENTE	4 MUY BUENO	3 BUENO	2 REGULAR	1 MALO
------------------------	--------------------	----------------	------------------	---------------

INDICADORES DE EVALUACIÓN.	5	4	3	2	1
SE PARTIÓ DE LA EXPERIENCIA DE LOS PARTICIPANTES.					
EL TALLER LLENÓ SUS EXPECTATIVAS.					
LAS ACTIVIDADES ESTÁN EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS.					
SE CUMPLIÓ EL OBJETIVO DEL TALLER.					
HUBO MOMENTOS DE PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL Y DE GRUPO.					
LAS INSTRUCCIONES FUERON CLARAS PARA CADA ACTIVIDAD.					
EL MATERIAL DE APOYO AYUDÓ A CUMPLIR EL OBJETIVO.					
MANEJÓ BIEN EL TIEMPO.					

TALLER 2: JUEGO CARA A CARA

Pregunto a 23 compañeros-as diferentes y escribo la respuesta y el nombre de cada entrevistado.

Nombre	Preguntas	Respuestas
	1. ¿Qué es lo que más le molesta en sus estudiantes?	
	2. ¿Qué es lo que más rápidamente le hace perder la calma?	
	3. De usted mismo, que es lo que más le impacienta.	
	4. ¿En su trabajo que metas persigue?	
	5. ¿Qué metas persigue en su vida?	
	6. ¿En su opinión que es lo que encuentra más atrayente en otras personas?	
	7. ¿Qué cree que es lo menos atractivo en su persona?	
	8. ¿Cuáles son sus mejores cualidades?	
	9. Es capaz de manifestar sus sentimientos ante otros con franqueza	
	10. ¿Qué piensa de mí?	
	11. ¿Cuáles son los sentimientos que domina con más dificultad en usted mismo?	
	12. ¿Cuál es su comportamiento para con sus estudiantes?	
	13. ¿Es un buen o mal estudiante?	
	14. ¿Cuál son las materias imparte?	
	15. ¿Qué piensa de la felicidad?	
	16. ¿Cuál ha sido su mayor preocupación en este día?	
	17. ¿Cuál ha es su expectativa hoy?	
	18. ¿Tiene complejos de inferioridad?	
	19. ¿Se considera una persona atractiva?	
	20. ¿Qué es para usted la organización escolar?	
	21. ¿Qué es para usted las metodologías cooperativas?	

TEMA: La organización Escolar y la implementación de las metodologías cooperativas.

Aspectos Generales

En este capítulo se presentarán los aspectos más importantes de una organización e implementación educativa de la enseñanza orientada al aprendizaje del alumno. En los capítulos siguientes se tratarán unos aspectos específicos de ciertas formas de aprendizaje.

Mientras tanto, debe quedar claro que el aprendizaje cooperativo no se lleva a cabo automáticamente juntando a los alumnos en grupos pequeños. El aprendizaje cooperativo efectivo requiere de adaptaciones en el colegio y en el aula y esto explica también porque estas formas de trabajo aun no se aplican en la enseñanza a gran escala. (Ros, 1994).

del trabajo en cooperación. La composición del equipo es importante a nivel de grupos de aprendizaje. Al trabajar en grupos cambia también la estructura del aula, pero también el docente es un factor importante. Su tarea pues, pasa de transmisor de conocimientos a vigilante del proceso en el grupo y mediador de los temas en estudio. Además, las tareas para los alumnos deben cumplir ciertas exigencias. También es importante que esta estructura encaje en la organización de la escuela, sobre todo si queremos conservar los puntos de partida de la escuela orientada al aprendizaje.

En los siguientes párrafos se tomarán en consideración cada uno de estos niveles.

Tamaño de Grupo

Los grupos de aprendizaje pueden ser conformados en diferentes maneras. En cuanto a la cantidad de alumnos, como se describe en la literatura, estos grupos pueden tener dos, seis o más alumnos. La cantidad de integrantes de un grupo depende, entre otras cosas, de las tareas que el grupo debe llevar a cabo. Algunas se pueden resolver muy bien en parejas, como por ejemplo aquellas formas de enseñar por proyectos, requiere la dedicación de varios alumnos.

Pero también los factores socioemocionales juegan un papel en la elección del tamaño del grupo. Cuando los alumnos se sienten tímidos en un grupo grande y no se comportan libremente o utilizan el grupo para esconderse, es preferible empezar con un grupo más pequeño, por ejemplo una división en parejas. Sin embargo, hay que considerar que hay alumnos en el aula que justamente necesitan un grupo mayor, ya sea para ser frenados por la presión ejercida por varios compañeros del grupo o porque alcanzaron un logro o esfuerzo mayor estando rodeados de muchas personas.

No es obligatorio un tamaño determinado de grupo. Uno se puede imaginar en un aula que consiste en parejas o tríos relativamente fijos que trabajan juntos durante la mayor parte de tiempo, pero que se reúnen en grupos mayores para realizar algunas actividades. A menudo los alumnos, tanto en grupos menores como mayores, disfrutarán en diferentes formas de trabajo y progresarán.

Por otro lado, hay que tomar en consideración también esos casos en los que un alumno lucha con problemas que no puede solucionar fácilmente. Lo más indicado en este caso es agrupar a los alumnos en parejas relativamente fijas y que se lleven bien mutuamente. En estas parejas es probable que surjan más lazos de confianza que en un grupo mayor, aunque fuese solamente porque disminuye la posibilidad de que los problemas en cuestión repercutan a una escala mayor. Además, cuando se puede utilizar una amistad ya existente y la relación de confianza está presente de antemano, los problemas disminuyen con más rapidez.

El grupo: heterogeneidad y homogeneidad

Aparte del aspecto cuantitativo, la composición de un grupo también tiene un aspecto cualitativo. Ello se refiere a la heterogeneidad frente a la homogeneidad del grupo de aprendizaje. Ello se refiere a la heterogeneidad frente a la homogeneidad del grupo de aprendizaje. Esto podría relacionarse con diferentes asuntos. Hablamos de homogeneidad cuando todos los miembros del grupo tienen ciertas características en común. Se habla de heterogeneidad cuando los miembros son diferentes respecto a esta característica. Por ejemplo, un grupo puede estar compuesto de manera heterogénea en cuanto a sexo (niñas y niños) o de manera homogénea (niñas con niñas y niños con niños). También puede existir grupos homogéneos y heterogéneos en cuanto a etnicidad

o niveles de aprendizaje o conocimiento. En el trabajo con grupos nivelados se trata de un grupo de composición homogénea en cuanto a conocimientos y habilidades.

Respecto a este último aspecto, las investigaciones indican que grupos de composición homogénea tienen poco rendimiento en cuanto a la transferencia de conocimientos. Esto rige aún más cuando se trabaja de una manera tradicional con grupos nivelados, en los cuales algunos de los alumnos participan activamente, mientras otros están inactivos o trabajando sin tener contacto con los otros miembros del grupo, hasta que se trabaja con ellos activamente en lectura o matemáticas, por ejemplo. Aburrimiento e indiferencia son a menudo la consecuencia. Hace falta la tensión de experimentar algo nuevo. En grupos de composición heterogénea resulta que ocurre a menudo lo contrario. Los alumnos en estos grupos se verán confrontados muy muchos más a menudo con nuevos u otros puntos de vista que en un grupo de composición homogénea. A aquellos que están más adelantados en conocimientos y habilidades, con frecuencia les gusta enseñar algo a otros, y éstos, a su vez, aprenden cosas nuevas y están involucrados activamente en la absorción de las mismas. Los grupos de composición algo homogénea pueden dar un rendimiento más alto, cuando la tarea a realizarse se enfoca explícitamente en el descubrimiento de coherencias, en la adquisición de criterios y en el uso de capacidades creativas, siempre y cuando se vigile que el grupo no elija un camino equivocado. Este peligro es menor en grupos heterogéneos.

En su estudio reciente, Guldmond (1994) observa otro efecto negativo de la división en grupos homogéneos, cuando ello se relaciona con el nivel de rendimiento de los alumnos. Ubicando un alumno en un grupo de un nivel determinado, el docente demuestra implícitamente también sus expectativas respecto a este alumno. De un grupo de nivel alto se espera un mejor rendimiento que de un grupo de nivel bajo. Los alumnos tienen la tendencia a adoptar este patrón de expectativa. Ellos se abocan más a la consolidación de su posición frente a grupos de otros niveles que a la adquisición de una posición más alta. No se necesita adivinar qué consecuencias desastrosas tendrá esto, sobre todo para los que tienen un rendimiento bajo (entre los cuales probablemente también habrá muchos cuyos rendimientos quedan por debajo de sus capacidades). El trabajo con y en grupos heterogéneos puede evitar este *selffulfilling prophecy (profecía auto cumplida)*.

Sin embargo, hay que hacer dos observaciones con referencia a la heterogeneidad propuesta en cuanto a conocimientos y habilidades. La primera se refiere a la medida de la heterogeneidad. Cuando los niveles de conocimientos o habilidades difieren demasiado, constatamos una disminución del rendimiento. Las habilidades son aún inalcanzables para los que las deberían adquirir, y los que ya las tienen se frustran porque no logran enseñarlas a los otros. En este caso ya no hay mayor diferencia con la situación del educador adulto quien ya sabe y puede todo, pero no sabe transmitir sus conocimientos al niño. No siempre es posible determinar con exactitud qué diferencia es aún permisible y cuándo amenaza con ser demasiado grande. Si se puede aplicar cierta jerarquía a los temas, es mejor colocar juntos en grupo a aquellos alumnos que difieran de preferencia un paso, pero no más de dos en la jerarquía (Bennet & Cass, 1988).

La segunda observación es respecto a la *distribución de roles* de los alumnos en el grupo. Para un alumno puede ser frustrante realizar durante mucho tiempo seguido el papel o rol de aquel que tiene que aprender de(l) otro(s), mientras que el(los) otro(s) cada vez es(son) considerado(s) el(los) mejor(es). Un alumno que cada vez debe asumir el rol de *tutor*, a lo mejor se sentirá alabado, pero se aburrirá probablemente luego de transcurrir un tiempo, porque él mismo aprende poco en el grupo. Cambiar los roles con regularidad es recomendable. Ello se puede lograr cambiando la composición del grupo, pero también es posible, dentro de un grupo estable, que en aquellas disciplinas y temas en los cuales un alumno es *competente*, dejar que ayude al compañero que lo necesita y cambiar los roles en las disciplinas o temas en los cuales este último es competente.

En cuanto a la composición homogénea *versus* heterogénea según género, se puede constatar que en los primeros grados de la primaria regularmente existen amistades entre niños y niñas, pero que en los grados mayores se cambian por relaciones de amistad según homogeneidad de sexo. La mayoría de los niños tienen generalmente uno o más amigos, y las niñas, una o más amigas. Si se quiere utilizar o estimular amistades dentro del salón y del grupo hay que tomar este fenómeno en cuenta. Aquello que los compañeros de sexo tienen en común es entonces una fuerza vinculante. Una relación de confianza íntima con alguien del otro sexo en esta edad es prácticamente inimaginable. Recién en la segunda mitad de la secundaria surgen nuevamente amistades entre chicos y chicas, pero aquéllas tendrán entonces un carácter explícitamente íntimo, de confianza y *privado*: es estar enamorado. Estas relaciones son estimuladoras en muchos aspectos;

el carácter privado las hace, sin embargo, no aptas como forma de agrupamiento para procesos de enseñanza/aprendizaje; ¡una pareja de enamorados tiene otros temas de conversación!

Sobre la composición de grupos según etnicidad se puede ser breve. El contacto directo entre alumnos de diferentes entornos culturales es el método más efectivo para acabar con prejuicios entre ellos (Milleer & Brewer, 1984), sobre todo si este contacto tiene el carácter de una cooperación de dependencia mutua.

En el capítulo 6 se brindó bastante atención a la medida en que los alumnos sabían manejar situaciones de inseguridad en determinados momentos. Cuando manejamos esta habilidad como criterio de división en la composición de los grupos, todo se orientará hacia cierta medida de homogeneidad. Si alumnos que difieren demasiado entre ellos, conforman conjuntamente un grupo, existe una gran posibilidad de que quien considera la inseguridad como un reto realice todo el trabajo y justamente aquel que necesita más bien *ejercicio* o un estímulo, no tendrá la oportunidad de hacerlo. Alumnos con mucha iniciativa reunidos en un grupo muestran un modelo cautivante de interacciones. Alumnos con poca iniciativa dentro de un mismo grupo tal vez no desarrollan procesos tan excitantes, pero sí son forzados por la situación a desplegar iniciativas. Sólo cuando un alumno con iniciativa demuestra claramente estimular a otros a tomar iniciativas, se puede optar por una composición heterogénea del grupo. Por eso es recomendable aplicar un cierto orden de sucesión en la implementación de métodos activos de enseñanza en pequeños grupos. Como veremos más adelante, los diferentes métodos descritos en los siguientes capítulos se encuentran ordenados desde fuertemente preestructurados (tándem) hasta los que requieren una alta medida de iniciativa de los alumnos (proyecto en grupo). Durante la implementación de estos métodos se pueden prevenir muchos problemas organizándolos en este orden en el aula. En la Figura 10-1 se utiliza un árbol como metáfora de este orden. Desde las raíces se desarrolla un tronco (el tándem), que tiene suficiente fuerza para soportar las ramas (equipos, rompecabezas y discusión), que se sigue desarrollando en una corona extendiéndose en todas las direcciones con el polifacético método de proyectos. Una vez que los alumnos hayan adquirido durante algún tiempo experiencia con el tándem, continúan con el rompecabezas, etc., hasta que se hayan reunido las experiencias suficientes para

integrarlas en un proyecto de grupo.

El local del colegio

Existe una mínima cantidad de requisitos con los que debe cumplir el local del colegio para garantizar procesos de aprendizaje efectivos. Anteriormente vimos que la luz es un factor importante en nuestro funcionamiento. En el local del colegio debe haber, entonces, suficiente luz del día para poder leer y aprender sin problemas. Paredes en un color claro pueden ayudar en ello.

El colegio debe ser limpio e higiénico. Donde se juntan muchas personas se forman rápidamente focos de microbios. La disciplina en alumnos y docentes en el terreno de la higiene es un requisito y hasta los más pequeños pueden aprenderlo rápidamente. El colegio debe limpiarse diariamente, ya que la alergia al polvo es en muchos países la causa más frecuente de ausencia.

La división del local debe ser de tal forma que existan suficientes lugares de trabajo donde los grupos puedan trabajar sin que sean interrumpidos demasiado por otros. Una biblioteca accesible para todos los alumnos con libros y otros materiales de estudio es de gran ayuda en la oferta de una variedad de materiales y procesos de aprendizaje. Un espacio grande donde todo el colegio pueda reunirse en ocasiones, promueve que éste sea sentido como una unidad en la cual los alumnos se sienten en casa.

Por supuesto que el colegio debe adaptarse a las circunstancias climáticas. Aulas abiertas en zonas cálidas, aulas cerradas pero con ventanas amplias en zonas frías, con la posibilidad de calentar el ambiente. La Figura 10-2 muestra un buen ejemplo de una escuela adecuada a la selva. Este local tiene espacios abiertos y está protegido por un techo contra la radiación solar, así que los alumnos (¡y los profesores!) pueden trabajar tranquilos. El estilo arquitectónico está adaptado al estilo habitual de las casas en el ambiente de la escuela, de este modo se previene que ésta sea considerada como un *cuerpo extraño*. Involucrar a la población local en el diseño y la construcción de su escuela es un primer paso importante en una colaboración fructífera entre los profesores y los padres de familia.

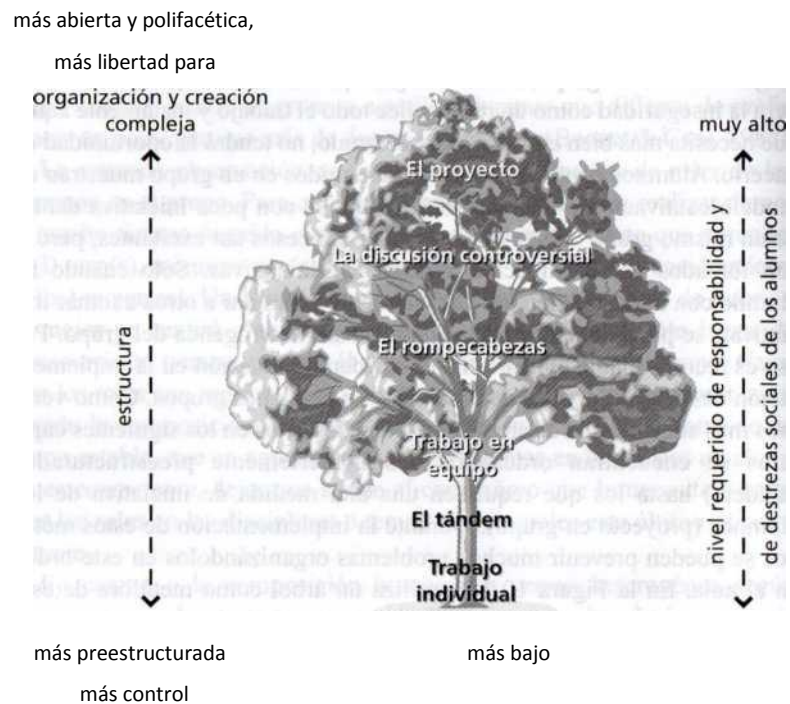
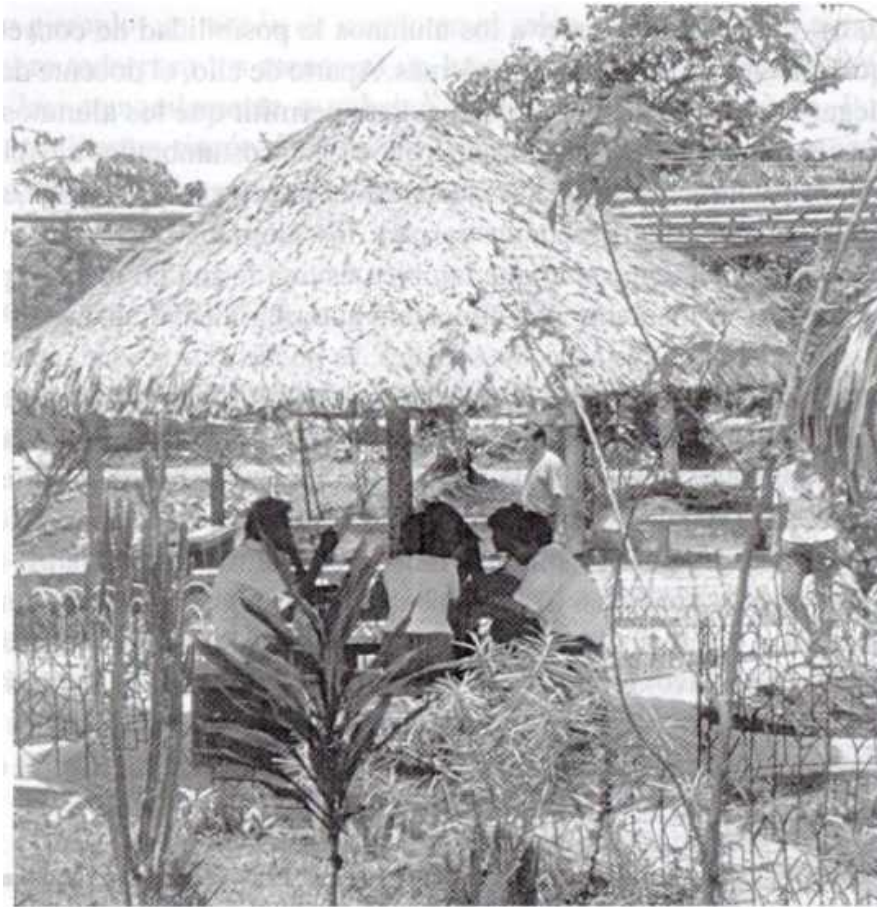


Figura 10.1 El árbol de los métodos de aprendizaje activo en pequeños grupos

La organización del aula

La distribución de los alumnos en el aula en grupos de trabajo pequeños requiere algunas adaptaciones organizativas. Los grupos deberán trabajar generalmente de una manera independiente y sus miembros tendrán fácil acceso a los materiales de estudio de una manera independiente.

Además, es importante que haya suficientes materiales para todos los grupos que tienen la misma tarea a la vez. En la práctica es difícil trabajar con un sistema en el que todos los grupos trabajen simultáneamente en diferentes tareas.



También rigen requisitos para el espacio en el cual trabajan los grupos. Cada grupo debe tener su *propio lugar* en el espacio. La Figura 10-3 da el ejemplo de una distribución en diferentes grupos que deben compartir la misma clase. Es importante que éstos, en lo posible, estén ubicados abarcando todo el espacio del aula, de suerte que no se incomoden tanto. Si a través del tiempo se formaran grupos estables, tener un lugar propio fijo se convierte en una necesidad. De ser posible allí pueden dejar sus cosas y, además, aprenderán a ser responsables por el orden en su propio lugar de trabajo. Éste debe ofrecer a los alumnos la posibilidad de conversar tranquilamente, sin molestar a los demás. Aparte de ello, el docente debe poder llegar a cada grupo sin problemas. Para permitir que los alumnos trabajen sin ser interrumpidos, los docentes que están acostumbrados a hablar en voz alta en el aula deberán quitarse radicalmente esta costumbre. Hablar en voz alta no solamente significa molestia para los alumnos que están trabajando independientemente, sino que también es una forma no natural, pero muy efectiva, para mantener una atmósfera autoritaria en el aula.

Considerando los aspectos sociales, se puede afirmar que una condición importante para organizar la clase es que la atmósfera tiene que ser de confianza y aceptación (también hacia el docente) mutuas. Al trabajar en grupos cooperativos se estimula mucho esta atmósfera, pero si no existe este clima, se dificultará considerablemente el inicio de una cooperación.

Un docente puede estimular mucho este clima de confianza mediante unas medidas sencillas. Colgar trabajos de los alumnos a una altura visible para ellos, cambiándolos con regularidad (luego de unas semanas) y con *feedback* positivo, promueve que los alumnos desarrollen autoestima. Pero también otros materiales coloridos que despierten el interés de los alumnos pueden ser colgados en la pared y tendrán efectos positivos en el clima del aula.

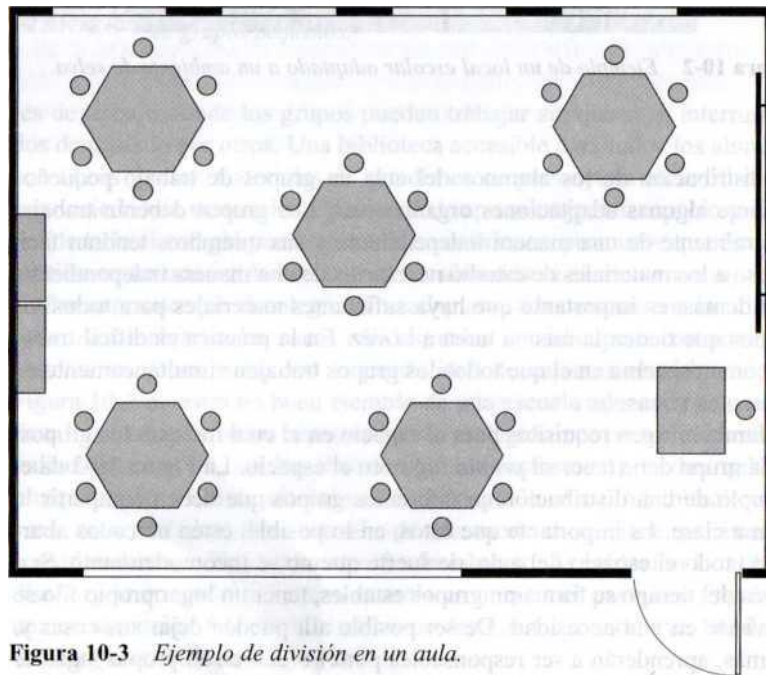


Figura 10-3 Ejemplo de división en un aula.

Otro ejemplo: un *rincón de cariño* en el salón es para muchos alumnos (y sobre todo para los menores) un lugar donde pueden recuperar el aliento o leer tranquilamente o trabajar, solos o con un compañero. Por ejemplo, habilitar un rincón de lectura o de matemáticas donde se encuentren todos los materiales correspondientes, contribuye a un salón ordenado.

La función del maestro

El papel del docente cambia cuando éste puede trabajar formas de aprendizaje en equipo. Su papel es encargado principalmente a los mismos alumnos y su función queda más bien en un plan organizador. El debe encargarse de que existan suficientes materiales didácticos adecuados (vea más adelante). El docente toma también las decisiones acerca del tamaño y composición del grupo, es decir, asigna a los miembros de éste el rol que es más adecuado para cada uno de ellos.

Tal vez la tarea más importante para el docente es la supervisión de los diferentes procesos en el aula, lo cual significa que el trabajo en los grupos debe ser vigilado, tomando en cuenta que realmente debe tratarse de cooperar y no de sentarse juntos para trabajar individualmente. Los procesos en grupo deben ser orientados cuando sea necesario. También es tarea del docente demostrar que un grupo ha trabajado bien mediante un premio o, por ejemplo, con frases de elogio.

Cuando los procesos en grupo no transcurren de manera óptima, en muchos casos será necesario que el docente delegue a los alumnos del grupo la responsabilidad personal por lo que ocurre en éste: “comportándose de una manera fastidiosa no solamente te dañas a ti mismo, sino a todos los demás miembros del grupo”. Como consecuencia podría tener un efecto positivo señalar como observador a un miembro del grupo. Este observador apunta cierta conducta de los demás miembros del equipo, sin interferir personalmente en ello. Si un alumno que a menudo demuestra un comportamiento fastidioso funciona como observador y debe apuntar este tipo de comportamiento en otros, esto aumenta la posibilidad de que durante una siguiente sesión de grupo (cuando otro apunta este comportamiento), él se dé cuenta de que molesta, y deje de comportarse así.

La supervisión por parte del docente también incluye calcular los avances individuales y otras habilidades de los alumnos, lo cual sirve como base para la composición de los grupos y para distribuir el rol a cada alumno para el trabajo en equipo. Asimismo, dar información (retroalimentación) acerca de estos avances y habilidades a cada alumno y al grupo es una parte esencial de la tarea del docente.

Con todas estas tareas de organización y supervisión de los procesos en

grupo, el docente debe estar consciente de que él no puede determinar por completo todos ni cada uno de los procesos en particular, ya que cada grupo tiene su propia dinámica. Ello trae consigo cierta inseguridad que, sin embargo, no conlleva mayormente pérdida sino ganancia. *Desconectarse* es una de las habilidades más importantes en la enseñanza coordinadora efectiva: tiene que llegar tan lejos que a veces hay que suprimir “el conocimiento de la respuesta correcta”. Es más importante prestar atención a la manera en que los alumnos llegan a una respuesta que a la exactitud de la misma.

También se requiere flexibilidad con respecto a la rapidez con que se alcanzan los objetivos de aprendizaje cuando se trabaja en grupo: no todos tendrán la misma rapidez. Ahí donde sea necesario y factible, se puede intentar dar estímulos adicionales a los grupos más lentos.

Finalmente, el docente siempre tendrá la tarea de explicar los objetivos del aprendizaje y las tareas en el salón o en el grupo. Esto se puede aplicar también para los objetivos sociales de aprendizaje que son de importancia para aquello que pasa en el grupo, lo cual significa también que el docente explicará qué actividades se esperan de los alumnos en el grupo.

Las tareas

También existen requerimientos con respecto a las tareas. En general, no se puede dar simplemente una tarea a un grupo de alumnos diciendo: “Resuelvan esto juntos.” La pregunta es si en estos casos surgirán procesos efectivos de interacción. El primer recurso en estos casos podría ser que cada miembro del equipo resuelva individualmente la tarea. A continuación, la tarea será llegar conjuntamente a una sola solución. De esta manera los alumnos se esforzarán por discutir su propia solución y comentar las soluciones de los demás. Pero funciona mejor una estructura de tareas donde ésta es subdividida en tareas parciales que son repartidas entre los diferentes miembros del grupo, y una tarea final en la cual las soluciones de las tareas parciales deberán ser integradas por todos los miembros del grupo.

En todo caso, las tareas deben cumplir las siguientes condiciones, a fin de que sean aptas para el aprendizaje cooperativo:

- Se debe llegar a un resultado común, por ejemplo una asignación, un formulario de respuestas, un informe de grupo o una presentación ante todo el salón.
- Se debe realizar un intercambio de ideas sobre estrategias de solución, materiales y otros empleados al trabajar la tarea.

Los alumnos, de manera individual, deben ser responsables de una parte de la tarea, pero al trabajar en el resultado final deberá existir una responsabilidad de grupo en su totalidad.

Los materiales educativos

La metodología que proponemos en este libro no necesita materiales sofisticados o especiales. Casi todos los materiales educativos existentes sirven en procesos de aprendizaje grupal. Pero también los recursos locales tienen muchas veces una gran variación de materiales útiles. Algunos ejemplos:

- Las piedras se usan en tareas de matemática y en juegos de comunicación en equipo como símbolos.
- En periódicos y revistas se encuentran varios artículos que son fuente, por excelencia, de temas para proyectos en grupo (capítulo 16), para debates (capítulo 15), para aprendizaje en grupos de rompecabezas (capítulo 14) así como para producción de textos nuevos en parejas (capítulo 12) y en equipos (capítulo 13).
- Las frutas locales tienen posibilidades de símbolos como piedras. Ilustrar un cuento jugando con una “familia de limones y pecanas” incita la imaginación de los alumnos mucho más que solamente leer un texto en voz alta.
- El único material que requiere esta metodología de aprendizaje activo en grupos más que la metodología tradicional, es una instrucción clara (si es posible en forma escrita) sobre las actividades de los grupos y las reglas de los procesos de la comunicación. Cada profesor(a) debería ser capaz de escribir estas instrucciones en la lengua que prefiera y que sus alumnos entienden.

Ejercicios

1. Al componer los grupos de aprendizaje hay que buscar una heterogeneidad óptima. Calcula los niveles de los alumnos de tu aula para cada disciplina y para sus habilidades sociales. Haz, en base a estos niveles

y según el principio de las *diferencias óptimas*, una división (por el momento ficticia) en pequeños grupos para cada una de las disciplinas y para los casos en que los objetivos sociales del trabajo en grupo formen el objetivo central. Discute la división con tus colegas e informa sobre tus experiencias al hacer la división.
2. Estudia los materiales de clase que usas, en cuanto a su utilidad para el aprendizaje cooperativo. Haz un inventario de los materiales que deben y pueden ser adaptados.
3. Averigua si en los materiales se toman en cuenta las diferencias entre los alumnos y, de ser así, de qué manera.
4. Discute tus experiencias con tus colegas.

Paul, R. (1997). *Aprendiendo Juntos*. Lima: Edicionesm SRL. pags. 85-96.

TALLER N° 3

MODELOS PEDAGÓGICOS

Lugar: Provincia Azuay - Sígsig – “UEP – Colegio Técnico Sígsig”

Fecha: 8 de febrero de 2014

Tiempo aproximado: **5 horas**. Inicio 8:00horas y 13h00 horas.

Responsable: Magister Edmundo Moscoso.

N° de participantes: 23 participantes.

Objetivo General: Identificar los modelos pedagógicos, para seleccionarlos y aplicarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje

	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
Familiarización del grupo. Establecer acuerdos sobre la agenda. Dar a conocer el objetivo del taller.	<ul style="list-style-type: none">• Registro de los participantes.• Entrega y explicación de agenda.✓ Presentación del objetivo del taller.	25'	<ul style="list-style-type: none">• Registro de asistencia.• Agenda.• Infocus• Laptop.• Fotocopia con el objetivo.• Papelotes.• Marcadores.
	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica No hagas a los otros lo que no quieres que te hagan a ti.• Reflexión individual.• Establecer consensos en papelotes.	35'	

<p>Analizar que son los modelos pedagógicos.</p> <p>Valorar la importancia de la corriente constructivista en el proceso educativo.</p>	<p>Actividad 1: TRABAJO INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura individual del documento: El constructivismo. <p>1.- ¿Qué es un modelo pedagógico? 2.- ¿Cómo construimos los seres humanos? 3.- ¿Qué importancia tiene la Construcción de saberes en la sala de clases? 4.- ¿Por qué el estudiante es el pilar fundamental de los procesos educativos? 5.- ¿Cómo la construcción permite el logro de saberes significativos?</p> <p>TRABAJO GRUPAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Formar grupos de cinco y compartir la experiencia anterior sobre la construcción de conocimientos. Cada grupo nombra un relator que recoge los comentarios más comunes para presentar en la plenaria en base a una pregunta designada. <p>PLENARIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada relator presenta los comentarios más comunes de su grupo. 	<p>20'</p> <p>20'</p> <p>25'</p> <p>25'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Entrega del documento en fotocopias. Guía de preguntas en base a la lectura. Papelotes. Marcadores. <p>Copias de material de lectura: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS</p>
---	--	---	--

Compartir un refrigerio con los participantes.	Servicio de un refrigerio a los participantes.	15'	<i>Mesas Alimentos.</i>
Reflexionar acerca de la importancia del constructivismo en la educación actual.	<p>ACTIVIDAD N° 2 LECTURA DEL DOCUMENTO Carretero, Mario. (2009). Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Editorial Paidós.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar y leer con los participantes una guía de preguntas sobre la lectura: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo se relacionan las dos lecturas? – ¿Por qué los docentes debemos generar procesos de cambio? – ¿Qué es lo que le llama la atención de la lectura de Carretero? – Proceso reflexivo algunos compañeros compartirán ideas sobre las preguntas planteadas. <p>Lectura de refuerzo individual: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.</p>	30' 30' 20'	<ul style="list-style-type: none"> • Video. • Infocus. • Laptop. • Guía de observación <ul style="list-style-type: none"> • Papelotes. • Marcadores. • Copias de material de lectura: Constructivismo y educación.
Evaluar la comprensión del taller.	<p>ACTIVIDADES N° 3 EVALUACIÓN DEL TALLER. Completar la lista de cotejo para evaluar el desarrollo del taller. Responder las siguientes preguntas a fin de evaluar la comprensión del taller. ¿Qué de todo lo aprendido en este taller le parece más importante? ¿Por qué? ¿Qué actividades del taller fueron claves para lograr esta comprensión? ¿Qué actividades no fueron significativas para lograr ese aprendizaje?</p>	20'	<p>Guía de preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hojas con indicadores de evaluación.

	<p>¿Qué sugerencias nos daría usted, para mejorar en los próximos talleres? ¿Qué de lo aprendido hoy piensas que puedes incorporar en su labor docente?</p> <p>AGRADECIMIENTO Y DESPEDIDA.</p>	20'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papelotes para establecer consensos.
--	--	-----	--

TALLER N° 3
MODELOS PEDAGÓGICOS
REGISTRO DE ASISTENCIA DOCENTES PARTICIPANTES UEP-Colegio Técnico Sígsig.

N°	Nombres y Apellidos.	Correo electrónico.	Número de teléfono.	Número de Cédula	Firma
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					

**TALLER N° 3
MODELOS PEDAGÓGICOS**

EVALUACIÓN DEL PROCESO DEL TALLER PARA LO CUAL VAMOS A UTILIZAR LOS SIGUIENTES INDICADORES.

5 SOBRESALIENTE	4 MUY BUENO	3 BUENO	2 REGULAR	1 MALO	
INDICADORES DE EVALUACIÓN.	5	4	3	2	1
SE PARTIÓ DE LA EXPERIENCIA DE LOS PARTICIPANTES.					
EL TALLER LLENÓ SUS EXPECTATIVAS.					
LAS ACTIVIDADES ESTÁN EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS.					
SE CUMPLIÓ EL OBJETIVO DEL TALLER.					
HUBO MOMENTOS DE PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL Y DE GRUPO.					
LAS INSTRUCCIONES FUERON CLARAS PARA CADA ACTIVIDAD.					
EL MATERIAL DE APOYO AYUDÓ A CUMPLIR EL OBJETIVO.					
MANEJÓ BIEN EL TIEMPO.					

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Una interpretación constructivista

Frida Díaz Barriga Arceo

Gerardo Hernández Rojas

McGRAW-HILL, México, 1999

Nota: Para este curso sólo tomaremos los capítulos 5

Capítulo 5

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Introducción

Lineamientos generales para el empleo de las estrategias de enseñanza

Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza

Sumario

Tipos de estrategias de enseñanza: características y recomendaciones para su uso

Actividades de reflexión – enseñanza

Estructuras de texto: implicaciones de enseñanza

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre las estructuras y procesos cognitivos realizada entre las décadas de los sesenta y hasta los ochenta, ayudó de manera significativa a forjar el marco conceptual del enfoque cognitivo contemporáneo. Este, sustentado en las teorías de la información, la psicolingüística, la simulación por computadora, y la inteligencia artificial, condujo a nuevas conceptualizaciones acerca de la representación y naturaleza del conocimiento y de fenómenos como la memoria, la solución de problemas, el significado y la comprensión y producción del lenguaje (Aguilar, 1982; Hernández, 1991).

Una línea de investigación impulsada con gran vigor por la corriente cognitiva ha sido la referida al aprendizaje del discurso escrito, que a su vez ha desembocado en el diseño de procedimientos tendientes a modificar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, así como a mejorar su comprensión y recuerdo.

Pueden identificarse aquí dos líneas principales de trabajo iniciadas desde la década de los setenta: la aproximación impuesta que consiste en realizar modificaciones o arreglos

en el contenido o estructura del material de aprendizaje; y la aproximación inducida que se aboca a entrenar a los aprendices en el manejo directo y por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma (Levin, 1971; Shuell, 1988)

En el caso de la aproximación impuesta, las "ayudas" que se proporcionan al aprendiz pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva y son planeadas por el docente, el planificador, el diseñador de materiales o el programador de software educativo, por lo que constituyen estrategias de enseñanza.

De este modo, podríamos definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991).

Por su parte, la aproximación inducida, comprende una serie de "ayudas" internalizadas en el lector; éste decide cuándo y por qué aplicarlas y constituyen estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información.

Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; aún cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente) y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz.

La investigación de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros (Díaz Barriga y Lule, 1978).

A su vez, la investigación en estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (comprensión de textos académicos, composición de textos,

solución de problemas, etcétera). Así, se ha trabajado con estrategias como la imaginación, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados, la detección de conceptos clave e ideas tópicos y de manera reciente con estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permiten al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje.

Nótese que en ambos casos se utiliza el término estrategia, por considerar que el profesor o el alumno, según el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles y adaptativos (nunca como algoritmos rígidos) a distintas circunstancias de enseñanza.

En el caso del presente capítulo, nuestro interés se centra en presentar una serie de estrategias de enseñanza, las cuales serán detalladas en particular en su forma sugerida de uso. Posteriormente, como complemento a este capítulo, en el siguiente se explicarán las estrategias de aprendizaje.

CLASIFICACIONES Y FUNCIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

A continuación presentaremos algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Las estrategias seleccionadas han demostrado, en diversas investigaciones (véase Díaz-Barriga y Lule, 1977; Mayer, 1984, 1989 y 1990; West, Farmer y Wolff, 1991) su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, etc.) ocurrida en la clase. Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

Cuadro 5.1

Estrategias de enseñanza.

Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de

	una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo)
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas topográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

. Objetivos o propósitos del aprendizaje

- Resúmenes
- Ilustraciones
- Organizadores previos
- Preguntas intercaladas
- Pistas topográficas y discursivas
- Analogías
- Mapas conceptuales y redes semánticas
- Uso de estructuras textuales

En el cuadro 5.1 encontrara en forma sintetizada, una breve definición y conceptualización de dichas estrategias de enseñanza.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente (véase figura 5.1). En ese sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación.

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

A su vez, las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Otra clasificación valiosa puede ser desarrollada a partir de los procesos cognitivos que las estrategias elicitán para promover mejores aprendizajes (véase Cooper, 1990; Díaz Barriga, 1993; Kiewra, 1991; Mayer, 1984; West, Farmer y Wolff, 1991). De este modo, proponemos una segunda clasificación que a continuación se describe en forma breve (véase cuadro 5.2)

Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa

Cuadro 5.2

Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo elicitado.

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Activación de conocimientos previos	Objetivos o propósitos Preinterrogantes

Generación de expectativas apropiadas	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	Mapas conceptuales Redes Semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos Analogías La activación del conocimiento previo puede servir

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso.

Por ende, podríamos decir que tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase.

Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas; véase Cooper, 1990), la enunciación de objetivos, etcétera.

Estrategias para orientarla atención de los alumnos

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de

cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso -ya sea oral o escrito - y el uso de ilustraciones.

Estrategias para organizar la información que se ha de aprender

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita.

Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos.

Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de "conexiones internas".

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza.

Podemos incluir en ellas a las de representación viso espacial, como mapas o redes semánticas y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.

De acuerdo con Mayer (ob. cit.), a este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina: construcción de "conexiones externas".

Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de

enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

A partir de lo anterior, en el cuadro 5.3 se presentan de manera resumida los principales efectos esperados de aprendizaje en el alumno de cada una de las estrategias.

Las distintas estrategias de enseñanza que hemos descrito pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices (por ejemplo: nivel de desarrollo, conocimientos previos, etcétera). Procedamos a revisar con cierto grado de detalle cada una de las estrategias de enseñanza presentadas.

TIPOS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: CARACTERÍSTICAS Y RECOMENDACIONES PARA SU USO

Objetivos o intenciones

Los objetivos o intenciones educativos son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje a propósito de determinados contenidos curriculares, así como los efectos esperados que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.

Como han señalado de manera acertada Coll y Bolea (1990), cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad. Esto quiere decir que en cualquier situación didáctica, uno o varios agentes educativos (v. gr., profesores, textos, etcétera) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta dirección y con uno o más propósitos determinados.

Un currículo o cualquier práctica educativa sin un cierto planteamiento explícito (o implícito, como en algunas prácticas educativas no escolarizadas) de sus objetivos o propósitos, quizá derivaría en cualquier otro tipo de interacción entre personas (v. gr., charla, actividad más o menos socializadora, etcétera) que no busque dejar un aprendizaje intencional en los que las reciben.

Cuadro 5.3

Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos.

Estrategias de Enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido
Ilustraciones	Facilita la codificación visual de la información
Preguntas intercaladas	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido Resuelve sus dudas Se autoevalúa gradualmente
Pistas tipográficas	Mantiene su atención e interés Detecta información principal Realiza codificación selectiva
Resúmenes	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender
Organizadores previos	Hace más accesible y familiar el contenido Elabora una visión global y contextual
Analogías	Comprende información abstracta Traslada lo aprendido a otros ámbitos
Mapas conceptuales y redes semánticas	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones
Estructuras textuales	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto

En particular, en las situaciones educativas que ocurren dentro de las instituciones escolares, los objetivos o intenciones deben planificarse, concretizarse y aclararse con un mínimo de rigor, dado que suponen el punto de partida y el de llegada de toda la experiencia educativa y además desempeñan un importante papel orientativo y estructurante de todo el proceso.

Partiendo del reconocimiento de que en los programas escolares los objetivos deben tener un cierto nivel de concretización apropiado (grado de especificidad en su formulación) y con la aceptación también de la función relevante que desempeñan en las actividades de planificación, organización y evaluación en

la actividad docente, vamos a situarnos en el plano instruccional, centrándonos en describir como los objetivos pueden fungir como genuinas estrategias de enseñanza.

En este sentido, una primera consideración que debemos señalar, radica en la necesidad de formularlos de modo tal que estén orientados hacia los alumnos.

Los objetivos no tendrían sentido si no fueran comprensibles para los aprendices o si éstos no se sintieran aludidos de algún modo en su enunciación.

De este modo, es pertinente puntualizar que deben ser construidos en forma directa, clara y entendible (utilizando una adecuada redacción y vocabulario apropiados para el alumno), de igual manera es necesario dejar en claro en su enunciación las actividades, contenidos y/o resultados esperados que deseamos promover en la situación pedagógica.

Las funciones de los objetivos como estrategias de enseñanza son las siguientes (véase Cooper, 1990; Garcia Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría, 1995; Shuell, 1988):

- Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje .
- Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares (sea por vía oral o escrita), sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo.
- Permitir generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender.
- Permitir a los alumnos formar un criterio sobre que se esperara de ellos al término de una clase, episodio o curso.
- Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional; el aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo.
- Proporcionar al aprendiz los elementos indispensables para orientar sus actividades de automonitoreo y de autoevaluación.

Con base en lo antes dicho, proponemos como recomendaciones para el uso de los objetivos los siguientes aspectos:

1. Cerciórese de que son formulados con claridad, señalando la actividad, los contenidos y/o los criterios de evaluación (enfatique cada uno de ellos según lo que intente conseguir

con sus alumnos). Use un vocabulario apropiado para sus aprendices y pida que estos den su interpretación para verificar si es o no la correcta

2. Anime a los alumnos a enfrentarse con los objetivos antes de iniciar cualquier actividad de enseñanza o de aprendizaje.

3. En ocasiones puede discutir el planteamiento o la formulación de los objetivos con sus alumnos (siempre que existan las condiciones para hacerlo).

4. Cuando se trata de una clase, el objetivo puede ser enunciado verbalmente o presentarse en forma escrita. Esta última es más plausible que la primera, además es recomendable mantener presente el objetivo (en particular con los aprendices menos maduros) durante todas las actividades realizadas en clase.

5. No enuncie demasiados objetivos, porque los alumnos pueden extraviarse y crear expectativas negativas al enfrentarse con ellos. Es mejor uno o dos objetivos bien formulados sobre los aspectos cruciales de la situación de enseñanza, para que verdaderamente orienten sus expectativas y los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje.

Carretero, Mario. (2009). Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ISBN 978-950-12-1518-2

222 páginas

**Reseñado por Maximiliano E. Korstanje
Universidad de Palermo, Buenos Aires**

18 de octubre de 2009

En su capítulo introductorio, Carretero analiza los alcances y limitaciones del constructivismo no sólo en cómo se construye el conocimiento sino además en la forma se socializa a los miembros de las sociedades occidentales. Nuestro autor llama la atención sobre la división que existe en cuanto al contenido de la enseñanza en los niños cuando tienen menos de diez años, proceso en el cual la enseñanza se lleva a cabo por medio de juegos semi-estructurados que comparten un mismo código lingüístico. Por el contrario, una vez que el sujeto accede al nivel siguiente la enseñanza, ésta se tornan académicas y especializadas en disciplinas todas ellas con su propio lenguaje específico. Este problema se agrava cuando el sujeto llega a la adolescencia generando un verdadero quiebre entre las posibilidades que brinda el establecimiento y las necesidades o intereses del alumno. Surge, aquí, una paradoja por demás particular: a la vez que el sujeto adquiere potencialidad y habilidades cognitivas tiene una menor predisposición y desempeño en las tareas que le impone la educación clásica. En este contexto, el constructivismo se presenta como una corriente (dentro de la educación) que intenta plantear soluciones y explicar “el fracaso escolar” asegurando la construcción de aprendizajes compartidos y no jerárquicos, enriqueciendo las relaciones entre alumno y profesor procurando una modificación de sus esquemas cognitivos previos

No obstante, Carretero reconoce que el constructivismo tiene sus propios problemas que deben ser examinados. La pregunta inicial debería plantearse en términos cualitativos de cómo se conforma el “ser humano”. Para esta corriente, el aprendizaje se constituye como una convergencia diaria entre factores ambientales y subjetivos, pero por sobre todo, de la relación entre los sujetos. El conocimiento no es copia, ni búsqueda de la verdad, sino una construcción (cultural) de los hombres. Cada uno actúa por medio de los esquemas representativos que posee y le ayudan a comprender los hechos externos.

Estas construcciones se encuentran no sólo enraizadas en las pautas culturales sino en la historia (el hábito). Ahora bien, si todos partimos de bases y construcciones dispares, los primeros obstáculos parecen ser ¿cómo homogeneizar los conocimientos de las personas que entran al aula por vez primera?, más aún ¿quién condiciona la validez de una representación? o ¿cómo se pasa de una representación incorrecta a una correcta?.

Evidentemente, responder a estas cuestiones no es una tarea simple. El autor se nutre de contribuciones anteriores tanto de J. Piaget (1969) con respecto a la evolución del aprendizaje y de L. Vigotski (1979) sobre el papel “del lenguaje egocéntrico” en la interacción con los otros. A diferencia de Piaget que concebía la interacción a partir del idioma codificado, Vigotski sugiere que incluso antes de la adquisición del lenguaje, el niño ya comprende la posición del otro en el mundo. El interés principal que el mundo académico ha puesto en el constructivismo es porque pretende alternar ambas posturas. En el sujeto existen esquemas previos que hace que cada uno de ellos se construya su propia perspectiva de los hechos, pero también existen -entre ellos- secuencias que hacen al grado de maduración en el cual se encuentran. Una persona aprende solo cuando ese conocimiento se torna significativo según su estructura de valores previos. En este sentido, Carretero afirma “aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprende es lo que se aprende y lo que luego se recordará mejor, porque queda integrado en nuestra estructura de conocimientos. Por tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que lo lleva a dar una determinada respuesta”(Carretero, 2009: 32).

La posición del autor con respecto a la teoría constructivista es sumamente crítica, pero cabe aclarar, no con la teoría en sí sino con sus aplicaciones dogmáticas. En el capítulo segundo, se presenta una clara y sistemática explicación sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo en J. Piaget como así también sus puntos flojos. Básicamente, la postura del investigador ginebrino consiste en identificar los resortes que llevan al niño a aprender y a explorar. El desarrollo cognitivo del sujeto no es estático, sino que se conforma por medio de “estructuras lógicas” cada vez más complejas que le permite resolver los obstáculos del medio.

Para que los problemas de un estadio sean internalizados debe existir una leve diferencia entre el conocimiento nuevo y el existente. Ello implica, que si bien el aprendizaje se caracteriza por una diferencia en las estructuras, la forma de aprender es siempre la misma. El niño hasta su adultez va a asimilar la información del medio a través de un movimiento de asimilación y acomodación constante. La información entrante no necesariamente es asimilada inmediatamente, para ello se necesita de un proceso de acomodación en la cual el individuo interactúa con su ambiente (equilibrio). Piaget ha sido, en los últimos años, un referente obligado para todos aquellos que hacen del estudio del aprendizaje su objeto de estudio, no obstante, dos de sus ideas son de esencial importancia en la aplicación de la educación moderna: el desfase vertical y horizontal. El primero se refiere a la adquisición de conocimiento en dos dimensiones, la práctica y la representatividad. El objeto toma el mismo contenido interno pero con apariencia externa diferente. Por el contrario, el horizontal obedece a un cambio de contenido y forma por medio de un ciclo evolutivo. Por ejemplo, el uso que un niño puede darle a una bola de arcillas y las figuras que puede crear con ella difiere de acuerdo a su edad.

Siguiendo esta línea de argumentación, Carretero critica a Piaget su posición con respecto al contenido educativo. En efecto, si partimos de la base que lo importante es el desarrollo o el camino, y no el contenido, caemos inevitablemente en una falta de coherencia estructural que perjudica seriamente a la educación (Carretero, 2008). Esta noción va en líneas similares en las que H. Sanguinetti había profetizado como habla del “laberinto o descalabro de la educación” provocado por el vaciamiento de los ideales educativos. Los contenidos sacrificados en aras de la voluntad del alumno el cual decide que aprender y cuando, conlleva a un nihilismo que declina la calidad de lo aprendido (Sanguinetti, 2006) (Korstanje, 2008).

Como bien ha señalado Carretero, el pensamiento formal no parece ser algo que se adquiera con tanta facilidad y requiere un grado sistemático de disciplina y esfuerzo.

En consecuencia, una gran cantidad de alumnos se ven incapaces de resolver situaciones nuevas en donde se deba involucrar el pensamiento formal. A diferencia de Inhelder y Piaget (1972), Carretero sostiene que el “pensamiento formal” no es una característica universal como así tampoco deviene por simple maduración. No basta con ser adulto para no pensar como adolescente, sino que muchos adultos por no tener esta clase de

pensamiento piagetiano, de hecho, como adolescentes. Otra de las críticas que se le hace a la teoría piagetiana es la forma en que pone la complejidad lógica del sujeto, asociado al desarrollo cognitivo. El pasaje de las operaciones concretas a las formales no se da por el dominio de las estructuras lógicas. Para que exista conocimiento duradero debe involucrarse la memoria a largo plazo, y para tal milagro suceda deben repetirse una serie de operaciones mecánicas que afiancen lo aprendido. Caso contrario, el contenido se diluye tan pronto como otro dato es introducido (acumulación significativa). En este contexto, el constructivismo tiene serias dificultades para ser aplicado en la educación secundaria y universitaria. En un análisis posterior, Carretero se hace una pregunta capital con respecto a la educación: “¿los niños no comprenden ni recuerdan bien la asignatura porque no la pueden entender o porque no pueden establecer relaciones significativas de toda la información presentada? (Carretero, 2009: 80). Agregaríamos, ¿Cuáles son las implicancias operativas de toda la teoría expuesta hasta el momento?.

El problema, como lo presenta Carretero parece simple a grandes rasgos. Los alumnos poseen una capacidad limitada para absorber información. Asimismo, también es finita su capacidad atencional. En ocasiones, los docentes intentan introducir en ellos una cantidad de información que pronto es repelida por incompatible con las creencias previas o por excesiva.

Uno de los problemas que comúnmente se observan en los congresos cuando se escucha hablar a los docentes y expertos en educación, es que los alumnos no parecen tener la capacidad de activar los conocimientos necesarios acorde a la situación que plantea el problema. Al respecto, Carretero afirma “se sabe que los sujetos poseen muchos más conocimientos acumulados que los que creen poseer; es decir, en la memoria a largo plazo son más las limitaciones de recuperación que las de almacenamiento. Por otro lado, se sabe, cuanto más organizada está la información a la que la persona se enfrenta, mejor es el almacenamiento que realiza en la memoria a largo plazo” (Ibíd. 84). De ello se desprende la idea que enfatiza en la importancia de los contenidos educativos. El dilema se presenta en dos polos opuestos que lejos dialogar se excluyen mutuamente. Por un lado, el “paradigma” de la enseñanza constructivista propone una enseñanza que sea no sólo interactiva entre profesor y alumno sino expositiva. Esta postura se encuentra históricamente enfrentada a la clásica-tradicional que recalca la significancia que tiene en la educación los contenidos académicos; éstos

permitirían una mejor reestructuración en la memoria a largo plazo. No obstante, la educación clásica aboga por una educación pasiva y jerárquica en la relación alumno-maestro, pero no se equivoca cuando reivindica el retorno a contenidos más fuertes. En efecto, admite Carretero que si se reducen los contenidos escolares, los alumnos estarían mucho tiempo para descubrir las soluciones a los problemas que se plantean en la vida cotidiana

Evidentemente, la discusión puesta en estos términos parece estéril. Carretero presenta un modelo que articula ambas propuestas en forma complementaria. La repetición de conocimientos al estilo clásico, no debe comprenderse como una práctica que atente contra la enseñanza, sino todo lo contrario. El debate debe centrarse, en cambio, en establecer si aprender y comprender son lo mismo. Precisamente, instalar un interés por la comprensión y no por la aprensión, es uno de los desafíos de la psicología cognitiva en los sistemas educativos modernos. Es en materia de comprensión que L. Vigotski se presenta como una alternativa superadora de las enseñanzas piagetianas. El autor de origen ruso, expone la teoría del desarrollo próximo en la cual sugiere que las habilidades del sujeto no se acaban con sus posibilidades sino con la ayuda que puede recibir de otros. El conflicto cognitivo suscitado por las discusiones lejos de ser disfuncional para la educación la fortalece, la nutre y la enaltece. Por otro lado, la motivación (es para Carretero) la pieza faltante que marca la diferencia entre una educación participativa y una elusiva.

Remitiéndose a la metáfora de Piaget sobre el automóvil, Carretero sostiene que la motivación es la gasolina del sistema educativo, no sólo regula su funcionamiento sino que permite su movimiento. El secreto parece estar en la creación de metas que permitan a los alumnos mantener ese grado de satisfacción y motivación necesario para el aprendizaje. La conducta se encuentra orientada a la expectativa, ya por refuerzo o por castigo, de la acción elegida. La significación de las decisiones radica en las expectativas y en el estímulo recibido.

Por ese motivo, se pueden observar metas de dos tipos: a) aquellas vinculadas a la satisfacción del "yo" y b) las tareas que implican un reconocimiento o aprobación externo. Al primer tipo se la conoce también como (MC) metas de competencia mientras al segundo (ME) metas de ejecución. Éstas últimas se caracterizan por imponer criterios

normativos algo rígidos que plantean un conocimiento a corto plazo. Los sujetos que trabajan con metas por competencia realzan la autoestima comprendiendo a los errores como parte del proceso a la vez que sus pares que se mueven por metas de ejecución tienen una tendencia mayor a la frustración y al auto-cuestionamiento. En otras palabras, donde los MC ven potenciales éxitos, los ME ven rotundos fracasos.

Por último, Carretero enfatiza en que las metas de competencia aseguran un buen rendimiento en comparación con las de ejecución. En resumen, “resulta fundamental no sólo que las personas realicen adecuadamente un determinado aprendizaje, sino que puedan ir modificando, en la medida de lo posible, su estilo motivacional para afrontar futuros aprendizajes con más posibilidades de éxito. Así resulta de gran interés favorecer aquellas medidas que estimulen un estilo motivacional intrínseco frente al extrínseco” (Ibid., 138). El lector que se encuentre interesado en Constructivismo y Educación va a dar con un libro muy bien escrito y estructurado coherentemente. Si bien en algunos pasajes, para aquellos no familiarizados con la psicología evolutiva y cognitiva, la lectura se hace confusa, Carretero tiene la habilidad de poner ejemplos prácticos los cuales ayudan a una posterior comprensión. La obra en cuestión se presenta como una interesante, innovadora y creativa propuesta a los problemas que tiene la educación moderna. Intenta por medio de una combinación de posturas subjetivistas y estructuralistas llegar a un diagnóstico de la situación.

En líneas generales, las ideas de Carretero parecen emparentadas a las que hace unos años sostuvo el lingüista estadounidense B. Bernstein con respecto a la dominación simbólica de un grupo sobre otro. Alternando la sociología durkheimiana con el concepto de la lucha de clases, Bernstein argumenta que los grupos (clases sociales) se basan en códigos lingüísticos específicos: el restringido se asocia a una categoría autoritaria e imperativa. Dicho código es propio de las clases “bajas”, cuando un niño hace una petición a su madre, y ésta no está de acuerdo, le responde “cállate la boca!”. En el proceso de socialización, el niño aprenderá a obedecer por sumisión (por el ejercicio del más fuerte). Por el contrario, existe otro tipo el código elaborado el cual propone (ante determinado problema) una cadena de medios y fines en donde se combinan coacción y decisión autónoma. Al mismo ejemplo, cuando el niño presiona a su madre, ésta le replica “si te portas bien y haces tu cama te compraré lo que me pides”; queda ante el niño la elección, portarse como le es indicado y recibir una recompensa o desobedecer a su

madre. Para Bernstein, las clases medias y altas manejan no sólo el signo restringido sino también el elaborado y es precisamente lo que se replica con la educación (Bernstein, 1989). Desde esta plataforma, la dominación material marxista clásica no sería otra cosa que una sumisión lingüística. Al margen de ello, lo curioso de la teoría de Basil Bernstein es que explica las preocupaciones originales de Mario Carretero.

La deserción escolar, otro tema de candente actualidad en los tantos problemas que tiene la educación argentina, parece un fenómeno que se observa en los grupos humanos más lejanos a la concentración materialista de la riqueza. La educación clásica, en este punto, no sólo da la motivación necesaria a los grupos no privilegiados, sino que promueve en su esencia la deserción. Creemos es ésta una de las limitaciones que muestra el presente trabajo. Carretero tiene serios problemas para explicar porque mientras las clases “pobres” tienden a la “deserción escolar”, “las ricas” tienden a la constante demanda educativa en lo que se refiere a masters, doctorados, y post-doctorados de cualquier disciplina.

El mensaje implícito parece estar no en el contenido de la educación en sí, sino en la exacerbación de la utilidad a la cual remite. Por medio de artilugios vinculados a la racionalidad, lo científico y al desarrollo como forma discursiva de administración lógica de recursos, el mensaje oficial de la educación (en su apariencia contradictorio con su núcleo) es (en términos de S. Zizek) perverso. Por un lado, promueve la utilidad (habilidad) como una valor cultural que el niño debe internalizar, pero por el otro legitima las bases materiales que mantiene la exclusión del niño y la concentración de la riqueza. En parte, queda sujeto a la “insoponible sensación” de no ser hábil de romper su propia situación. Si a una persona se le enseña que por medio de la determinación personal, inteligencia o habilidad y el esfuerzo puede cambiar una situación adversa pero en la práctica, ella descubre que no puede trascender la realidad que la circunscribe, entonces el mensaje se torna alienante, destructivo y hegemónico. El excluido asume como natural su propia incapacidad para la resolución de problemas racionales.

Ante el insoponible mensaje esquizoide, el sujeto termina por abandonar la educación oficial. Su motivación se ve envuelta en una terrible encrucijada (una incompatibilidad sustancial) entre dos realidades contradictorias. La educación que el sistema promueve, implica la propia segregación material y simbólica. Finalmente, el niño intenta resolver la

paradoja alejándose del sistema educativo pero lejos de solucionar el problema afianza su subordinación.

De mantenerse no tiene posibilidades porque los protocolos de evaluación modernos se han creado siguiendo criterios lingüísticos de un código (elaborado) que el sujeto no maneja, pero de reclirse tampoco mejora su sentimiento de frustración. A esta cuestión se le suma, además, la falta de recursos financieros para costear una educación superior en centros terciarios o universidades. Sin lugar a dudas, la problemática parece algo más compleja de lo que piensa Carretero y amerita ser abordada en forma interdisciplinar.

Referencias

Bernstein, B. (1989). *Clases, Códigos y Control: estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal.

Carretero, M. (2008). "El Desarrollo del Razonamiento y el Pensamiento Formal". En M. Carretero y M. Asensio (Comp). *Psicología del Pensamiento: teoría y prácticas*. Madrid, Alianza.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Paidós.

Inhelder, B. Y Piaget, J. (1972). *De la Lógica del Niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires, Paidós.

Korstanje, M. (2008). "La Educación Argentina en un Laberinto". Reseña de H.Sanguinetti. *Education Review: a Journal of book review*. Arizona State University, Estados Unidos.

Piaget, J. (1969). *El Nacimiento de la Inteligencia del niño*. Madrid, Aguilar.

Sanguinetti, H. (2006). *La Educación Argentina en un Laberinto*. Buenos Aires, fondo de Cultura Económica.

Vigotski, L. S. (1979). *El Desarrollo del los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Zizek, S. (2005). *El Títere y El Enano: el núcleo perverso del Cristianismo*. Buenos Aires, Paidós.

Zizek, S. (2008). "Christ, Hegel, Wagner". *International Journal of Zizek Studies*. Vol. 2 (2), pp. 19.

	de recursos en los espacios de aprendizaje?		
<p>Analizar que son métodos y técnicas.</p> <p>Valorar la importancia de los métodos y técnicas en la construcción de saberes.</p>	<p>Actividad 1: TRABAJO INDIVIDUAL Lectura individual del documento: Métodos y Técnicas de Aprendizaje</p> <p>1.- ¿Qué es método? 2.- ¿Qué es técnica? 3.- ¿Clases de métodos y técnicas de acuerdo a los contenidos disciplinares a trabajar? 4. ¿Qué facilita los métodos y técnicas al estudiante y docente? 5.- ¿Por qué los métodos y técnicas evolucionan? 6.- ¿Cómo favorecen los procesos de indagación al utilizar herramientas adecuadas?</p>	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega del documento en fotocopias. • Guía de preguntas en base a la lectura. • Papelotes. • Marcadores. <p>Copias de material de lectura: Métodos y técnicas de aprendizaje.</p>
	<p>TRABAJO GRUPAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar grupos de cuatro y compartir una pregunta designada para ello puede utilizar la creatividad para la presentación. • Con la pregunta previamente establecida preparar los materiales para su plenaria. 	30'	
	<p>PLENARIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo presenta su trabajo. 	25'	

Compartir un refrigerio con los participantes.	Servicio de un refrigerio a los participantes.	15'	<i>Mesas Alimentos.</i>
Reflexionar acerca de la importancia de los recursos didácticos.	<p>ACTIVIDAD N° 2 LECTURA DEL DOCUMENTO :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar y leer con los participantes una guía de preguntas sobre la lectura: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo se relacionan las dos lecturas? – ¿Por qué los docentes debemos generar procesos de cambio? – ¿Qué es lo que le llama la atención de la lectura de Carretero? – Proceso reflexivo algunos compañeros compartirán ideas sobre las preguntas planteadas. 	35' 35' 25'	<ul style="list-style-type: none"> • Video. • Infocus. • Laptop. • Guía de observación <ul style="list-style-type: none"> • Papelotes. • Marcadores. • Copias de material de lectura: Métodos y técnicas activas.
Evaluar la comprensión del taller.	<p>ACTIVIDADES N° 3 EVALUACIÓN DEL TALLER. Completar la lista de cotejo para evaluar el desarrollo del taller. Responder las siguientes preguntas a fin de evaluar la comprensión del taller. ¿Qué de todo lo aprendido en este taller le parece más importante? ¿Por qué? ¿Qué actividades del taller fueron claves para lograr esta comprensión? ¿Qué actividades no fueron significativas para lograr ese aprendizaje? ¿Qué sugerencias nos daría usted, para mejorar en los próximos talleres? ¿Qué de lo aprendido hoy piensas que puedes incorporar en su labor docente? AGRADECIMIENTO Y DESPEDIDA.</p>	50'	<p>Guía de preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hojas con indicadores de evaluación.

TALLER N° 4
MÉTODOS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE ACTIVO

REGISTRO DE ASISTENCIA DOCENTES PARTICIPANTES UEP-Colegio Técnico Sígsig.

N°	Nombres y Apellidos.	Correo electrónico.	Número de teléfono.	Número de Cédula	Firma
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					

TALLER N° 4
MÉTODOS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE ACTIVO

EVALUACIÓN DEL PROCESO DEL TALLER PARA LO CUAL VAMOS A UTILIZAR LOS SIGUIENTES INDICADORES.

5 SOBRESALIENTE	4 MUY BUENO	3 BUENO	2 REGULAR	1 MALO
------------------------	--------------------	----------------	------------------	---------------

INDICADORES DE EVALUACIÓN.	5	4	3	2	1
SE PARTIÓ DE LA EXPERIENCIA DE LOS PARTICIPANTES.					
EL TALLER LLENÓ SUS EXPECTATIVAS.					
LAS ACTIVIDADES ESTÁN EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS.					
SE CUMPLIÓ EL OBJETIVO DEL TALLER.					
HUBO MOMENTOS DE PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL Y DE GRUPO.					
LAS INSTRUCCIONES FUERON CLARAS PARA CADA ACTIVIDAD.					
EL MATERIAL DE APOYO AYUDÓ A CUMPLIR EL OBJETIVO.					
MANEJÓ BIEN EL TIEMPO.					

DIDÁCTICA

I. Introducción

El estudio de la didáctica es necesario para que la enseñanza sea más eficiente, más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad. Puede decirse, además, que es el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficiencia.

La didáctica se interesa no tanto *por lo que va a ser enseñado*, sino *cómo va a ser enseñado*.

Las preocupaciones de los educadores acerca de los estudios referidos a la didáctica son recientes. Se está produciendo, igualmente, una toma de conciencia en lo que concierne a la necesidad de la didáctica en la formación del educando. Adviértase, asimismo, un acentuado interés respecto de la formación didáctica del profesor de cualquier nivel de enseñanza.

Hasta no hace mucho tiempo era creencia generalizada que, para ser buen profesor, bastaba *conocer bien* la disciplina para enseñarla bien. Pero e.q preciso más; sobre todo una conveniente formación didáctica. No es únicamente la materia lo valioso; es preciso considerar también al alumno y su medio físico, afectivo, cultural y social. Claro está que, para *enseñar bien*, corresponde tener en cuenta las técnicas de enseñanza adecuadas al nivel evolutivo, intereses, posibilidades y peculiaridades del alumno.

A pesar de ser la didáctica una sola, indica procedimientos que resultan más eficientes según se trate de la escuela primaria, la secundaria o la superior.

La didáctica de la escuela primaria fue la que se desarrolló en primer término, debido a que los estudios objetivos y científicos de la psicología del niño son anteriores a los del adolescente y del adulto. En este nivel, alcanzó prioridad también en el plano

específicamente didáctico, pues las escuelas destinadas a la formación de maestros primarios son anteriores a las de formación del profesor de enseñanza media.

El reconocimiento de que el niño tiene exigencias propias en el campo del aprendizaje influyó bastante en los procedimientos adoptados por el maestro primario en lo que atañe a la orientación de la enseñanza y en el sentido de adaptación a las realidades biopsicosociales del escolar.

Todavía el adolescente y el adulto son tratados como "máquinas lógicas", razón por la cual en la escuela secundaria y en la superior sigue predominando el más inconsecuente "intelectualismo" basado en una pura memorización de temas. No obstante, se advierte ya un cambio de actitud didáctico-pedagógica con relación a estos dos niveles de enseñanza, con reales beneficios para ambos.

En mérito a los factores señalados, las didácticas de la escuela media y superior permanecieron a la zaga de los avances de la correspondiente a la escuela primaria.

Está fuera de duda la necesidad de preparación didáctica del profesorado de nivel primario, medio y superior, de manera que se lleguen a superar los desencuentros entre escuela y alumno, que, lamentablemente, se han generalizado en nuestros días.

La didáctica contribuye a hacer más consciente y eficiente la acción del profesor, y, al mismo tiempo, hace más interesantes y provechosos los estudios del alumno.

II. Concepto de didáctica

Didáctica viene del griego *didaktiké*, que quiere decir arte de enseñar. La palabra *didáctica* fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke, en su libro *Aphorisma Didactici Precipui*, o sea, *Principales Monismos Didácticos*. El término, sin embargo, fue consagrado por Juan Amós Comenio, en su obra *Didáctica Magna*,

publicada en 1657.

Así, pues, *didáctica* significó, primeramente, arte *de enseñar*. Y como arte, la didáctica dependía mucho de la *habilidad para enseñar*, de la intuición del maestro, ya que habla muy poco que aprender para enseñar...

Más tarde, la didáctica pasó a ser conceptuada como *ciencia y arte de enseñar*, prestándose, por consiguiente, a investigaciones referentes a *cómo enseñar mejor*.

La didáctica puede entenderse en dos sentidos: amplio y pedagógico.

En el sentido *amplio*, la didáctica sólo se preocupa por los procedimientos que llevan al educando a cambiar de conducta o a aprender algo, sin connotaciones socio-morales. En esta acepción, la didáctica no se preocupa por los valores, sino solamente por la forma de hacer que el educando aprenda algo. Lo mismo para producir hábiles delincuentes que para formar auténticos ciudadanos.

Sin embargo, en el sentido pedagógico, la didáctica aparece comprometida con el sentido socio-moral del aprendizaje del educando, que es el de tender a formar ciudadanos conscientes, eficientes y responsables.

Se puede, más explícitamente, vincular el concepto de didáctica al de educación y se tendrá entonces el siguiente concepto: "La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable" alumno, en la siguiente forma:

Punto de vista del maestro	Punto de vista del alumno	
1. ¿Quién enseña?	¿Quién dirige el aprendizaje?	- Maestro.
2. ¿A quién enseña?	¿Quién aprende?	- Alumno.
3. ¿Cómo enseñar?	¿Cómo orientar el aprendizaje?	- Metodología.
4. ¿Cuándo enseñar?	¿Cuándo orientar el aprendizaje?	- Fase evolutiva del alumno.
5. ¿Qué enseñar?	¿Qué aprender?	-Contenido, disciplina o

		área de conocimientos.
6. ¿Para qué enseñar?	¿Para qué aprender?	- Objetivos.
7. ¿Dónde enseñar?	¿Dónde aprender?	-En la escuela o en cualquier otro local que se revele más adecuado y eficaz para la enseñanza o el aprendizaje.

Es preciso destacar, sin embargo, que la didáctica se interesa, en forma preponderante, por *cómo enseñar* o *cómo orientar el aprendizaje*, aun cuando los demás elementos son factores importantes para que la enseñanza o el aprendizaje se realicen con mayor eficacia, claro está, en el sentido de los fines de la educación.

Sería interesante hacer una distinción entre *enseñanza* y *aprendizaje*, desde el punto de vista didáctico, porque el binomio *enseñanza-aprendizaje* es una constante de la acción didáctica.

1. La *enseñanza*. Enseñanza viene de *enseñar* (lat. *insegnare*), que quiere decir dar lecciones sobre lo que los demás ignoran o saben mal.

Sin embargo, en didáctica, la enseñanza es la acción de proveer circunstancias para que el alumno aprenda; la acción del maestro puede ser directa (como en el caso de la lección) o indirecta (cuando se orienta al alumno para que investigue). Así, la enseñanza presupone una acción directiva general del maestro sobre el aprendizaje del alumno, sea por los recursos didácticos que fuere. En resumen, es enseñanza cualquier forma de orientar el aprendizaje de otro, desde la acción directa del maestro hasta la ejecución de tareas de total responsabilidad del alumno, siempre que hayan sido previstas por el docente.

2. El *aprendizaje*. Aprendizaje deriva de *aprender* (lat. *apprehendere*): tomar conocimiento de, retener. El aprendizaje es la acción de aprender algo, de "tomar posesión" de algo aun no incorporado al comportamiento del individuo. Puede considerarse en dos sentidos. Primero, como acción destinada a modificar el comportamiento; segundo, como resultado de esa misma acción. El aprendizaje es el acto por el cual el alumno modifica su

comportamiento, como consecuencia de un estímulo o de una situación en la que está implicado. Así, el aprendizaje resulta del hecho de que el alumno se empeñe en una situación o tarea, espontánea o prevista. La situación puede preverse y enfrentarse median-te procedimientos sugeridos por el alumno mismo (autoenseñanza) o sugeridos por el maestro (enseñanza). Todo aprendizaje puede ser predominantemente intelectual, emotivo o motor. En cuanto a la manera de aprender, se observa que no hay una única forma, y que ésta puede variar según los objetivos deseados y lo que hay que aprender. De ahí que la enseñanza no pueda encerrarse en una sola teoría del aprendizaje y que las aproveche todas, según la fase evolutiva del educando, el fenómeno a aprender y los objetivos deseados.

El aprendizaje puede realizarse desde el punto de vista de la enseñanza (el docente dirige el aprendizaje), de tres maneras diferentes:

- a) el alumno estudia solo, en función de sus reales posibilidades personales: enseñanza individualizada;
- b) el alumno estudia junto con otros compañeros, en una tarea de cooperación: *estudio en grupo*;
- c) el alumno estudia junto con otros compañeros y además por sí mismo, realizando las mismas tareas indicadas para toda la clase y avanzando junto con los compañeros: *enseñanza colectiva*.

III. Objetivos de la didáctica

Los objetivos de la didáctica, en términos educacionales, convergen para posibilitar una realización más eficiente del concepto de educación y de sus objetivos generales o particulares, mediatos o inmediatos, los que pueden expresarse en la siguiente forma:

1. Llevar a cabo los propósitos de lo que se conceptúe como educación.
2. Hacer la enseñanza y, por consiguiente, el aprendizaje, más eficaces.
3. Aplicar los nuevos conocimientos provenientes de la biología, la psicología, la sociología y la filosofía que puedan hacer la enseñanza más consecuente y

coherente.

4. Orientar la enseñanza de acuerdo con la edad evolutiva del alumno, de modo de ayudarlo a desarrollarse y a realizarse plenamente, en función de sus esfuerzos de aprendizaje.
5. Adecuar la enseñanza a las posibilidades y a las necesidades del alumno.
6. Inspirar las actividades escolares en la realidad y ayudar al alumno a percibir el fenómeno del aprendizaje como un todo, y no como algo artificialmente dividido en fragmentos.
7. Orientar el planeamiento de las actividades de aprendizaje de manera que haya progreso, continuidad y unidad, para que los objetivos de la educación sean suficientemente logrados.
8. Guiar la organización. de las tareas escolares para evitar pérdidas de tiempo y esfuerzos inútiles.
9. Hacer que la enseñanza se adecue a la realidad y a las necesidades del alumno y de la sociedad.
10. Llevar a cabo un apropiado acompañamiento y un control consciente del aprendizaje, con el fin de que pueda haber oportunas rectificaciones o recuperaciones del aprendizaje.

IV. Bases de la didáctica

Para hacerse más consecuente, la didáctica tiene que recurrir a conocimientos de diversas ciencias, principalmente de la biología, la psicología, la sociología y la metodología científica, coordinados por la visión filosófica que se tenga de la educación.

Esa visión filosófica de la educación hará el papel de integradora de todos los elementos, para coordinarlos con el objetivo principal, que es la realización de los propósitos de la educación en el comportamiento del alumno y en la sociedad.

Hacer al hombre libre y responsable; hacer que la sociedad sea abierta, cooperadora y solidaria

La biología instruirá sobre la fatiga y las fases evolutivas del alumno, con sus diversos intereses y necesidades.

La psicología enseñará lo referente a los procesos que más favorecen el desarrollo de la personalidad y que contribuyen con mayor eficacia a la realización del aprendizaje.

La sociología instruirá sobre las formas de trabajo escolar que desarrollan la cooperatividad, el respeto mutuo, el liderazgo y el clima comunitario.

Corresponde aquí hacer un llamado de alerta contra el peligro de los exclusivismos, tanto en lo que respecta a la orientación psicológica que se adoptará, como en cuanto a los métodos y técnicas de enseñanza.

La didáctica tiene que hacer un esfuerzo muy grande para mostrar claramente en *qué*, *cómo* y *cuándo* es útil aplicar la orientación de una escuela o una concepción psicológica, relacionada con la reflexología, el conductismo, la teoría gestáltica, el psicoanálisis, el existencialismo, el funcionalismo o el geneticismo.

Cada escuela o cada concepción psicológica da una visión parcial del comportamiento humano y sería deformar la realidad psicológica o proponerse no alcanzar los objetivos de la educación si, en la orientación del aprendizaje o en la estructuración de los métodos y técnicas de enseñanza, se adopta-se una única posición psicológica.

El estudio y la perspicacia son necesarios para aplicar una u otra concepción en la realización de la enseñanza, según el tipo de aprendizaje a que se tiende y los objetivos deseados.

Cabe decir aquí que el *eclecticismo* psicológico es el que más interesa a la didáctica, no para evitar una *definición psicológica*, sino porque ninguna de ellas abarca o explica, en forma convincente y en su totalidad, el comportamiento y el aprendizaje humanos.

V. Elementos didácticos

La didáctica tiene que considerar seis *elementos fundamentales* que son, con referencia a su campo de actividades: el alumno, los objetivos, el profesor, la materia, las técnicas de enseñanza y el medio geográfico, económico, cultural y social.

EL ALUMNO El alumno es quien aprende; aquél por quien y para quien existe la *escuela*. Siendo así, está claro que es la escuela la que debe adaptarse a él, y no él a la escuela. Esto debe interpretarse de un modo general. En la realidad debe existir una adaptación recíproca, que se oriente hacia la integración, esto es, hacia la identificación entre el alumno y la escuela. Para ello, e. ~ imprescindible que la escuela esté en condiciones de recibir al alumno tal como él es, según su edad evolutiva y sus características personales. Esto debe ser así a los efectos de conducirlo, sin choques excesivos ni frustraciones profundas e innecesarias, a modificar su comportamiento en términos de aceptación social y desarrollo de la personalidad. Esto se cumple si la escuela, desde el comienzo, se adapta al alumno, y si, sobre la base de su acción educativa, éste se va adaptando poco a poco a ella.

LOS OBJETIVOS Toda acción didáctica supone objetivos. La escuela no tendría razón de ser si no tuviese en cuenta la conducción del alumno hacia determinadas metas, tales como: modificación del comportamiento, adquisición de conocimientos, desenvolvimiento de la personalidad, orientación profesional, etc. En consecuencia, la escuela existe para llevar al alumno hacia el logro de determinados objetivos, que son los de la educación en general, y los del grado y tipo de escuela en particular.

EL PROFESOR. El profesor es el orientador de la enseñanza. Debe ser fuente de estímulos que lleva al alumno a reaccionar para que se cumpla el proceso del aprendizaje. El deber del profesor es tratar de entender a sus alumnos. lo contrario es mucho más difícil y hasta imposible. El profesor debe distribuir sus estímulos entre los alumnos en forma adecuada, de modo que los lleve a trabajar de acuerdo con sus peculiaridades y posibilidades. No debe olvidarse que, a medida que la vida social se toma más compleja, el profesor se hace más indispensable, en su calidad de orientador y guía, para la formación de la personalidad del educando.

LA MATERIA. La materia es el contenido de la enseñanza. A través de ella serán alcanzados los objetivos de la escuela. *Para* entrar en el plan de estudios, la materia debe someterse a dos selecciones:

1. La primera selección es para el plan de estudios. Se trata de saber cuáles son las materias más apropiadas para que se concreten los objetivos de la escuela primaria, secundaria o superior. En este aspecto es importante el papel que desempeñan la psicología y la sociología, en lo que atañe a la atención de los intereses del educando y sus necesidades sociales.

2. La segunda selección es necesaria para organizar los programas de las diversas materias. Dentro de cada asignatura, es preciso saber cuáles son los temas o actividades que deberán seleccionarse en mérito a su valor funcional, informativo o formativo. La materia destinada a constituir un programa debe sufrir otra selección por parte del profesor; ésta se lleva a cabo durante la elaboración del plan de curso, teniendo en cuenta las realidades educacionales y metodológicas de cada escuela junto con las posibilidades que ofrece cada clase.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA. Tanto los métodos como las técnicas son fundamentales en la enseñanza y deben estar, lo más próximo que sea posible, a la manera de aprender de los alumnos. Métodos y técnicas deben propiciar la actividad de los educandos, pues ya ha mostrado la psicología del aprendizaje la superioridad de los procedimientos activos sobre los pasivos. La enseñanza de cada materia requiere, claro está, técnicas específicas; pero todas deben ser orientadas en el sentido de llevar al educando a participar en los trabajos de la clase, sustrayéndolo a la clásica posición del mero *oír, escribir y repetir*. Por el contrario, sean cual fueren los métodos o técnicas aplicados, el profesor debe lograr que el educando viva lo que está siendo objeto de enseñanza.

MEDIO GEOGRÁFICO, ECONÓMICO. CULTURAL Y SOCIAL. Es indispensable, para que la acción didáctica se lleve a cabo en forma ajustada y eficiente, tomar en

consideración el medio donde funciona la escuela, pues solamente así podrá ella orientarse hacia las verdaderas exigencias económicas, culturales y sociales. La escuela cumplirá cabalmente su función social solamente si considera como corresponde el *medio* al cual tiene que sentir, de manera que habilite al educando para tomar conciencia de la realidad ambiental que lo rodea y en la que debe participar.

VI. División de la didáctica.

Según Comenio, en su *Didáctica Magna*, la didáctica se divide en *matética*, *sistemática* y *metódica*

1. *Matética*: se refiere a *quién aprende*, esto es, al alumno. Es fundamental saber quién aprende, hacia quién va a ser orientado el aprendizaje, a fin de que se logre la adecuación de la enseñanza, ya que contra lo que expresa el mismo Comenio no es posible enseñar todo a todos... Para que la enseñanza resulte eficiente, es preciso tener en cuenta la madurez y las posibilidades del que aprende, además de sus intereses, su capacidad intelectual y sus aptitudes. En consecuencia, es imprescindible que el profesor conozca a quién va orientaren el aprendizaje, a los efectos de establecer las adecuaciones que requiera la enseñanza.

2. *Sistemática*: se refiere a los *objetivos* y a las *materias* de enseñanza. Así, la didáctica confiere mucha importancia a las metas a alcanzar y al vehículo utilizado para alcanzarlas, es decir, a las materias del plan de estudios.

3. *Metódica*: se refiere a la ejecución del trabajo didáctico, al arte de enseñar propiamente dicho. Acerca de este punto, Comenio dejó recomendaciones valiosas, algunas de las cuales todavía están hoy muy lejos de considerarse superadas.

La didáctica puede ser considerada en sus aspectos generales y particulares, esto es, con relación a la enseñanza de todas las materias, o con relación a una sola disciplina. Esto da lugar a una didáctica general y a diversas didácticas especiales.

1. DIDÁCTICA GENERAL. Está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidos para la enseñanza de cualquier materia o disciplina. Estudia el problema de la enseñanza de un modo general, sin descender a minucias específicas que varían de una disciplina a otra. Procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, a fin de indicar procedimientos aplicables en todas las disciplinas que den mayor eficiencia a lo que se enseña.

La didáctica general, para ser válida, debe estar vinculada a las circunstancias reales de la enseñanza y a los objetivos que la educación procura concretar en el educando.

Fuera de eso, será una didáctica de "recetario", de "reglitas", sin la vitalidad necesaria para suscitar actitudes e ideales en el alumno.

La didáctica general, en el intento de dirigir correctamente el aprendizaje, abarca, por su parte:

- El *planeamiento* (de la escuela, de las disciplinas del curso, de la unidad y de la clase-, de la orientación educacional y pedagógica, y de las actividades extra clase).
- La *ejecución* (motivación; dirección del aprendizaje, o sea, presentación de la materia, elaboración, formación e integración del aprendizaje; elementos de ejecución como el lenguaje, los métodos y técnicas de enseñanza, y material didáctico).
- La *evaluación* (sondeo, evaluación propiamente dicha, rectificación y ampliación del aprendizaje).

TALLER N° 4

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

1. **Clasificación General de los Métodos de Enseñanza**
2. **Métodos de Enseñanza Individualizada y de Enseñanza Socializada**
3. **Bibliografía**

Métodos y técnicas que enseñanza: constituyen recursos necesarios de la enseñanza; son los vehículos de realización ordenada, metódica y adecuada de la misma. Los métodos y técnicas tienen por objeto hacer más eficiente la dirección del aprendizaje. Gracias a ellos, pueden ser elaborados los conocimientos, adquiridas las habilidades e incorporados con menor esfuerzo los ideales y actitudes que la escuela pretende proporcionar a sus alumnos.

Método es el planeamiento general de La acción de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas.

Método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.

Los métodos, de un modo general y según la naturaleza de los fines que procuran alcanzar, pueden ser agrupados en tres tipos:

1. **Métodos de Investigación:** Son métodos que buscan acrecentar o profundizar nuestros conocimientos.
2. **Métodos de Organización:** Trabajan sobre hechos conocidos y procuran ordenar y disciplinar esfuerzos para que hay eficiencia en lo que se desea realizar.
3. **Métodos de Transmisión:** Destinados a transmitir conocimientos, actitudes o ideales también reciben el nombre de métodos de enseñanza, son los intermediarios entre el profesor y el alumnos en la acción educativa que se ejerce sobre éste último.

Técnica de enseñanza tiene un significado que se refiere a la manera de utilizar los recursos didácticos para un efectivización del aprendizaje en el educando. Conviene al modo de actuar, objetivamente, para alcanzar una meta.

Método de enseñanza es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. El método es quien da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje y como principal ni en lo que atañe a la presentación de la materia y a la elaboración de la misma.

Clasificación General de los Métodos de Enseñanza

Veremos ahora la clasificación general de los métodos de enseñanza, tomando en consideración una serie de aspectos, algunos de los cuales están implícitos en la propia organización de la escuela.

Estos aspectos realzan las posiciones del profesor, del alumno, de la disciplina y de la organización escolar en el proceso educativo. Los aspectos tenidos en cuenta son: en cuanto a la forma de razonamiento, coordinación de la materia, concretización de la enseñanza, sistematización de la materia, actividades del alumno, globalización de los conocimientos, relación del profesor con el alumno, aceptación de lo que enseñado y trabajo del alumno.

1. Los métodos en cuanto a la forma de razonamiento

1. **Método Deductivo:** Es cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular.
2. **Método Inductivo:** Es cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige.
3. **Método Analógico o Comparativo:** Cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una conclusión por semejanza.

2. Los métodos en cuanto a la coordinación de la materia

1. **Método Lógico:** Es cuando los datos o los hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que van desde lo menos hasta lo más complejo.
2. **Método Psicológico:** Es cuando la presentación de los métodos no sigue tanto un orden lógico como un orden más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del educando.

3. Los métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza

1. **Método Simbólico o Verbalístico:** Se da cuando todos los trabajos de la clase son ejecutados a través de la palabra. El lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia decisiva, pues son los únicos medio de realización de la clase.
2. **Método Intuitivo:** Se presenta cuando la clase se lleva a cabo con el constante auxilio de objetivaciones o concretizaciones, teniendo a la vista las cosas tratadas o sus sustitutos inmediatos.

4. Los métodos en cuanto a la sistematización de la materia

1. Métodos de Sistematización:

1. **Rígida:** Es cuando el esquema de a clase no permite flexibilidad alguna a través de sus ítems lógicamente ensamblados, que no dan oportunidad de espontaneidad alguna al desarrollo del tema de la clase.

2. Semirrígida: Es cuando el esquema de la lección permite cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones reales de la clase y del medio social al que la escuela sirve.

2. **Método Ocasional:** Se denomina así al método que aprovecha la motivación del momento, como así también los acontecimientos importantes del medio. Las sugerencias de los alumnos y las ocurrencias del momento presente son las que orientan los temas de las clases.

5. Los métodos en cuanto a las actividades de los alumnos

1. **Método Pasivo:** Se le denomina de este modo cuando se acentúa la actividad del profesor, permaneciendo los alumnos en actitud pasiva y recibiendo los conocimientos y el saber suministrado por aquél, a través de:
 - a. Dictados
 - b. Lecciones marcadas en el libro de texto, que son después reproducidas de memoria.
 - c. Preguntas y respuestas, con obligación de aprenderlas de memoria.
 - d. Exposición Dogmática
2. **Método Activo:** Es cuando se tiene en cuenta el desarrollo de la clase contando con la participación del alumno. La clase se desenvuelve por parte del alumno, convirtiéndose el profesor en un orientado, un guía, un incentivador y no en un transmisor de saber, un enseñante.

6. Los métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos.

1. **Método de Globalización:** Es cuando a través de un centro de interés las clases se desarrollan abarcando un grupo de disciplinas ensambladas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades.
2. **Método no globalizado o de Especialización:** Este método se presenta cuando las asignaturas y, asimismo, parte de ellas, son tratadas de modo aislado, sin articulación entre sí, pasando a ser, cada una de ellas un verdadero curso, por la autonomía o independencia que alcanza en la realización de sus actividades.
3. **Método de Concentración:** Este método asume una posición intermedia entre el globalizado y el especializado o por asignatura. Recibe también el nombre de *método por época* (o enseñanza epocal). Consiste en convertir por un período una

asignatura en materia principal, funcionando las otras como auxiliares. Otra modalidad de este método es pasar un período estudiando solamente una disciplina, a fin de lograr una mayor concentración de esfuerzos, benéfica para el aprendizaje.

7. Los métodos en cuanto a la relación entre el profesor y el alumno.

1. **Método Individual:** Es el destinado a la educación de un solo alumno. Es recomendable en alumnos que por algún motivo se hayan atrasado en sus clases.
2. **Método Recíproco:** Se llama así al método en virtud del cual el profesor encamina a sus alumnos para que enseñen a sus condiscípulos.
3. **Método Colectivo:** El método es colectivo cuando tenemos un profesor para muchos alumnos. Este método no sólo es más económico, sino también más democrático.

8. Los métodos en cuanto al trabajo del alumno

1. **Método de Trabajo Individual:** Se le denomina de este modo, cuando procurando conciliar principalmente las diferencias individuales el trabajo escolar es adecuado al alumno por medio de tareas diferenciadas, estudio dirigido o contratos de estudio, quedando el profesor con mayor libertad para orientarlo en sus dificultades.
2. **Método de Trabajo Colectivo:** Es el que se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo. Un plan de estudio es repartido entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total. Puede ser llamado también Método de Enseñanza Socializada.
3. **Método Mixto de Trabajo:** Es mixto cuando planea, en su desarrollo actividades socializadas e individuales. Es, a nuestro entender, el más aconsejable pues da oportunidad para una acción socializadora y, al mismo tiempo, a otra de tipo individualizador.

9. Los métodos en cuanto a la aceptación de lo enseñado

1. **Método Dogmático:** Se le llama así al método que impone al alumno observar sin discusión lo que el profesor enseña, en la suposición de que eso es la verdad y

solamente le cabe absorberla toda vez que la misma está siéndole ofrecida por el docente.

2. **Método Heurístico:** (Del griego heurístico = yo encuentro). Consiste en que el profesor incite al alumno a comprender antes de fijar, implicando justificaciones o fundamentaciones lógicas y teóricas que pueden ser presentadas por el profesor o investigadas por el alumno.

10. Los métodos en cuanto al abordaje del tema de estudio

1. **Método Analítico:** Este método implica el análisis (del griego análisis, que significa descomposición), esto es la separación de un todo en sus partes o en sus elementos constitutivos. Se apoya en que para conocer un fenómeno es necesario descomponerlo en sus partes.
2. **Método Sintético:** Implica la síntesis (del griego synthesis, que significa reunión), esto es, unión de elementos para formar un todo.

Métodos de Enseñanza Individualizada y de Enseñanza Socializada

Los métodos de enseñanza actualmente pueden clasificarse en dos grupos: los de enseñanza individualizada y los de enseñanza socializada.

Métodos de Enseñanza Individualizada: Tienen como máximo objetivo ofrecer oportunidades de un desenvolvimiento individual a un completo desarrollo de sus posibilidades personales. Los principales métodos de enseñanza individualizada son: Métodos de Proyectos, El Plan Dalton, La Técnica Winnetka, La Enseñanza por Unidades y La Enseñanza Programada.

1. **Métodos de Proyectos:** Fue creado por W.H. Kilpatrick en 1918. Lo fundó en el análisis del pensamiento hecho por John Dewey, y su cometido fue el ensayo de una forma más efectiva de enseñar. Tiene la finalidad de llevar al alumno a realizar algo. Es un método esencialmente activo, cuyo propósito es hacer que el alumno realice, actúe. Es en suma, el método de determinar una tarea y pedirle al alumno que la lleve a cabo. Intenta imitar la vida, ya que todas las acciones del hombre no

son otra cosa que realizaciones de proyectos. Podemos encontrar cuatro tipos principales de proyectos:

2. **Tipo Constructivo:** Se propone realizar algo concreto.
3. **Proyecto de Tipo Estético:** Se propone disfrutar del goce de algo como la música, la pintura, etc.
4. **Proyecto de Tipo Problemático:** Se propone resolver un problema en el plano intelectual.
5. **Proyecto de Aprendizaje:** Se propone adquirir conocimientos o habilidades.

Las etapas del proyecto son:

1. Descubrimiento de una situación o relación del proyecto
2. Definición y Formulación del Proyecto
3. Planeamiento y Compilación de Datos
4. Ejecución
5. Evaluación del Proyecto

2. Plan Dalton: Se debe a Helen Parkhurst, que lo aplicó en la ciudad de Dalton, Massachussets, en el año de 1920. Se basa en la actividad, individualidad y libertad, y su objetivo principal consiste en desenvolver la vida intelectual. Cultiva también la iniciativa toda vez que deja al alumno la oportunidad de escoger los trabajos y los momentos de realizarlos. Dos de sus principales inconvenientes son: acentúa exageradamente la individualidad y su carácter es esencialmente intelectual.

Otras particularidades del Plan son:

- a. Conferencias
- b. Boletín Mural
- c. Hoja de Tareas

3. Técnica Winnetka: Debida a Carleton W. Eashburne, fue aplicada por primera vez en las escuelas de Winnetka, Chicago. Procura conjugar las ventajas del trabajo individualizado con las del trabajo colectivo, sin perder de vista, empero, las diferencias individuales. La doctrina del método se basa en algunos principios esenciales. Contiene medidas que permiten al alumno estudiar solo y controlarse a sí mismo. Al finalizar la unidad el alumno es sometido a un test de control y de acuerdo a los resultados

continuará adelantando en los estudios o hará estudios suplementarios para vencer las deficiencias comprobadas.

4. Enseñanza por Unidades: Llamada también "Plan Morrison" o además "Plan de Unidades Didácticas", es debida a Henry C. Morrison. Guarda estrecha relación con los pasos formales de Herbart, que eran de modelo fuertemente intelectual. Los pasos formales de Herbart eran: 1er. Paso: Preparación; 2do. Paso: Presentación; 3er. Paso: Comparación; 4to. Paso: Recapitulación o Generalización y 5to. Paso: Aplicación. Como hemos dicho, las fases del Plan de Unidad de Morrison guardan mucha similitud con los pasos formales herbartianos, veámoslos: 1. Fase de Exploración; 2. Fase de Presentación; 3. Fase de Asimilación; 4. Fase de Organización y 5. Fase de Recitación. Morrison prevé tres tiempos para consolidar el aprendizaje: estimulación asimilación y reacción. Las dos primeras fases constituyen para él la estimulación; la tercera constituye la asimilación propiamente dicha y por último las fases cuarta y quinta representan la reacción.

Morrison establece los siguientes tipos de enseñanza, según su naturaleza, objetivos, procesos de enseñanza y productos del aprendizaje:

1. **Tipo Científico:** Que se preocupa por la comprensión y la reflexión.
2. **Tipo de Apreciación:** Que presta especial atención a los juicios de valor.
3. **Tipo de Artes Prácticas:** Que se ocupa de la acción sobre elementos concretos.
4. **Tipo de Lenguaje y Artes:** Que atiende a la expresión por medio de la palabra oral y escrita.
5. **Tipo de Práctica Pura:** Que se ocupa de aspectos prácticos de las diversas disciplinas.

5. Enseñanza Programada: Constituye la más reciente tentativa de individualizar la enseñanza, a fin de permitir que cada alumno trabaje según su propio ritmo y posibilidades. Su sistematización se debe a B. F. Skinner. Su aplicación es apropiada para los estudios de índole intelectual y sus resultados vienen siendo alentadores: casi de un 50% más de los que se tienen con la enseñanza colectiva. La instrucción programada se puede efectuar con el auxilio de máquinas, anotaciones o libros.

Métodos de Enseñanza Socializada: Tienen por principal objeto –sin descuidar la individualización- la integración social, el desenvolvimiento de la aptitud de trabajo en

grupo y del sentimiento comunitario, como asimismo el desarrollo de una actitud de respecto hacia las demás personas.

El Estudio en Grupo: Es una modalidad que debe ser incentivada a fin de que los alumnos se vuelquen a colaborar y no a competir. M.y H. Knowles dicen que las características de un grupo son: 1) Una unión definible; 2) Conciencia de Grupo; 3) Un sentido de participación con los mismos propósitos; 4) Independencia en la satisfacción de las necesidades; 5) Interacción y 6) Habilidad para actuar de manera unificada.

Algunos métodos basados en el estudio en grupo: A continuación se presentan algunos métodos de enseñanza basados en el estudio en grupo. Ellos son: socializado-individualizante, discusión, asamblea y panel.

1. Método Socializado- Individualizante: Consiste en proporcionar trabajos en grupos e individuales procurando, también, atender a las preferencias de los educandos. Puede presentar dos modalidades:

Primera Modalidad: Consiste en seis pasos: Presentación, Organización de Estudios, Estudio propiamente dicho, Discusión, Verificación del Aprendizaje e Individualización. Es aplicable sobre todo en los últimos años de la escuela primaria en secundaria.

Segunda Modalidad: Comprende siete pasos que son los siguientes: Presentación Informal, Planeamiento, Estudio Sistemático, Presentación y Discusión, Elaboración Personal, Verificación del Aprendizaje e Individualización. Destinado sobre todo a los últimos años de colegio y a la enseñanza superior.

2. Método de la Discusión: Consiste en orientar a la clase para que ella realice, en forma de cooperación intelectual, el estudio de una unidad o de un tema. Hace hincapié en la comprensión, la crítica y la cooperación. Se desenvuelve a base de un coordinador, un secretario y los demás componentes de la clase.

3. Método de Asamblea: Consiste en hacer que los alumnos estudien un tema y los discutan en clase, como si ésta fuese cuerpo colegiado gubernamental. Este método es más aplicable en el estudio de temas controvertidos o que pueden provocar diferentes interpretaciones. Requiere, para su funcionamiento, un presidente, dos oradores como mínimo, un secretario y los restantes componentes de la clase.

4. Método del Panel: Consiste en la reunión de varias personas especialistas o bien informadas acerca de determinado asunto y que van a exponer sus ideas delante de un auditorio, de manera informal, patrocinando punto de vista divergentes, pero sin actitud polémica. El panel consta de un coordinador, los componentes del panel y el auditorio.

Bibliografía

Iniciación a la Práctica de la Investigación Achaerandio, L. (1998) Guatemala Publicaciones

Métodos de Investigación (3ª. Edición) Salkid, N. (1998) Editorial Prentice Hall

Introducción al Proceso de Investigación

Monzón García, Samuel Alfredo (1993) Editorial TUCUR

Andrea del Carmen Mijangos Robles

Msc Diego Maldonado [amrobles\[arroba\]itelqua.com](mailto:amrobles@aroba[il]telgua.com)

Universidad Francisco Marroquín

Último año de la Licenciatura en Administración Educativa.