



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

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

**Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio
Técnico San José, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito,
periodo 2012-2013.**

TRABAJO DE FIN DE MAETRÍA

AUTOR: Ortiz Puetate, Diego Vicente, Ing.

TUTOR: Chinín Campoverde, Víctor Eduardo, Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO QUITO-VILLAFLORES

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Víctor, Chininin Campoverde

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría "Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico San José, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, periodo 2012-2013" realizado por Ortiz Puetate Diego Vicente 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, Ortiz Puetate Diego Vicente declaro ser autor del presente trabajo de fin de maestría “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico San José, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, periodo 2012-2013”, de la titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional, siendo Víctor Chininin Campoverde director 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 trabajos y tesis de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”.

f.....

Autor: Ortiz Puetate Diego Vicente

Cédula 1711597011

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a mis hijas, mi esposa, padres y hermanos; por haber creído en mí y darme la oportunidad de desarrollarme personalmente y profesionalmente, pero muy especialmente a mis padres que me heredaron los principios espirituales que me han formado como hombre de Dios y que ésta es la base fundamental de la vida.

A mi esposa Angélica que con su paciencia ha sabido sobrellevar nuestros altibajos durante este tiempo, haciendo posible que hoy pueda llegar hasta estas instancias profesionales y a mis pequeñas hijas Gina, Vale y Paula que son la motivación y la razón de mi esfuerzo de cada día.

Para todos ustedes está dedicado este trabajo.

AGRADECIMIENTO

Primero quiero agradecerle a Dios por darme la vida para administrarla con sabiduría, por rodearme de gente valiosa que me ha enseñado a vivir y compartir, al él mismo por guiarme hasta ponerme en ésta profesión en donde me da la oportunidad de compartir mi vida, mi conocimiento y mi fe, para tener la responsabilidad de ser ejemplo vivo ante las personas que ponen sus ojos en mí.

Otro agradecimiento a mi familia por su apoyo y dedicación, a mis seis hermanos porque en su debido momento me han demostrado su apoyo y cariño, (Santiago, Gerardo, Leonardo, Erika, Amable, Amelita), agradezco también a esa pareja de esposos Nelson Enrique Ortiz Trujillo y Blanca Beatriz Puetate Urbina, mis padres que en este año cumplen cincuenta años de casados y éste título sea un homenaje a ellos porque en él está el fruto de sus esfuerzos; gracias también al amor de mi vida Angélica, unas sinceras gracias, no me alcanzará la vida para demostrarles mi gratitud y afecto, por todos los favores recibidos de ustedes en algún momento de mi vida, sepan que no les defraudare.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS	ix
RESUMEN.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN.....	xii
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	1
1.1. Necesidades de formación	2
1.1.1. Concepto.	2
1.1.2. Tipos de necesidades formativas.....	3
1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.	7
1.1.4. Necesidades formativas del docente.....	10
1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.....	14
1.2. Análisis de las necesidades de formación.	18
1.2.1. Análisis organizacional.....	18
1.2.2. Análisis de la persona.....	36
1.2.3. Análisis de la tarea educativa.....	64
1.3. Cursos de formación.	76
1.3.1. Definición e importancia en la capacitación docente.....	76
1.3.2. Ventajas y Desventajas de la capacitación docente.....	79
1.3.3. Enfoque de la capacitación.....	79
1.3.4. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.	86
1.3.5. Importancia en la formación del profesional de la docencia.	87
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	90
2.1. Participantes.	93
2.2. Diseño y métodos de investigación.	98
2.2.1. Diseño de la investigación.	98
2.2.2. Métodos de Investigación.....	100
2.2.3. Técnicas de Investigación.....	101
2.2.4. Instrumentos de Investigación.....	102
2.3. Recursos.....	103
2.3.1. Recursos o Talento Humano.....	103

2.3.2. Recursos Materiales.	104
2.3.3. Recursos Económicos.	104
2.4. Procedimiento.	105
CAPÍTULO III. DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	107
3.1. Necesidades Formativas.	108
3.2. Análisis de la Formación.	115
3.2.1. La persona en el contexto formativo.	117
3.2.2. La organización y la formación.....	119
3.2.3. La Tarea Educativa.	121
3.3. Los Cursos de Formación.	124
3.4. Conclusiones y Recomendaciones.....	126
3.4.1. Conclusiones.	126
3.4.2. Recomendaciones.	126
CAPÍTULO IV. CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE.....	128
4.1. Tema del curso.....	129
4.2. Modalidad de estudios.....	129
4.3. Objetivos.	129
4.3.1. Objetivo General.	129
4.3.2. Objetivos específicos.	129
4.4. Dirigido a:	129
4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.....	129
4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.	130
4.5. Breve descripción del curso.....	130
4.5.1. Contenidos del curso.	130
4.5.2. Descripción del currículum vitae del tutor del curso.	140
4.5.3. Metodología.	140
4.5.4. Evaluación.	141
4.6. Duración del curso.	141
4.7. Cronograma de actividades a desarrollarse.	141
4.8. Costos del curso.....	143
4.9. Certificación.	144
4.10. Bibliografía.	144
CAPÍTULO V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
CAPÍTULO VI. ANEXOS.....	149
6.1. Anexo 1.Formato de aplicación del cuestionario.....	150

6.2. Anexo 2.Aceptación por parte del rector del colegio técnico “SAN JOSÉ”	154
6.3. Anexo 3.Confirmación del envío de la matriz de resultados.....	155
6.4. Anexo 4.Fragmento del Plan Decenal de Educación.....	156
6.5. Anexo 5.Ficha bibliográfica utilizada.....	158
6.6. Anexo 6.Imágenes de la aplicación de la encuesta a docentes.	159
6.7. Anexo 7.Fragmento de la LOEI	160
6.8. Anexo 8. Fragmento del reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural.....	162
6.9. Anexo 9.Fragmento de evaluación educativa.	167

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Nº de Tabla	Nombre de la tabla	Página
1	Tipo de institución	89
2	Tipo de bachillerato que ofrece	90
3	Bachillerato técnico industrial	90
4	Género	92
5	Estado Civil	92
6	Edad	93
7	Cargo que desempeña	93
8	Tipo de relación laboral	94
9	Tiempo de dedicación	94
10	Las materias que imparte tienen relación con su formación	94
11	Nivel más alto de formación académica	95
12	Su titulación tiene relación con el ámbito educativo	104
13	Su titulación tiene relación con otras profesiones	104
14	Si posee título de postgrado	105
15	Le resulta atractivo seguir un programa de formación de cuarto nivel	105
16	En que le gustaría capacitarse	105
17	Para usted es importante capacitarse en temas educativos	106
18	Como le gustaría seguir la capacitación	106
19	Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales en que horario le gustaría capacitarse	106
20	En que temáticas le gustaría capacitarse	107
21	Cuáles son los obstáculos que se le presentan para que usted no se capacite	108
22	Cuáles son los motivos por los que usted asiste a los cursos	108
23	Cuáles considera Ud. Son los motivos por los que se imparten cursos/capacitación	109
24	Que aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación	109
25	La institución en la que labora ha propiciado un curso en los últimos años	110
26	Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios	110
27	Los cursos se realizan en función de áreas de conocimiento	111
28	Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente	111
29	La persona en el contexto formativo	111
30	La organización y la formación	113
31	La tarea educativa	114
32	Número de cursos a los que ha asistido en los últimos años	117
33	Totalización en horas	117
34	Hace que tiempo los realizo	117
35	A este curso lo hizo con el auspicio de:	118
Nº de Cuadro	Nombre del Cuadro	Página
1	Recursos económicos necesarios	102
2	Cronograma de actividades del cursos de formación	124
3	Costos de curso de formación	125

RESUMEN

En los últimos años en nuestro país se está llevando a cabo un proceso de reorganización de la educación nacional que empezando desde el nivel preescolar hasta los niveles escolares, bachilleratos y superior, están provocando varias necesidades de capacitación, puesto que todo proceso de cambio trae cosas nuevas, éste no es la excepción y es por este motivo que como estudiantes de cuarto nivel y parte de este cambio, queremos realizar un aporte a este proceso realizando un análisis de formación de los docentes de bachillerato de las instituciones educativas del país en el período académico 2012 – 2013.

Esta investigación se la va a realizar a nivel nacional con el aporte de cada uno de los estudiantes que pertenecemos a esta maestría y que en nuestro caso se lo realizó en el Colegio Técnico “San José” ubicado en la parroquia la Magdalena del cantón Quito, la investigación consiste en realizar una encuesta para hacer un análisis de campo sobre las necesidades de formación de los docentes de este plantel y con estos resultados realizar una propuesta de un curso o cursos de capacitación tomando como referencia los resultados de la investigación realizada.

PALABRAS CLAVES: necesidades, formación, capacitación, propuesta, curso, investigación.

ABSTRACT

In recent years in our country is undertaking a reorganization of national education starting from kindergarten to grade levels , baccalaureates and university are causing a number of training needs , since any process of change brings new things , this one is no exception and is for this reason that as students of fourth level and part of the change we want to make a contribution to this process by performing an analysis of training high school teachers of educational institutions of the country in the academic period 2012 - 2013.

This research will be performed at the national level with the contribution of each of the students who belong to this master and which in our case was conducted in the Technical College " San Jose " located in the parish of the canton Magdalena Quito, research is to conduct a survey to make a field analysis of the training needs of teachers at this school and these results make a proposal for a course or training with reference to the research results.

KEYWORDS: needs, training, proposal, course, investigation.

INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales existe, en el Ecuador, un fuerte interés por reformar y potenciar la educación ecuatoriana y este proceso trata de ser integral ya que se está produciendo reformas desde la educación inicial, pasando por la educación básica y bachillerato, hasta llegar a la educación superior; todo este conjunto de cambios a provocado, un sisma nacional, con voces a favor y en contra de tal proceso, estas voces se han pronunciado con argumentos y sin ellos sobre el tema, pero aunque hay mucha resistencia todos coinciden en que el cambio era necesario, aunque en lo que no se han logrado consensos es en el modo de implantar este proceso de cambio.

Dadas las circunstancias actuales en nuestro país se pretende implantar el Bachillerato General Unificado esto significaría la desaparición del bachillerato técnico y los docentes que trabajaban en este sector ahora se quedarán con deficiencias para asumir el otro tipo de bachillerato, la idea es determinar cuáles son estas necesidades y proponer un cronograma de capacitación para estos docentes; de tal forma que puedan asumir ésta propuesta nueva con una preparación previa, de ésta manera serán verdaderos aportes para la educación de nuestros jóvenes y que estos a la vez sean parte importante del aparato productivo nacional.

Actualmente nos encontramos alineados al plan decenal de educación, que es el que está determinando el norte de este proceso, es el que nos determina hacia donde queremos llegar, pero la forma de hacerlo la eligen las autoridades que se encuentran al frente de este proceso de cambio, ante esta realidad tenemos como objetivo analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de las instituciones educativas del país, en el periodo académico 2012-2013.

Además queremos hacer un análisis sobre los efectos que está causando este proceso y de alguna manera contribuir con propuestas de solución a uno de los aspectos que se están generando, es por esto que se pretende en primera instancia fundamentar teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación del bachillerato, otro de los aportes que se quiere ofrecer es el de diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato y por último diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato de la institución investigada.

La metodología que se utilizó para la realización de este trabajo fue por un lado la encuesta, cuyo instrumento preparado por los docentes de la universidad nos sirvió para poder tabular toda la información necesaria y sacar las conclusiones presentadas

al final de esta investigación y planificar el curso de formación que es otro de los productos que se pretende obtener de ésta tesis, es así como desde el primer capítulo encontramos todo el contexto del sustento teórico necesario para el desarrollo del trabajo de fin de maestría, mientras que en el capítulo dos se expondrá cuales fueron la o las metodologías utilizadas para el desarrollo de éste trabajo, las cuales fueron seleccionadas de acuerdo a las características de la investigación.

En el capítulo tres llegamos al diagnóstico, análisis y discusión de resultados, es en este apartado en donde vamos a encontrar tabulados los resultados de la encuesta realizada y vamos a poder analizarlos y posteriormente en el capítulo cuatro poder obtener las conclusiones y recomendaciones que se las realizará dependiendo de los objetivos planteados en este apartado, finalmente en el capítulo cinco podremos encontrar el curso de formación propuesto para la institución educativa de acuerdo a los resultados encontrados y a los acuerdos previos a los que se llegaron con las autoridades de la institución.

Es así que el curso de capacitación que se elaboró fue tomando en cuenta el grado de formación y preparación de los docentes que trabajan en el plantel que por los resultados obtenidos de la encuesta se pudo evidenciar que son docentes bien capacitados y con muchos años de experiencia en su trabajo, por otro lado la realidad contextual de la institución en este caso el Colegio Técnico “San José” fue considerada para la elección del tema del curso de capacitación y se elaboró un curso sobre competencias laborales el mismo que es de gran importancia para la institución por la intención de ésta de acreditarse como operadora de capacitación ante la SETEC (Secretaría Técnica de Capacitación) y aprovechar su infraestructura y equipamiento en pos del desarrollo industrial del sector técnico.

Para finalizar y tomando en cuenta que en este momento de la historia nosotros estamos formando parte de este cambio es necesario que participemos activamente en este proceso y apropiarnos de él, con propuestas claras y aportes científicos sobre la realidad en la que se está viviendo y como miembros de esta comunidad de aprendizaje y al encontrarnos preparándonos para dirigir instituciones educativas las mismas que están orientadas hacia estos nuevos objetivos ser parte activa de este cambio incluso desde nuestro proceso de formación puesto que nos encontramos cursando el último nivel de nuestras carreras.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. Necesidades de formación

1.1.1. Concepto.

El Asesor Web de Necesidades Formativas (2010:14) señala que “el término necesidad proviene del latín “necitas” cuyo significado hace referencia a aquello de que no se puede prescindir, lo que no puede evitarse, fuerza, obligación, falta de cosas que son menester para la vida”.

Desde la psicología se ha conceptualizado la necesidad como un estado carencial que la persona intenta resolver llevando a cabo distintos tipos de conductas, según sea el tipo de necesidad, a fin de recuperar el equilibrio inicial.

Desde el ámbito de la educación de adultos el término necesidad puede referirse a una norma, un medio, una situación organizacional o un estado individual.

Sin embargo la mayor parte de los autores definen necesidad de formación en términos de deficiencia, así:

Así la necesidad de formación se considera la diferencia entre las capacidades que son necesarias para desempeñar de forma efectiva las tareas del puesto y las que realmente posee la persona. Estas capacidades humanas son los conocimientos, las habilidades y las aptitudes.

El término necesidad hace referencia a la existencia de un desajuste entre dos situaciones, una de ellas actual y la otra potencial, futura o simplemente deseable. Así lo consideran Kaufman (1982) o Witkin (1996), para quienes la necesidad es una discrepancia entre los resultados actuales y los que son deseables o convenientes. También Alvira (1991) juzga como usual esa acepción de la necesidad que la equipara a una discrepancia entre lo que es y lo que debe ser. En la misma orientación conceptual se sitúa la mayoría de las definiciones al uso.

Sin embargo, esta acepción superficial no evita los inconvenientes de la polisemia o polimorfía, como prefiere denominarla Zabala (1995), recogiendo la opinión de Burton y Merrill (1977). En el propio lenguaje común se somete ya este término a variaciones notables de significado. Más aún cuando se aplica a campos como la educación, el trabajo social, la economía, etc.

En nuestro caso cuando hablamos de necesidades de formación, nos referimos a la situación actual de la formación que tienen nuestros educadores que trabajaban aportando sus conocimientos a los jóvenes que optaron con un bachillerato técnico y ante la posible desaparición del mismo y determinar cuáles serán las necesidades que estos maestros tienen en lo que a su formación nos referimos para asumir este nuevo reto que se les presenta a tener que migrar al Bachillerato General Unificado y no sufran complicaciones en la adaptación en el BGU.

1.1.2. Tipos de necesidades formativas.

El tipo de necesidades formativas es un tema que ha sido analizado durante gran parte de la historia de la psicología humana y muchos autores la analizan bajo diferentes perspectivas por este motivo vamos a realizar un pequeño resumen de los análisis de los autores más representativos en este tema, para poder tomar el que mejor se adapte a nuestra necesidad actual y tomarlo como referencia para el análisis de este trabajo.

La categorización o clasificación constituye un ejercicio habitual al hablar de necesidades, sea en el ámbito de la formación o en campos más genéricos. Basta recordar la teoría de la motivación de Maslow, enunciada a mediados del siglo XX, que contemplaba cinco categorías jerárquicas de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de vinculación y afecto, de consideración y estima y de autorrealización Maslow (1954). Quizás sea éste el modelo más empleado de tipificación de las necesidades humanas, a pesar de las críticas recibidas por la teoría.

Otras muchas teorías, relacionadas también con la motivación, parten de la consideración inicial de distintos tipos de necesidades. Alderfer (1969) contempla la existencia de tres tipos (de existencia, de relación y de desarrollo). Herzberg, Mausner y Snyderman (1967) reconocen dos clases, denominadas respectivamente higiénicas y motivadoras. McClelland (1951) también desarrolló una teoría motivacional basada en trabajos previos de otros autores y en la distinción de diferentes tipos de necesidades relacionadas con el ámbito personal y laboral (de rendimiento, de poder y de afiliación y pertenencia).

También en el campo más concreto de la formación han proliferado clasificaciones basadas en criterios diversos. Revisaremos algunas de ellas, atendiendo al interés que pueden tener para los procesos de identificación a los que se dirigirán nuestras

propuestas posteriores. Witkin y otros (1996) distinguen tres tipos de necesidades en el campo de las profesiones, en función del sector al que afecten:

- Necesidades de los receptores o usuarios, es decir, las que padecen el alumnado, los pacientes, los clientes... de los servicios que están siendo analizados en relación con la prestación de los mismos.
- Necesidades de los responsables de la planificación, gestión y desarrollo de los programas: las que afectan al profesorado, en el ámbito de la educación, y también a los trabajadores sociales o a los profesionales de la salud en sus respectivos ámbitos.
- Necesidades referidas a los recursos y equipamientos, que son las que afectan a centros, transportes, materiales, adscripciones de personal, recursos económicos, tiempos, espacios, etc.

También Hewton (1988) se basa en el sector afectado como criterio para clasificar las necesidades originadas en los proyectos formativos:

- i. Necesidades con respecto al alumnado: aprendizaje, rendimiento, motivación, problemas comporta mentales.
- ii. Necesidades con respecto al currículum: diseño y desarrollo curricular, evaluación, recursos, etc.
- iii. Necesidades del profesorado: satisfacción laboral, carrera docente, etc.
- iv. Necesidades del centro docente como organización: espacios, tiempos, agrupamientos.

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

- a. Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas. Las primeras son de índole individual, mientras que las segundas afectan a la existencia o al funcionamiento correcto de un sistema de referencia. A menudo existe conflicto entre las necesidades individuales y las necesidades de los sistemas de pertenencia. En estos casos, se pueden establecer diversas formas de poder que soslayan la conflictividad mediante imposición, negociación, consenso, etc.

- b. Necesidades particulares frente a necesidades colectivas. Las necesidades particulares aluden a los individuos, mientras que las colectivas se refieren a grupos. En ciertos momentos, esta dimensión puede confundirse con la anterior, si se interpretan a las colectividades como sistemas sociales.
- c. Necesidades conscientes frente a necesidades inconscientes. Una carencia formativa puede ser perfectamente conocida por la persona afectada o, por el contrario, ésta puede no tener conciencia de su estado precario en relación con la exigencia en cuestión.
- d. Necesidades actuales frente a necesidades potenciales. La vigencia de una determinada necesidad puede no ser presente y estar en función de un cambio futuro, más o menos previsible, de las condiciones contextuales. Pueden existir, por tanto, necesidades cuya existencia se espera para una situación o un momento distintos de los actuales.
- e. Necesidades según el sector en que se manifiestan. D'Hainaut (1979) establece seis contextos vitales en los que se desenvuelven las personas: privado o familiar, social, político, cultural, profesional y de ocio. En cualquiera de ellos puede surgir una necesidad.

La clasificación de D'Hainaut es multidimensional, de forma que una determinada necesidad puede ser catalogada simultáneamente en función de cada una de las dimensiones.

Bradshaw (1972), en Zabalza, (1995) distingue cinco tipos de necesidades de formación: normativas, sentidas, expresadas o demandadas, comparativas y prospectivas. Cada uno de estos tipos puede ser objeto de interpretaciones distintas, de manera que la misma distinción de Bradshaw resulta solamente un apoyo en el orden práctico.

La *necesidad normativa* hace referencia a la diferencia entre la situación actual y la determinada por algún tipo de norma, patrón o estándar, pudiendo venir dado éste por acuerdos, normas legislativas, propuestas de expertos o por cualquier otra vía de tipificación. El concepto de necesidad se asemeja aquí al de exigencia, aunque no siempre se pueda identificar con ésta.

Las *necesidades sentidas* constituyen desajustes percibidos por los mismos interesados. La percepción de carencias formativas propias manifiesta estados de

disconformidad con la respuesta del docente a las situaciones y demandas de la práctica. Esta circunstancia permite, al menos inicialmente, un mejor desarrollo de las actuaciones tendentes a satisfacer las carencias formativas. Montero Alcaide (1992), al definir el concepto de necesidad formativa, prácticamente lo reduce a este tipo de necesidad sentida, ya que la identifica con los “problemas, carencias, deficiencias y deseos que los profesores perciben en el desarrollo de su ejercicio”.

Las *necesidades demandadas* vienen dadas por las exigencias expresadas en programas o proyectos educativos como consecuencia de la orientación específica de éstos.

Las *necesidades comparativas* son las que emergen del balance o cotejo entre dos o más realidades educativas distintas (centros, lugares, momentos, etapas...).

Por fin, las *necesidades prospectivas* son consideradas como tales en función de la previsión de una existencia futura de la carencia formativa en cuestión. Podría decirse que las prospectivas constituyen un tipo especial de necesidades comparativas, definidas en función de un momento futuro que exigirá una formación específica como consecuencia de cambios previsibles.

La clasificación de las necesidades de Bradshaw no contiene clases excluyentes. Por tanto, una misma necesidad formativa podrá estar contemplada en dos o más de estas categorías.

Muy similar a la clasificación de Bradshaw (1972) es la de Moroney (1977), si bien reduce a cuatro los tipos de necesidades existentes:

- Necesidad normativa, con una acepción equivalente a la que Bradshaw llamó de la misma manera.
- Necesidad percibida, relacionada con la percepción de las personas sobre sus propias carencias.
- Necesidad expresada, manifestada en un programa o servicio concreto.
- Necesidad relativa, equiparable a la necesidad comparativa de la tipología de Bradshaw.
- La tipología de Colen (1995) es muy simple. En ella, las necesidades formativas son clasificadas en función de su procedencia, limitando a dos los tipos existentes:

- Necesidades del sistema, que tienen origen en las exigencias generadas como resultado de la implantación de reformas de origen exterior a los centros docentes.
- Necesidades del profesorado, originadas como consecuencia del ejercicio profesional, sean de tipo personal o de carácter grupal o compartido.
- Evidentemente, el conjunto de clasificaciones existentes supera ampliamente la muestra aquí presentada, que tiene, además de la finalidad ilustrativa, la de establecer distinciones que servirán más adelante como factor clave en la elección de instrumentos para la detección y valoración de necesidades en la formación del profesorado.

Hemos considerado los tipos de necesidades formativas más representativas y tomando en cuenta varios aspectos pero como podemos notar encontramos algunos modelos que pueden adaptarse con facilidad a nuestra necesidad actual por ejemplo el de Witkin y Otros que las clasifica en función de las necesidades de los sectores en el cual podríamos determinar las necesidades del docente al igual que Hewton y D'Hainaut que toman un modelo parecido pero con el mismo enfoque en función de las necesidades del sector que en esta caso sería el de los docentes y que además son modelos hechos con orientación para el sector educativo.

1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.

La evaluación es simplemente un procedimiento de autocorrección, de mejora continua, y sirve para lograr la calidad de los resultados que puede utilizarse en cualquier parte de un proceso en el caso que nos compete el de la educación en primera instancia tendremos que hacer una evaluación diagnóstica en primera instancia para determinar las necesidades y luego varias en el proceso para determinar su efectividad, es por ésta razón que vamos hacer un análisis de este tema.

La evaluación de la fase de diagnóstico se lleva a cabo, en primer lugar, siguiendo los pasos indicados que prevén la participación de los empleados, de los jefes de unidades administrativas y de los/as representantes del personal en el contexto de la recogida de información, análisis y reflexión de las unidades administrativas que llevan a cabo el diagnóstico. De este modo, el primer listado de acciones formativas con sus características de qué, cómo y a quién va depurándose y perfeccionándose teniendo

en cuenta la información facilitada por los diferentes agentes sociales. Durante el proceso se producen un total de siete listados de acciones formativas, tres en el momento uno y cuatro en el momento dos, en un proceso autocorrectivo y autoevaluativo constante.

En segundo lugar, la evaluación del diagnóstico de necesidades se llevará a cabo utilizando tres procedimientos complementarios:

- a. Utilizando la información recogida durante la gestión y seguimiento de la ejecución del Plan de Formación, información sobre: número de solicitantes de cada acción formativa, número real de asistentes a cada acción.
- b. La información facilitada por los profesores de las acciones formativas valorando la adecuación del curso, del asistente a la acción y la existencia o no de una necesidad formativa.
- c. La valoración del propio asistente en el cuestionario de valoración del asistente/alumno sobre: adecuación del cómo y el cuándo de la acción formativa y valoración de si se han cubierto las necesidades de formación.

La información recogida en la evaluación sobre las diferentes acciones formativas deberá incluirse en la base de datos, de modo que sirva como feedback para el siguiente ejercicio anual o para la ejecución del Plan de Formación, en su caso, por lo que debe entrar a formar parte del proceso seguido anualmente al inicio del mismo junto con el listado inicial de Acciones Formativas.

Tomando en cuenta otro punto de vista como el de Gairínel (2005) que enuncia que “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 déficit 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).

Por otro lado 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. En concreto, el objetivo básico de las evaluaciones de necesidades es delimitar las áreas en las cuales existe un déficit adonde no se hayan alcanzado las metas deseadas. Los resultados de las

evaluaciones de necesidades son utilizados después para acciones tales como planificación o búsqueda de soluciones para obtener una mejora de la situación. En el siguiente gráfico se puede ver el ciclo de implantación de un proceso de análisis de necesidades formativas y su relación y correlación existente entre ellas según (nmlink.com), este nos puede servir para implantar una evaluación desde el principio.

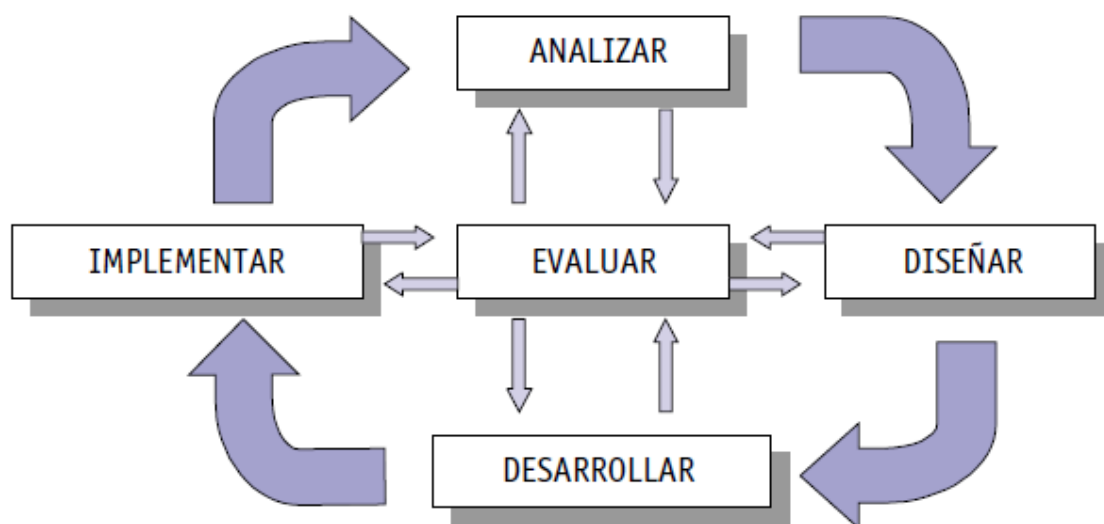


Fig.1. Modelo ISD – www.nmlink.com

Analizando otros puntos de vista en donde el propósito de una evaluación de las necesidades es identificar los requisitos de desempeño y los conocimientos, las destrezas y habilidades que necesitan los trabajadores que necesitan los trabajadores de una organización para alcanzar los requisitos necesarios para un cargo, una evaluación de necesidades es el proceso de identificación de la brecha entre el desempeño actual y el desempeño requerido, y por último una evaluación de necesidades completa también considera las consecuencias de ignorar las diferencias, existen tres niveles de una evaluación de las necesidades:

1.1.3.1. Evaluación de la organización.

Esta es aquella que evalúa el nivel de desempeño de la organización, determina lo que se necesita para aliviar los problemas y deficiencias de la organización así como para mejorar las fortalezas y competencias.

1.1.3.2. Evaluación ocupacional.

Examina las habilidades, conocimientos y habilidades necesarias para los grupos afectados por el trabajo y nos ayuda a determinar las funciones que son desarrolladas

por los participantes de la organización y con estos datos poder potencializar los cargos existentes, crear los que no exista y evitar las duplicidades de funciones.

1.1.3.3. Evaluación individual.

Analiza que tan bien un empleado en particular está haciendo un trabajo y determina la necesidad de capacitación de este con respecto a las actividades que está desarrollando o las que podría desarrollar.

1.1.4. Necesidades formativas del docente.

La formación del profesorado en los niveles no universitarios ha sido y sigue siendo objeto de estudio permanente, tanto desde las esferas de la propia investigación como desde la misma actividad docente en el campo escolar. Se produce una coincidencia generalizada en los profundos cambios que se están generando en la educación, con la implantación de la reforma en los niveles básicos de la enseñanza: infantil, primaria ahora llamada educación básica y secundaria ahora llamado bachillerato. Ello acarreará que el papel del profesor se vea sometido a una serie de replanteamientos que le exigen una puesta al día continua y la asunción de nuevas tareas en los centros educativos. Vivimos en la sociedad del conocimiento y en ella la moneda más preciada es el aprendizaje.

La preocupación por la figura del profesor ha sido constante en los últimos años desde enfoques diversos, ello viene motivado por ser uno de los profesionales a los que se les demanda una serie de tareas y funciones diferenciadas, lo que lleva consigo un perfil profesional, académico y pedagógico complejo. Así pues, no es de extrañar la proliferación de los estudios y trabajos de investigación sobre el mismo. La situación actual de reforma, tiende a representar un aumento apreciable en esta preocupación. Sin duda, uno de los pilares básicos sobre los que debe sustentarse la calidad de la educación es la formación del profesorado, además de las reformas y adaptaciones a las nuevas situaciones sociopolíticas.

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

Las experiencias de los últimos años tienden a confirmar estas ideas, pues no es factible llevar a cabo reformas educativas, sin tener en cuenta al profesorado. Aunque tampoco se puede pedir a éste un cambio sin que vaya unido a la propia evolución de la educación. El éxito en las políticas educativas, depende básicamente de la formación integral del docente. Así pues, los aspectos más reseñables de las aportaciones se concretan en los siguientes puntos:

- a. La profesionalización de la enseñanza es la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores.
- b. El entrenamiento antes y durante el ejercicio de la actividad profesional, deberá ser modificado con detenimiento para lograr un dominio sobre las distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje, ello exige potenciar el trabajo en equipo de los profesores.
- c. Los profesores deben aprender a usar las nuevas tecnologías de la información, lo que supone una discusión abierta y sin prejuicios o pre concepciones sobre el uso de éstas, de tal forma que no se perciban como una amenaza ni como una panacea que va a resolver los problemas de la enseñanza, sino como una ayuda eficaz en la tarea docente.
- d. La sociedad espera más y más de los futuros profesores, en las diferentes esferas de actividad novedosas como: la formación ética, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la creatividad. Así pues, los profesores serán evaluados no solo por los niveles cognoscitivos y las habilidades técnicas, sino también, por sus cualidades personales, en el desempeño de su función docente.

Este fue el resultado de un proceso largo de diagnóstico y discusión que puso de manifiesto la enorme complejidad y heterogeneidad de las situaciones, así como los posibles interrogantes que se abren de cara al futuro, nos referimos a España, el perfil diseñado por la reforma educativa fue muy ambicioso en sus planteamientos, pues insiste en la necesidad de un profesional con autonomía y responsable ante los miembros de la comunidad interesados en la educación el marco legislativo español presentado por la LOGSE, quién concibe al profesor como el eje central de la calidad de la educación. Diseña un perfil profesional muy distinto de las tareas que venía desempeñando dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, así se citan entre otras: la atención a la diversidad (necesidades educativas especiales), principios de intervención y participación, globalización, orientación y tutoría, temas transversales (educación vial, para la salud, convivencia). Desde esta nueva perspectiva parece

obvia la necesidad de una formación permanente del profesor en estos campos. Esta debe ser impulsada desde la propia Administración Educativa y contar con los apoyos necesarios para poder llegar a cumplir su cometido.

La formación permanente debe asumir, como punto de partida, la reflexión del profesor. Así se solicita que imparta una enseñanza activa que promueva la reflexión crítica, motive al alumno, fomente su creatividad, favorezca la investigación, el espíritu crítico y participativo. Todo ello, se debe articular sobre la propia práctica docente, lo que implica el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación y un nuevo replanteamiento del problema desde la praxis. De tal forma que sea capaz de cuestionar tanto los planteamientos teóricos como el desarrollo práctico, es decir no solo los contenidos del campo cognoscitivo sino también los procedimentales para llevar a cabo la tarea con eficacia. En este marco general de reflexión se inscribe el trabajo de investigación que hemos realizado con el objetivo de:

- a. Analizar la percepción de las principales necesidades formativas de los profesores.
- b. Estudiar las motivaciones que llevan al profesorado a realizar las actividades de formación permanente, valorar las instituciones dedicadas a la formación el sistema educativo constituye un ecosistema que afecta a la forma en que los profesores construyen su identidad profesional y ejercen sus funciones.

En este sentido los profesores del sistema educativo siempre se han considerado buenos docentes si han sido buenos investigadores, destacaremos algunas condiciones que requieren por parte de los profesores una formación docente específica en este sentido.

En primer lugar destacaremos los roles, funciones, dimensiones y características del profesor. El profesor no debe ser solo un “conocedor de la ciencia, un experto en técnicas y un investigador, sino que su rol ha de ser guía y supervisor de la formación científica del estudiante” (Lázaro, 2002). Es en este sentido en el que se contempla su función, ya que entre las tareas docentes tiene como funciones programar las asignaturas, preparar los temas, dar clase, atender a los alumnos en horas consulta, evaluarlos, coordinarse con otros profesores, y ejercer como tutor. Mateo (1990) resume las funciones del profesor en cuatro ejes de responsabilidad como los siguientes: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial, actividades de desarrollo profesional y servicios a la comunidad.

En el sentido del nivel educativo de la Educación Superior los profesores deben elaborar y diseñar su “propio currículum” en lo que se refiere a la investigación y al estudio. A su vez una cuestión importante en el nivel de enseñanza superior es que el currículum debe estar ajustado a los avances de la ciencia. Todo esto nos lleva a pensar en la función docente del profesor universitario con unas condiciones específicas de formación (Mayor y González, 2000).

Otras de las dimensiones en el desarrollo de la función del profesor es la que analiza Sundre (1990) en la que le capacitan para vincular las tareas propias de esta función con las de otra y formar un cuerpo propio que caracterice a este nivel educativo.

Estas dimensiones son las siguientes: dimensión pedagógica (incluye actividades de enseñanza, orientaciones y valores asociados a una enseñanza de calidad), dimensión profesional (publicaciones e investigaciones), dimensión intelectual (habilidades profesionales y orientaciones, actividades intelectuales) y la dimensión artística y creativa.

En segundo lugar, destacaremos el perfil del profesor, el profesor debe implicarse en la docencia, en la vida estudiantil del nivel al que corresponda su práctica docente y asumir el rol de investigador. En el nivel superior nos encontramos, el perfil de profesor universitario debe responder a estas características desde el punto de vista de los alumnos: flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales, capaz de trabajar en equipo y de investigar incluso sobre su propia forma de enseñar. Este puede ser un perfil que se asuma por los profesores noveles de enseñanza universitaria y que incide más en el análisis y la reflexión sobre la práctica antes que en modelos que se basan en la repetición de los contenidos y basados, por tanto, en la adquisición de conocimientos, más que en su construcción.

Los profesores, por lo tanto, presentan necesidades formativas al igual que en otras profesiones. Pero ¿Qué entendemos por necesidades de formación de los profesores? Debemos analizar para su comprensión el concepto de “necesidad”, el cual se presenta en cuatro dimensiones:

- a) En la de discrepancia, la cual entiende la necesidad como la diferencia entre los resultados deseados y los observados.
- b) En la democrática, la cual entiende como el cambio deseado por la mayoría.
- c) En la analítica, considerando la necesidad como la dirección en la que puede producirse una mejora sobre la base de la información.

d) En la diagnóstica, como aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial.

Desde una perspectiva más general la necesidad se define como la carencia de algo que se considera inevitable o deseable. La evaluación de necesidades en este sentido es un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de carencias en individuos, grupos o instituciones encaminada hacia el cambio y la mejora.

Las “necesidades” de formación que se les plantean a los docentes en la enseñanza surgen de la necesidad asimismo de capacitar a los alumnos, futuros profesionales, que se forman en sus aulas, los cuales deben ser competentes en su trabajo para resolver las cuestiones que se le presentan cada día a nivel profesional y que reclaman, por tanto una institución que se encuentre abierta a las continuas expectativas, necesidades y problemas de la propia sociedad en donde se encuentran ubicados tanto el alumno como el profesor y la propia institución. “Es evidente que la Universidad del siglo XXI no puede encerrarse en una torre de marfil, sino que, por el contrario, debe ser solidaria con la sociedad, detectar sus necesidades y darles respuesta”.(Laporte 1998).

Dada la complejidad y los riesgos que tiene el mundo actual, necesitamos que la enseñanza universitaria facilite a los alumnos los medios que les permitan integrarse en la sociedad de forma creativa y libre. Para ello, tan importante como los conocimientos, son las actitudes y las habilidades que logremos desarrollar a través de los procesos de enseñanza, con el fin de que nuestros alumnos aprendan a conocer, a hacer, a ser y a convivir.

Todo esto nos orienta hacia lo que nosotros denominamos una formación por competencias en donde lo importante es el valor que se le da a estos tres aspectos, por un lado el cognoscitivo en donde el conocimiento el que determina este punto, en segundo lugar el de la destreza que nos indica el saber hacer las cosas y por último el aptitudinal que nos determina la forma como lo hagan, estos tres elementos son la base fundamental de un aprendizaje por competencias.

1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.

En toda propuesta investigadora los aspectos metodológicos son los que facilitan el trabajo para alcanzar los objetivos propuestos en el mismo. Ellos nos señalan el

camino a seguir durante el proceso de realización del estudio. Pues sabemos que la investigación se inicia cuando existe una curiosidad, un interrogante, un por qué de las cosas y hechos que nos rodean. Esto es, comienza con una pregunta a la que quiere buscar solución, por lo tanto, consideramos que la metodología es un proceso que se inicia con la identificación del problema y concluye cuando se redacta el informe final del trabajo, siguiendo una serie de pasos secuenciados y perfectamente delimitados en sus planteamientos y desarrollo.

Para justificar su importancia podemos retomar las palabras de Fox (1981), cuando afirma que la calidad de la investigación no puede ser menor que la de los métodos que se emplean para recoger y analizar los datos. Con otras palabras, si fallan los métodos, también fallarán los datos y, en consecuencia, se pueden tomar decisiones inexactas o contrarias a la realidad. En cambio, cuando los métodos actúan con rigor, disponemos de una base suficientemente sólida para llevar a cabo una investigación bien fundamentada. Pues según Kerlinger (1985) la investigación de base científica debe ser sistemática, controlada, empírica y crítica al abordar las distintas proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones entre los fenómenos estudiados.

En suma, la investigación es una actividad en que se combinan, de forma lógica, la experiencia y el razonamiento y el modelo que se escoja así como la aplicación del mismo será quien defina el tipo de investigación que se haga, aunque personalmente creo que no existe método malo sino más bien buenos métodos mal enfocados o mal aplicados que producen malos resultados, de ahí la importancia de poder determinar de acuerdo a las características de la investigación que modelo vamos a ocupar y aplicarlo de tal manera que los resultados tengan excelente calidad y puedan ser considerados como elementos claves para una decisión bien fundamentada .

1.1.5.1. Modelo de Rosett.

Este modelo de análisis de necesidades formativas, es bastante simple y gira entorno a un modelo de análisis de formación en donde concentra o enfoca su mirada principalmente en el segundo punto que lo analizaremos posteriormente para facilidad de estudio; éste consta de cuatro elementos, para llegar al rendimiento satisfactorio y deseado:

- a. Situaciones desencadenantes.
- b. Tipos de información que buscamos
- c. Fuentes de información

d. Herramientas para la obtención de los datos

En el primer punto tenemos la situación desencadenante que es la que nos determina de dónde partimos es decir cuál fue la razón que generó el inicio de un proceso de necesidades de formación y hacia dónde vamos que nos determina el norte de nuestro proceso; en éste punto que es el clave para este modelo se analizan las causas, las soluciones, que van a determinar el alcance y las limitaciones de nuestra investigación es por eso que arriba indicábamos que para este modelo es muy importante este punto ya que nos determina la parte principal de la investigación que es delimitar la misma, la ventaja más representativa de este modelo es la simplicidad no por lo fácil de su aplicación sino por lo simple en sus conceptualizaciones y el fácil entendimiento de ésta.

1.1.5.2. Modelo de R.A Kaufman (1987).

En 1987 Kaufman desarrolla un complejo modelo en torno a la planificación de organizaciones, el mismo que consta de 18 pasos para este fin, uno de estos pasos se refiere a la determinación de las necesidades de formación y elabora en éste paso un modelo en los que aparecen los siguientes elementos:

- Participantes en la planificación
- Discrepancia entre lo que es y debería ser
- Priorización de necesidades

De este modo Kaufman determina quienes serán los ejecutores y los receptores de este procesos de investigación, con el segundo punto indicará cuales son las entradas, procesos, productos, salidas y resultados finales de la investigación, mientras que con el tercer paso vamos a priorizar las necesidades para irles dando solución conforme se determine cuál es la necesidad de hacerlo según su prioridad.

Además de lo antes indicado Kaufman señala nueve etapas para efectuar la evaluación de las necesidades: tomar la decisión de planificar, identificar los síntomas de los problemas, determinar el campo de planificación, identificar los medios y procedimientos para evaluar las necesidades, de esta forma se selecciona los mejores y se obtiene la participación de los interesados en la planificación, determinar las condiciones existentes en términos de ejecuciones mensurables, determinar las condiciones necesarias bajo los mismos términos mensurables, conciliar las posibles discrepancias entre los participantes de la planificación y diseñar un proceso de evaluación constante para garantizar una retroalimentación constante también.

1.1.5.3. Modelo de F.M. Cox (1987).

Este modelo aplica el análisis de necesidades a la problemática comunitaria elaborando una guía para la resolución de problemas comunitarios, cuyos aspectos fundamentales serían:

- La institución
- El profesional contratado para invertir en el problema.
- Los problemas cómo se presentan para el profesional y los implicados.

Además éste modelo basa funcionamiento en la elaboración de una guía para la resolución de problemas comunitarios que resumidamente abarca los siguientes aspectos:

- a) La institución
- b) El profesional contratado para resolver los problemas
- c) Los problemas como se presentan para el profesional y sus implicados
- d) Contexto social del problema
- e) Características de las personas implicadas en el problema
- f) Formulación y priorización de metas
- g) Estrategias a utilizar
- h) Tácticas para conseguir el éxito de las estrategias
- i) Evaluación
- j) Modificación, finalización o transferencia de la acción

1.1.5.4. Modelo de D'Hainaut (1979).

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

1. Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas, las primeras son de índole individual, mientras que las segundas afectan a la existencia o al funcionamiento correcto de un sistema de referencia, a menudo existe conflicto entre las necesidades individuales y las necesidades de los sistemas de pertenencia. En estos casos, se pueden establecer diversas formas de poder que soslayan la conflictividad mediante imposición, negociación, consenso, etc.
2. Necesidades particulares frente a necesidades colectivas, las necesidades particulares aluden a los individuos, mientras que las colectivas se refieren a

grupos, en ciertos momentos, esta dimensión puede confundirse con la anterior, si se interpretan a las colectividades como sistemas sociales.

3. Necesidades conscientes frente a necesidades inconscientes, una carencia formativa puede ser perfectamente conocida por la persona afectada o, por el contrario, ésta puede no tener conciencia de su estado precario en relación con la exigencia en cuestión.
4. Necesidades actuales frente a necesidades potenciales, la vigencia de una determinada necesidad puede no ser presente y estar en función de un cambio futuro, más o menos previsible, de las condiciones contextuales, pueden existir, por tanto, necesidades cuya existencia se espera para una situación o un momento distinto de los actuales.
5. Necesidades según el sector en que se manifiestan, D'Hainaut (1979) establece seis contextos vitales en los que se desenvuelven las personas: privado o familiar, social, político, cultural, profesional y de ocio. En cualquiera de ellos puede surgir una necesidad.

La clasificación de D'Hainaut es multidimensional, de forma que una determinada necesidad puede ser catalogada simultáneamente en función de cada una de las dimensiones.

1.1.5.5. Modelo Deductivo.

Las necesidades derivadas de una lógica deductiva son aquellas que nos ubican en el uso de técnicas de corte cuantitativo y nos obligan a utilizar una teoría, una perspectiva teórica o un modelo teórico de referencia para la cuantificación de los resultados, tal sería el caso del cuestionario que vamos aplicar a los docentes de los colegios técnicos.

1.2. Análisis de las necesidades de formación.

1.2.1. Análisis organizacional.

1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.

La educación es un proceso fundamental de todo ser humano, complejo y lleno de sorpresas que día a día nos sorprenden, gracias a este nos formamos como seres

humanos íntegros, con actitudes y aptitudes, que permiten nuestra convivencia en una sociedad determinada, me refiero a los cambios que tiene la educación, dependiendo al país, las creencias, la cultura etc. Un hombre sin educación simplemente es una ausencia en el espacio, alguien que divaga sin sentido ni dirección.

Pero entonces, la pregunta que me hago a diario como docente en formación es: ¿Por qué los algunos seres humanos, vemos la educación como una insignificancia?; creo porque hemos perdido el sentido de ésta, no la vemos como una oportunidad, sino como una obligación, algo que siempre está allí, entonces no vale la pena, no es valorada. Para los niños y jóvenes en la actualidad es más importante el juego, los amigos, la moda etc.; y no se dan cuenta del error que están cometiendo al despreciar la educación, ya que al fin y al cabo es nuestro beneficio. Por otro lado si analizamos la historia de la educación, podemos darnos cuenta que esta ha sido manipulada para fines personales, se ha dejado a un lado su verdadero objetivo “formar a personas íntegras y comprensivas del mundo”, y se ha transformado en una conveniencia; si miramos a nuestro alrededor observamos que la mayoría de las personas no estudian lo que verdaderamente les apasiona, sino que optan por las preferencias nacionales del momento.

Nos corresponde para hoy y para el futuro, defender la educación en todo el sentido del término, como algo esencial para toda la sociedad, aportando con la construcción de nuevos seres humanos a través del aprendizaje, la convivencia e interacción. En tiempos como los presentes la educación constituye un centro cívico fundamental, incluso para el desarrollo de los países en vías de desarrollo y hay gobiernos que han entendido esta realidad y la están aplicando y personalmente pienso que es el caso de nuestro sistema de educación cuyo modelo es el que se aplica en países europeos con resultados muy favorables para la sociedad.

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

Las organizaciones tienen metas, esto es lo que, en parte, diferencia a una organización de una agrupación de personas ociosas, podemos definir como el estado futuro deseado que intenta conseguir una organización, en general, las metas u objetivos sirven a tres propósitos:

- a. Establecen el estado futuro deseado por la organización: se establecen los principios generales que sirven de guía a los miembros de la organización al ejecutar las acciones.

- b. Fuente de legitimidad: Proporcionan una lógica o razón para la existencia de la organización; justifican las actividades de la organización.
- c. Proporcionan un conjunto de estándares con los que medir el rendimiento organizativo.

Las metas tienen ciertas características estas son:

- Claridad: una meta debe estar claramente definida, de tal forma que no revista ninguna duda en aquellos que son responsables de participaren su logro.
- Flexibilidad: las metas deben ser lo suficientemente flexibles para ser modificadas cuando las circunstancias lo requieran.
- Medibles o mesurables: las metas deben ser medibles en un horizonte de tiempo para poder determinar con precisión y objetividad su cumplimiento.
- Realista: las metas deben ser factibles de lograrse.
- Coherente: una meta debe definirse teniendo en cuenta que ésta debe servir a la empresa. Las metas por áreas funcionales deben ser coherentes entre sí, es decir no deben contradecirse.
- Motivadoras: las metas deben definirse de tal forma que se constituyan en elemento motivador, en un reto para las personas responsables de su cumplimiento.

Tomando las metas desde otro punto de vista como en el caso de un plan de desarrollo se deben formular objetivos estratégicos y objetivos específicos u operativos. Los objetivos estratégicos apuntan a la solución de los grandes problemas institucionales de mediano y largo plazo (de uno a cinco y más de cinco años) y los objetivos específicos, los problemas más concretos de corto y mediar plazo (de hasta un año y de entre uno a cinco años).

Si bien todo objetivo tiene la característica de ser cualitativo debe perderse de vista su posibilidad de cuantificación a través de las metas, conocidas también como resultados esperados o indicadores gestión. Usualmente, los objetivos estratégicos tienen un mayor peso cualitativo que los objetivos operativos y viceversa.

En un plan estratégico de una institución educativa primen construyen los objetivos y luego las políticas. Esto debido a que conceptualmente los primeros marcan la intencionalidad y las segundas direccionalidad del plan.

Es frecuente la confusión entre objetivo y meta. La meta como lo ampliaremos más adelante, es la cuantificación del objetivo. La existencia de la meta depende del

objetivo. Mientras la meta es una especie de norma cuantitativa, el objetivo es cualitativo. Si bien existen grandes metas, por lo general, éstas se utilizan a nivel operativo, a objeto de se constituyan en el elemento básico de la evaluación del plan, porque es a través de ellas o de los indicadores de gestión que se evalúan los objetivos.

El objetivo es entonces "un enunciado general de una situación determinada que la institución espera alcanzar en el marco de su finalidad y mediante el cumplimiento de sus funciones. Exposición cualitativa, pero susceptible de ser cuantificada, de los fines que pretende alcanzar" es el propósito, beneficio o resultado esperado, una vez que se adopten, las acciones correspondientes. Se definen transformando en positivo las prioridades de los problemas identificados. Los objetivos deben ser realizables, dependiendo de lo que se quiere alcanzar y cuanto se propone obtener"

Características de los objetivos

- Los objetivos constituyen un desafío para la organización, por consiguiente requieren de un alto nivel de creatividad.
- Los objetivos mantienen una idea general de la estrategia que hará posible su cumplimiento para que sean factibles de realizarse.
- Los objetivos son claramente establecidos, con el mínimo de ambigüedades, no solamente con el propósito de que sean entendidos por todos los sectores, sino que puedan transformarse en políticas, estrategias y metas concretas.
- Los objetivos procuran ser cuantificables, a fin de facilitar su ejecución y evaluación.
- Los objetivos refieren los aspectos más relevantes del que hacer institucional.
- Los objetivos guardan coherencia, armonía y correlación con la misión, políticas, estrategias y metas institucionales.

En síntesis los objetivos u metas deben ser: pertinentes, factibles, claros, cuantificables, relevantes y coherentes.

Según el alcance en el tiempo podemos definir los objetivos en generales o largo plazo, el táctico o mediano plazo, y el operacional o corto plazo

Largo Plazo: están basados en las especificaciones de los objetivos, son notablemente más especulativos para los años distantes que para el futuro inmediato, los objetivos de largo plazo son llamados también los objetivos estratégicos en una empresa, estos

objetivos se hacen en un periodo de 5 años y mínimo tres años. Los objetivos estratégicos sirven para definir el futuro de la organización.

Sobre los objetivos generales de una empresa:

- Consolidación del patrimonio.
- Mejoramiento de la tecnología de punta.
- Crecimiento sostenido.
- Reducción de la cartera en mora.

Mediano plazo: son los objetivos tácticos de la empresa y se basan en función al objetivo general de la organización. También son llamados los objetivos tácticos ya que son los objetivos formales de la empresa y se fijan por áreas para ayudar a ésta a lograr su propósito.

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

1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

Una institución educativa es un tipo de organización por lo tanto en el análisis de sus recursos nos vamos a basar en el análisis de una organización en términos generales y determinaremos su aplicación al campo educativo; la organización constituye el punto de convergencia de innumerables factores de producción es decir recursos productivos que deben ser empleados con eficiencia y eficacia.

Tradicionalmente, los factores de producción considerados en todo proceso productivo son naturaleza, capital y trabajo. La naturaleza provee los materiales y las materias primas que serán transformados en productos o en servicios prestados. El capital proporciona los medios de pago para la adquisición u obtención de los materiales y materias primas necesarias y para la remuneración de la mano de obra. El trabajo representa la intervención humana o física realizada sobre los materiales o materias primas para convertirlos en productos terminados o servicios prestados.

Obviamente, esta presentación peca de un simplismo exagerado y de superficialidad, pues el proceso productivo es mucho más complejo y comprende una gran cantidad de variables. Además, esta presentación se centra en el proceso productivo sólo visto como un sistema cerrado, mientras que en la realidad, este proceso presenta características de un sistema abierto, debido al intenso intercambio con el ambiente.

Antiguamente, los productos y servicios se producían con el empleo de capital, materiales y tecnología. En la era de la información, estos factores tradicionales son desplazados por un factor nuevo y diferente: el conocimiento. Actualmente productos y servicios son generados mediante capital, materiales, tecnología, personas y conocimiento. De estos cinco componentes, sólo personas y conocimiento crean una ventaja competitiva duradera. El conocimiento es un activo intangible e invisible que se encuentra en las cabezas de las personas o, en algunos casos, archivado en sistemas de información administrados mediante informes, perfil de productos o servicios, diagramas de flujo, etc. La mayor parte de las organizaciones no se ha dado cuenta de esto ni de que las organizaciones con éxito son las que saben administrar el conocimiento y convertirlo en productos y servicios altamente competitivos. En otras palabras, saben invertir y obtener ganancias del conocimiento corporativo. Todo esto a través de las personas.

La organización es una empresa social a través de la cual se reúnen recursos diversos para lograr determinados objetivos. Sin recursos no hay manera de alcanzarlos. Los recursos son los medios con los que cuentan las organizaciones para realizar sus tareas y lograr sus objetivos, esto es los bienes o servicios que se consumen para la realización de las actividades organizacionales. Pueden verse como los insumos necesarios para obtener el producto final o servicio prestado por la organización. Generalmente cuando se habla de recursos surge la imagen simplificada de dinero, equipo, materiales, personal. Sin embargo, los recursos organizacionales son extremadamente diversos y complejos.

Los recursos organizacionales se pueden clasificar, de manera general, en cinco grupos:

1.2.1.3.1. Recursos físicos y materiales.

Son los recursos necesarios para las operaciones básicas de la organización, ya sea dar servicios especializados o producir bienes y productos. Los recursos materiales están constituidos por el mismo espacio físico, los locales, edificios y terrenos, el

proceso productivo, la tecnología que lo orienta, los métodos y procesos de trabajo orientados a la producción de los bienes y de los servicios producidos por la organización. Buena parte de lo que se verá sobre tecnología es aplicable al área de los recursos materiales y físicos de la organización. Sin embargo, la tecnología no se limita a los recursos físicos y materiales.

En el caso de las instituciones educativas nos referimos a los espacios físicos necesarios para el desarrollo de las actividades educativas de enseñanza y aprendizaje, pero también debemos tomar en cuenta las actividades extracurriculares que forma parte importante de este proceso y en lo que se refiere a los materiales todos los implementos necesarios para que los procesos mencionados anteriormente se puedan cumplir por ejemplo materiales para los laboratorios, instrumentos musicales, libros de la biblioteca, implementos deportivos para gimnasios, etc. Sean los necesarios para todas las actividades curriculares y extracurriculares.

1.2.1.3.2. Recursos financieros.

Se refiere al dinero en forma de capital, flujo de caja (entradas y salidas), préstamos, financiamientos, créditos, etc., de los que se puede disponer de manera inmediata o mediata para hacer frente a los compromisos de la organización. Comprende también el ingreso derivado de las operaciones de la empresa, inversiones de terceros y toda forma de efectivo que pasa por la caja de la organización.

Los recursos financieros garantizan los medios para la adquisición u obtención de los demás recursos que requiere la organización. Hasta cierto punto, los recursos financieros son los que en buena parte definen la eficacia de la organización en el logro de sus objetivos, ya que le proporcionan la capacidad necesaria para adquirir, el volumen adecuado, los recursos que requiere para su operación. Es muy común expresar el desempeño de la organización en lenguaje financiero, en términos de utilidades en valores monetarios o de liquidez en sus acciones. También es muy común medir los recursos físicos o materiales en términos financieros, como el valor de la maquinaria y equipo de la organización, el valor de las materias primas y productos acabados en almacén, etcétera.

En el campo educativo no difiere el recurso financiero garantizan el funcionamiento de la institución educativa ya sea esta fiscal, particular o mixta este recurso es primordial para el desarrollo de todas las actividades.

1.2.1.3.3. Recursos humanos.

Son las personas que ingresan, permanecen y participan en la organización, sea cual sea su nivel jerárquico o su tarea. Los recursos humanos se distribuyen en niveles distintos: en el nivel institucional de la organización (dirección), en el nivel intermedio (gerencia y asesoría) y en el nivel operacional (técnicos, empleados y obreros junto con los supervisores de primera línea). Constituyen el único recurso vivo y dinámico de la organización, además de ser el que decide cómo manipular los demás recursos que son de por sí inertes y estáticos, además conforman un tipo de recurso dotado de una vocación encaminada al crecimiento y al desarrollo.

Las personas aportan a las organizaciones sus habilidades, conocimientos, actitudes, conducta, percepciones, etc. Ya sean directores, gerentes, empleados, obreros o técnicos, las personas desempeñan papeles muy distintos éstos son los puestos dentro de la jerarquía la autoridad y responsabilidad que existe en la organización. Además, las personas son extremadamente distintas entre sí, por lo que constituyen un recurso muy diversificado debido a las diferencias individuales de personalidad, experiencia, motivación, etc. En realidad la palabra recurso representa un concepto demasiado restringido para abarcar a las personas, puesto que son más que un recurso, son copartícipes de la organización. Y cuando hablamos del campo educativo este recurso juega un papel protagónico ya que es el eje sobre el que se apuntala la calidad del producto final de este tipo de organizaciones.

1.2.1.3.4. Recursos mercadológicos.

Constituye los medios por los cuales la organización localiza, entra en contacto e influye en sus clientes y usuarios. En este sentido, los recursos mercadológicos comprenden también el propio mercado de consumidores o clientes de los productos o servicios que ofrece la organización. Así, los recursos mercadológicos integran todas las actividades de investigación y análisis de mercado (sobre consumidores y competidores), toda la organización de ventas (que incluye previsión de ventas, ejecución y control), promoción, propaganda, distribución de los productos a través de los canales adecuados, desarrollo de nuevos productos necesarios para satisfacer las demandas del mercado, definición de precios, asistencia técnica al consumidor, etc. Sin los recursos mercadológicos, de nada sirven los demás recursos de la organización, pues si ésta es despojada de sus clientes consumidores o usuarios perdería fatalmente la propia razón de existir. A los recursos mercadológicos se llama

también recursos comerciales, como denominación restrictiva para distinguir sólo a las actividades directamente relacionadas con las operaciones de ventas, que corresponden al término de marketing empleado por los autores estadounidenses.

Aunque este recurso juega un papel protagónico más a nivel privado es muy importante para las instituciones educativas ya que es a mi forma de ver la forma en que rinden cuentas a la comunidad sobre los productos que están ofertando y aportando a la comunidad.

1.2.1.3.5. Recursos administrativos.

Están constituidos por todos los medios con los cuales se planean, organizan, dirigen y controlan las actividades de la organización. Comprenden todos los procesos de toma de decisiones y distribución de la información necesaria más allá de los esquemas de coordinación e integración utilizados por la organización, podemos hablar de la o las personas que se encargan o tienen bajo su responsabilidad o la tarea de dirigir el destino de las organizaciones, muchas organizaciones han fracasado por no tener un buen recurso administrativo de aquí la importancia de este recurso.

1.2.1.4. Liderazgo educativo (tipos).

Desde los comienzos de la historia de la humanidad han existido «líderes», un término de origen anglosajón que trae a la memoria nombres de personajes históricos como el de Moisés, Napoleón Bonaparte, Mao Tse -Tung, Mahatma Gandhi, John F. Kennedy, Winston Churchill o más recientemente la madre Teresa de Calcuta y Juan Pablo II. Se trata de personas que han sido capaces de arrastrar a otros o que han influido en mayor o menor medida en sus vidas, en su comportamiento. El mismo término de líder sirve para calificar a personas menos conocidas pero con una especial capacidad de influencia. La cuestión que los investigadores se vienen planteando durante el último siglo es: ¿qué distingue a estas personas del resto?

El liderazgo ha sido posiblemente uno de los fenómenos que más interés ha despertado entre quienes se dedican a las ciencias del comportamiento en las organizaciones. Desde muy temprano, y hasta el día de hoy, se entiende que esta capacidad humana, que tiene mucho que ver con la motivación de otros, constituye uno de los pilares sobre los que se apoya la buena marcha y el gobierno de las organizaciones, e incluso de las civilizaciones como se desprende de las narraciones de autores clásicos como Homero, Platón, Plutarco o Julio César.

Definir el concepto de liderazgo no es tarea fácil. Uno de los más conocidos investigadores en este campo, M.B. Bass (1990), publicó un texto sobre las teorías que explican el liderazgo en el que se emplean más de 7.500 fuentes distintas. El mismo autor de esta obra propone un concepto que busca incorporar las ideas de las aportaciones más importantes y generalmente admitidas acerca del fenómeno.

Desde el estudio de los distintos enfoques teóricos Bass dirá que el liderazgo es una interacción entre dos o más miembros de un grupo que a menudo requiere estructurar o reestructurar la situación, así como las percepciones y expectativas de los miembros. Los líderes son agentes de cambio, personas cuyos actos afectan más a otros de lo que éstos les afectan a ellos. El liderazgo tiene lugar cuando un miembro del grupo influye en la motivación o en las competencias del resto del grupo.

El liderazgo constituye una capacidad humana que permite influir en los demás, en sus motivaciones y competencias. Pero la clave no está exclusivamente en qué se influye, sino en cómo se influye, pues también el jefe o el gestor de una organización pueden influir con su mandato y su gestión, y no tener la cualidad o capacidad de liderazgo. Esta distinción permite retomar los conceptos de potestad y autoridad. El líder posee autoridad, su influencia en el comportamiento de los demás va más allá de lo exigible formalmente. En realidad el líder es aquella persona que conduce a otros en libertad. En definitiva, quien consigue la libre adhesión de otros, en sus motivaciones y en su comportamiento.

Hay por tanto dos elementos constitutivos del fenómeno del liderazgo: por una parte, la existencia de una relación de influencia a partir de la actuación del líder, y por otra, una reacción libre, libérrima, de quienes le siguen. Una reacción que no es necesariamente exigible. El seguidor del líder actúa porque quiere, sin que necesariamente exista un mandato o petición. Es por esto por lo que se puede afirmar que la actitud que provoca el líder es la de adhesión, imitación o seguimiento. Aunque muy probablemente la mayor parte de los teóricos coincidirá en admitir estos dos retos del concepto de liderazgo, no parece fácil sin embargo llegar a un acuerdo acerca del porqué de las razones que explican el fenómeno, quizá esto justifique la existencia de tantas definiciones diversas de un mismo concepto. ¿Cómo saber qué motiva la libre adhesión hacia determinadas personas?

Dentro de las nuevas aportaciones que se han denominado *enfoques relacionales del liderazgo*, se considera a éste como un proceso de influencia mutua entre líder y

seguidor, las dos partes implicadas en la relación. Cabe distinguir de tres grandes enfoques:

1.2.1.4.1. El liderazgo transaccional.

Que se define como una relación de influencia entendida como intercambio, en la que el seguidor cede en su comportamiento adhiriéndole al líder a cambio de recibir algo.

1.2.1.4.2 .El liderazgo transformacional.

Que se define como una relación de influencia en la que el papel del líder consiste en provocar cambios en convicciones y actitudes para generar compromiso y adhesión sus seguidores y se lo utiliza en el caso en el que el líder pretenda un cambio de actitud por parte de la gente que le sigue.

1.2.1.4.3. El liderazgo servidor.

Que se define como una relación de influencia en la que el líder arrastra a los demás a través del servicio que les presta, sin siquiera pretenderlo, logrando adhesión mediante la generación de confianza.

Lo que resulta común a estos enfoques es la cuestión acerca del «para qué» el liderazgo. Aquí son requeridas las explicaciones teóricas de la motivación humana, pues se analizan las intenciones de líder y seguidor. Ahora las teorías de la motivación y el liderazgo se dan la mano fue James McGregor Burns, experto en ciencias políticas, quien introdujo en 1978 la distinción entre los dos primeros enfoques, describiendo dos clases de líderes, el (transaccional) y el «transformacional».

El primero se produce cuando un individuo entra en contacto con otros con la intención de establecer un intercambio, en el que ambas partes podrían sacar partido de la relación. En el fondo, este concepto puede ser asimilado al del buen gestor. En cambio, el liderazgo transformacional tendría lugar en un plano que iría más allá del mero intercambio interesado, y donde la relación es realmente de influencia mutua. Se trata de un líder que influiría, pero cediendo poder para que los propios colaboradores se conviertan a la vez en líderes y agentes del cambio.

El *enfoque transformacional* ha alcanzado gran popularidad, y se considera en la actualidad el enfoque dominante. El líder es capaz de generar el deseo de cambio, para lo que apea a valores e ideales como la libertad, la justicia o la igualdad. Es

capaz de crear un clima, una atmósfera, que alienta a tomar la iniciativa, cooperar y aprender. Logra un alto nivel de cohesión del grupo humano al generar confianza, y es consciente de que su visión de futuro no es suficiente para lograr su fin, que requiere del esfuerzo de sus colaboradores, por lo que entiende que es clave invertir en su desarrollo y lograr su compromiso hacia un objetivo común.

En este enfoque relacional se consideran los tres elementos implicados en el liderazgo; al propio líder, a sus seguidores y los factores situacionales que pueden influir en la relación. Incorpora por tanto elementos de todos los enfoques precedentes, pero desde una perspectiva de relaciones humanas. Dentro de esta corriente de pensamiento existen autores que han subrayado algunos elementos propios de la dimensión ética, pero una vez más, se carece de un sólido fundamento teórico que justifique el valor de esta dimensión.

El caso del *liderazgo servidor* (Servant Leadership) ha supuesto un revolucionario enfoque, cuyo origen tiene lugar en las reflexiones de Robert Greenleaf (1977) acerca de la paja del «sirviente» en la narración de un libro de aventuras de Hermann Hesse, éste sirviente acompaña a un grupo de viajeros que sufre diversas contrariedades, el grupo se mantendrá unido y avanzará ante las dificultades gracias a la ayuda prestada por el sirviente, pero los protagonistas sólo lo advertirán cuando desaparezca y se encuentren perdidos.

Aunque el origen del concepto puede ser calificado de poco científico, esta concepción del liderazgo ha supuesto, desde que fuera descrito, un cambio en la percepción del líder, ahora no sólo se estudia el caso de grandes personajes, el líder puede ser una persona discreta que pasa inadvertida, que no busca el poder y que lidera sin pretenderlo.

Un concepto que puede parecer ingenuo a quien entienda las relaciones laborales en términos de conflicto, o a quien piense que el poder es sinónimo de dominio pero que, sin embargo, resulta sorprendentemente realista cuando se trata de liderar organizaciones que requieren de la participación y creatividad de todos sus miembros, es necesaria todavía una mayor investigación para la comprobación empírica de los enfoques más recientes del liderazgo, y en el caso del liderazgo servidor, se requiere del esfuerzo por parte de los investigadores que fundamenten con mayor solidez sus presupuestos teóricos, no obstante, parece claro que la dimensión ética es un elemento básico que debiera ser considerado en esta explicación.

En el caso de nosotros como docentes tenemos que aprender a desarrollar los tres tipos de liderazgo puesto que nuestra labor así lo requiere, tenemos que tomar en cuenta que tratamos con seres humanos y cada uno es diferente al otro y no podemos encasillarnos en un solo tipo de liderazgo, podría funcionar para unos tipos de personas y fracasar en otras por esta razón nos vemos obligados a desarrollar los tres tipos, aunque para esto se requiere y es muy importante que exista vocación por parte del docente sino va ser muy difícil lograrlo definitivamente se dará casos en donde los docentes simplemente no logren desarrollar liderazgo.

1.2.1.5. El bachillerato ecuatoriano.

En nuestro país nos encontramos dentro de un período de cambio en lo que a la ley de educación se refiere desde agosto del 2012 en el que se publicó la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural), hemos estado inmersos en un proceso de transformaciones que nos han llevado hacernos varios cuestionamientos como: ¿Está el profesor de bachillerato capacitado para responder a los lineamientos expuestos en la actual malla curricular propuesta por el gobierno nacional?; ¿La formación profesional del docente responde a las expectativas del colectivo?; ¿Cuáles son las necesidades de formación actual de los docentes de bachillerato?, entre otras son las preguntas que han nacido de este proceso y tratamos de que con este trabajo despejar un poco estas dudas y para esto tenemos que conocer profundamente los cambios sustanciales que tiene la ley, para en base de ello comenzar a presentar propuesta propositivas de capacitación a los docentes, para ello El Ministerio de Educación y Cultura.

Considerando

- Que es responsabilidad del Estado definir políticas que permitan alcanzar una educación de calidad, que prepare a los ciudadanos para el trabajo y para producir conocimiento en todos los niveles educativos.
- Que es política permanente del Gobierno Nacional velar por el mejoramiento de la calidad de la educación ecuatoriana, priorizando la formación para la vida en democracia, diversidad y unidad nacional.
- Que el Gobierno Nacional se propone impulsar un proceso de descentralización del sistema educativo ecuatoriano en todos los niveles, que permita mayor autonomía a los establecimientos y a las instancias provinciales y locales.
- Que es urgente crear un nuevo ordenamiento estructural de todos los niveles del sistema educativo ecuatoriano, bajo el enfoque de una reforma integral,

estableciendo vínculos de coordinación entre el bachillerato, la educación básica y la educación superior;

- Que es necesario generar políticas respecto de la educación de los jóvenes, para lo cual hay que partir de sus necesidades, de las demandas sociales y de las experiencias de actualización y mejoramiento de la calidad del bachillerato, las mismas que deben ser consideradas como referentes para una reforma integral;
- Que es necesario crear un marco normativo general, a nivel de políticas administrativo curriculares, para impulsar una definición, reforma y ordenamiento del bachillerato con el fin de fundamentar su condición formativa y terminal;
- Que el Ministerio de Educación ha formulado el documento reformas curriculares del bachillerato que establece los elementos de ese marco normativo general para la reforma del bachillerato; y,

En ejercicio de las atribuciones que le confiere el numeral 5 del artículo 171 de la Constitución Política de la República.

El bachillerato ecuatoriano empieza tomando en cuenta que es el nivel educativo posterior a la educación básica. Tiene las siguientes características descriptivas:

- a) Está dedicado a proporcionar la educación a los jóvenes adolescentes (15-17 años) del país;
- b) Es un nivel educativo que se imparte bajo la responsabilidad de las instituciones que tienen la calidad de unidades educativas o colegios secundarios.
- c) Tiene una duración de tres años;
- e) Para ingresar al bachillerato es necesario que los estudiantes hayan culminado la educación básica.
- f) Es un nivel educativo que brinda iguales oportunidades de ingreso y de educación a hombres y mujeres que hayan terminado la educación general básica.
- g) Está regentado por el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, a través de sus organismos específicos, a nivel nacional, regional, provincial y local.
- h) En lo administrativo hacia lo interno de la institución educativa, está bajo la responsabilidad de las autoridades y organismos que la Ley de Educación y sus reglamentos lo establecen;

- i) Puede proporcionarse mediante modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia; y,
- j) El bachillerato es un nivel educativo terminal y coordinado con la educación general básica y la educación superior.

1.2.1.5.1. Características generales de la ley.

El Nuevo Bachillerato Ecuatoriano tiene las siguientes características:

- a) Está compuesto por un conjunto de asignaturas que componen un tronco común de estudio para todos los jóvenes que estudian el bachillerato ecuatoriano.
- b) También consta de asignaturas optativas que permiten, por un lado, contextualizar el currículo de estudio a las necesidades regionales y locales y, por otro lado, es la manera de escoger una de las modalidades del bachillerato: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico.
- c) Estas dos modalidades de bachillerato brindan a los estudiantes del Ecuador la posibilidad de acceder a diferentes estadios posteriores a la obtención de título de bachiller; es decir, les permite acceder a estudios superiores, a carreras cortas o incluso al sistema laboral del país, por contar con las bases mínimas necesarias que demanda el sistema laboral.
- d) Al término del Bachillerato, el único título que extenderá el Ministerio de Educación será el de BACHILLER DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR.

1.2.1.5.2. Normas generales de la ley.

El bachillerato funcionará atendiendo a las siguientes normas generales:

- a) Durará tres años lectivos, según calendarios que rigen cada régimen escolar;
- b) Podrá organizar el año lectivo por quimestres o por trimestres;
- c) Su plan de estudios deberá aplicarse en treinta y cinco períodos semanales de aprendizaje, como mínimo;
- d) El plan de estudios deberá organizarse por asignaturas o por cursos, según sea el enfoque curricular por contenidos o por competencias, correspondientes a cada tipo de bachillerato;
- e) Los contenidos de aprendizaje deberán organizarse de forma categorial, a fin de que se orienten a logros de aprendizaje también categoriales y se

- racionalice el número de unidades didácticas o de módulos, según sea el enfoque curricular utilizado, asignados a cada año escolar; y,
- f) El número de períodos de aprendizaje semanal asignados a cada asignatura o curso, dependerá de las necesidades que el perfil del graduado demande en cada caso.

1.2.1.6. Reformas educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI - Plan decenal).

El Reglamento concreta, norma y hace operativos los preceptos estatuidos por la LOEI. Muestra un enfoque de respeto de derechos pero también rescata la importancia del cumplimiento de deberes, rompe con los viejos paradigmas para asegurar mejores aprendizajes, establece al estudiante como el centro de la gestión del sistema educativo y contribuye a revalorizar la profesión docente.

Entre las novedades que trae la normativa vigente desde hoy se encuentra la exigencia de cumplimiento de normas internacionales de honestidad académica por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, ya que el presentar como propios productos académicos o intelectuales que no son el resultado del esfuerzo personal no es ético y ciertamente no promueve el aprendizaje. De esta manera, se busca una futura ciudadanía más honesta, más exigente y más responsable.

Aunque todo cambio genera en principio desconfianza, incomodidad, desconcierto, personalmente creo que más tiene beneficios que problemas y que todo esto sea en pos de la mejora de la calidad de la educación ecuatoriana muchas veces he sido objeto de críticas por mi forma de pensar pero pienso que al ver visto lo resultados de esta forma de educación, estoy consciente de que a la larga va ser un cambio positivo tal vez no en forma particular pero si en forma colectiva y me refiero a que le haga mucho bien a la sociedad ecuatoriana porque es momento de dejar de pensar en intereses particulares y comencemos a pensar en función de la sociedad a la que todos pertenecemos.

Esta considero es la única forma de sacar a este país tan lleno de recursos naturales y humanos hacia adelante el único camino es el de la educación tenemos que aceptar con algún grado de responsabilidad que existía un grado de desorden muy elevados en nuestra educación y no solo a nivel de educación básica sino también en educación medio y peor aún superior y que solo el hecho de que se esté impulsando una reforma holística, nos debe motivar a ser partícipes de esta reforma y a participar activamente

en ella, a continuación vamos a ver un fragmento del reglamento y el plan decenal con el objetivo de sacar nuestras propias conclusiones.

1.2.1.6.1. Plan decenal de educación.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 (PDE) es un instrumento de gestión estratégica, diseñado para implementar un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guían los procesos de modernización del sistema educativo. Su finalidad es mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad, que garantice el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo y su permanencia en él. El acompañamiento ciudadano a su implementación y gestión es importante, pues puede aportar en la identificación de nudos críticos y con propuestas de acciones viables que fortalezcan el logro de los objetivos.

El Plan Decenal de Educación es una política de Estado con gran legitimidad social, ya que fue aprobada por cerca del 70 % de los votantes ecuatorianos en plebiscito nacional y luego ratificada con la aprobación de la Constitución del Ecuador en el año 2008. Se trata de una política de Estado por cuanto ha trascendido la gestión de dos gobiernos. El Plan Decenal de Educación es el resultado de un proceso de acuerdos que en el país vienen gestándose desde el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”, en abril de 1992.

Es también un instrumento estratégico de gestión y una guía que da perspectiva a la educación para que, sin importar qué ministro o ministra ocupe el cargo, las políticas sean profundizadas. Si bien el Plan Decenal es el producto concreto de una construcción ciudadana que requiere de la vigilancia de la sociedad civil para y durante su ejecución, la generación de propuestas por parte de los ciudadanos que apoyen y fortalezcan la concreción del PDE ha sido hasta ahora muy limitada. El objetivo es, entonces, potenciar las capacidades existentes, y propiciar así la generación de propuestas mediante el diálogo y la concertación entre la sociedad civil y el Estado.

1.2.1.6.1.1. ¿Cómo nació el plan decenal de educación?

El Ministerio de Educación propuso, en el seno del Consejo Nacional de Educación, la formulación de un Plan Decenal de Educación. El CNE es un organismo consultivo del sector educativo, conformado por representantes de la Unión Nacional de Educadores, la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de

Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, y presidido por el Ministro de Educación. Este Consejo invitó a participar a otros actores del área educativa (Contrato Social, UNICEF, Ministerio de Economía, Comité empresarial, entre otros), y definió las líneas generales del Plan Decenal en la sesión del 16 de junio de 2006.

Luego, el Plan Decenal se abrió al debate nacional en más de 40 foros locales, regionales y nacionales con la participación de amplios sectores sociales, políticos y económicos, lo que permitió una construcción colectiva. En este Plan se recogen los compromisos internacionales de los que el país es signatario, los acuerdos nacionales y el trabajo de los ex ministros y ministras de Educación, permitiendo enfocar las bases de los próximos diez años.

Por petición del CNE, el 26 de noviembre de 2006 el entonces Presidente de la República convocó y puso a consideración de la ciudadanía, en una Consulta Popular, las ocho políticas educativas que fueron aprobadas por más del 66 % de los votantes.

1.2.1.6.1.2. El plan decenal como política de estado.

A veces nos quejamos de que en nuestro país no existe continuidad en las políticas diseñadas para los diversos sectores. Desde el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”, firmado en abril de 1992 (el segundo y el tercero fueron firmados en junio de 1996 y noviembre de 2004, respectivamente), el Ecuador ha venido realizando grandes esfuerzos para definir, por lo menos en el sector educativo, una Agenda de mediano y largo plazo. Por el mandato ciudadano expresado en la Consulta Popular, del 26 de noviembre de 2006, ese anhelo de la sociedad es ahora una realidad concreta: la ciudadanía ecuatoriana convirtió las ocho políticas del Plan Decenal de Educación (2006 - 2015) en políticas de Estado. En ese sentido, nuestro país comprendió que debemos hacer de la educación un compromiso de todos para cambiar la historia.

El mandato ciudadano nos obliga a institucionalizar el Plan Decenal de Educación; esto es, que los programas, sus objetivos y metas, sean construidos en el marco de las políticas de Estado ya definidas y que, como país, le demos continuidad sin que importe qué ministro o ministra ejerza la cartera de Educación. La buena noticia para el Ecuador es que la Agenda Ciudadana, de la que hemos venido hablando durante por lo menos una década, finalmente está construida toda vez que la voluntad popular

se expresó en las urnas y quienes estamos al frente del aparato gubernamental tenemos el deber ineludible de ejecutarla.

Para la ejecución del Plan es imprescindible que, de entrada, se cumpla la política ocho: aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012 o hasta alcanzar al menos el 6% o, de lo contrario, el Plan no será ejecutado. En este sentido, el Presidente Constitucional de la República, economista Rafael Correa, ha asumido el Plan Decenal como su plan de gobierno para los cuatro años de su gestión, que concluirá el 15 de enero del 2011, y se ha comprometido a impulsar la aprobación de los instrumentos legales que permitirán el financiamiento del Plan.

En esta misma línea, el ministro de Economía y Finanzas, economista Ricardo Patiño manifestó, al presentar la pro forma presupuestaria del 2007, que el Plan estaría financiado a pesar de que en dicha pro forma, por la vigencia aún de la Ley de Transparencia que pone un techo al gasto social (aunque deja libre el pago del servicio de la deuda), no constaba la asignación necesaria en su totalidad. Existe, por tanto, la voluntad política del más alto nivel para que, superando los límites impuestos por una legislación que responde a un modelo económico que relegó la inversión en el sector social y, particularmente en educación y salud, el Plan arranque fortalecido.

Ciertamente las políticas educativas por sí solas no modifican las inequidades sociales que permanecen en nuestra sociedad pero, no es menos cierto, una educación pública de calidad y calidez para el conjunto de la población sí contribuye a generar la esperanza de una vida mejor en las personas. Y es que de eso se trata: como país necesitamos construir un sistema educativo que, en síntesis, sea capaz de ofrecer una educación de la más alta condición académica en América Latina y el mundo y que forme una ciudadanía social-mente responsable, plena de valores éticos y estéticos. Así educamos para tener Patria.

1.2.2. Análisis de la persona.

1.2.2.1. Formación profesional.

Retomando el concepto de formación profesional que definió la UNESCO desde 1989 “Todos las formas y niveles del proceso educativo que incluyen además del conocimiento general, el estudio de las tecnologías y de las ciencias relacionadas, a la

adquisición de habilidades prácticas, de competencias, actitudes y comprensiones relacionadas con las ocupaciones en los diferentes sectores de la vida social”.

1.2.2.1.1. Formación inicial.

El propio sentido común nos indica que la mejora del sistema educativo debe pasar por un cambio importante de la formación inicial del profesorado. Es una necesidad evidente el paso de una formación centrada en el saber y basada en la lección magistral hacia un proceso más rico y complejo de construcción de la identidad profesional del futuro docente a través de metodologías activas, críticas y situacionales. Para esta transformación la perspectiva 2.0 puede ser una ayuda indispensable y un factor de motivación para el docente en formación. Sin embargo, como ya expusimos en una entrada anterior, hay datos que nos hacen temer no sólo que esta perspectiva 2.0 esté ausente del currículo de formación inicial del profesorado, sino que las TIC’S tengan un uso muy restringido en las facultades de educación en nuestro país.

Como indicador informal, el porcentaje de blogueras y blogueros que trabajan en formación inicial del profesorado es ridículo en comparación con quienes trabajan en Educación Infantil, Primaria o Secundaria y tienen su propio blog educativo o su blog de aula (o al menos esa es la percepción de quien escribe estas líneas, a falta de datos fiables sobre el uso del blog en ambos ámbitos). En la misma línea, Twitter se ha convertido en el espacio de reunión de un auténtico Claustro en la Red en el cual participan profesionales de la educación con una evidente poca presencia de profesorado de las facultades de educación.

Esto no se debe a dejadez u olvido por parte del profesorado universitario. Muy al contrario, el profesorado de las facultades de educación está sometido a una paradoja permanente y a una doble presión considerable. La paradoja es asumir que la función por la cual recibe su salario es la docencia pero que la función por la cual es evaluado y la que realmente le permite desarrollar una carrera profesional es la investigación, medida fundamentalmente a través de su presencia en encuentros científicos relevantes donde se traman redes de intereses de considerable importancia en la vida universitaria y publicaciones en “revistas de impacto”.

Esta paradoja y esta doble presión hacen que hoy el profesorado universitario de las facultades de educación esté más preocupado por su producción científica que por

una docencia renovadora - por no mencionar la casi total despreocupación por incidir en la escuela, su ámbito de análisis pero pocas veces de intervención real.

Sin embargo, la renovación es necesaria. El modelo de la lección magistral perpetúa una actitud pasiva y dócil en el alumnado de las facultades de educación que no coincide con lo que se espera de un docente en el siglo XXI. Al menos, dado que ninguna "escuela nueva" ha surgido de las facultades de educación, éstas han de ajustarse a la nueva realidad de la escuela, acompañar el proceso de cambio iniciado por los docentes y contribuir a su extensión y asentamiento no sólo a través de la investigación y sus publicaciones, sino a través de una formación inicial del profesorado de tanta calidad como la actuación de los mejores docentes presentes hoy en nuestra escuela.

Por ello, es necesario abrir el debate en torno a la formación inicial del profesorado. Aquí proponemos algunas bases para ese debate que tienen su fundamento en una perspectiva de la educación. Desde ese punto te pido con toda vehemencia que hagas de los comentarios tu tribuna: ¿Te parecen oportunas estas bases? ¿Es factible la renovación? ¿Qué factores impiden la renovación o podrían potenciarla?

En formación inicial del profesorado, el medio es el mensaje, tomando prestado y adaptando el adagio de *Marshall McLuhan*, en donde afirma que en "formación inicial del profesorado y en educación en general el medio es el mensaje".

Los mejores expertos en educación son nuestros propios alumnos y alumnas, tus alumnas y alumnos analizan tu forma de enseñar, desentrañan el código que les comunica qué es relevante y qué no lo es, dónde hay que prestar atención y dónde no, qué será evaluado y, por tanto, es importante y qué no lo será. Con la información que nuestros alumnos y alumnas sacan de nuestra práctica construyen una teoría personal de la enseñanza que les permite entender la escuela (o la universidad) y actuar en ella, tanto si buscan el éxito académico como si el objetivo es otro.

Por otra parte el alumnado de las facultades de educación, llega a la universidad con su propia teoría personal de la enseñanza, construida a partir de sus experiencias educativas hasta Bachillerato. La pregunta aquí es si la universidad consigue transformar esa "teoría personal" en una "teoría científica" más eficaz o se limita a perpetuar la teoría personal y, con ella, las prácticas que el estudiante haya disfrutado en su escolarización pre-universitaria. Es decir, ¿contribuye la universidad a formar al nuevo profesorado con modelos nuevos o replicando modelos antiguos? La pregunta

es retórica: una formación inicial del profesorado centrada en el saber y en la lección magistral replica el modelo tradicional predominante en nuestra cultura enseñanza.

Por ello, el primer cambio y el cambio fundamental a realizar en la formación inicial del profesorado es la actuación del formador de maestros y maestras es decir trabajar en los formadores, los educadores, para que eduquen con calidad, calidez y con convicción sobre la tarea que tienen al preparar el futuro de la patria, puesto que mucho dependerá del trabajo que ellos hagan en el principio con nuestros niños para que luego puedan seguir en su formación con gusto y alegría el proceso que durará prácticamente toda la vida ya que nunca se deja de aprender.

1.2.2.1.2. Formación profesional docente.

La velocidad con la que cambia el mundo hace que todo lo que está dentro cambie también y la educación no es la excepción la formación que debe tener un docente ahora en la actualidad exige mucho más que antes, ya no es suficiente con conocer el tema o los temas que se debe transmitir sino lograr hacer que estos temas se transmitan con eficacia y que sea representativo para los estudiante y para esto en la actualidad es sumamente importante valerse de todos los recursos y herramientas que tenemos a la mano una de las más importantes son las nuevas tecnologías (TIC), ya que exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente.

Por otro lado lograr la integración de las TIC's en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC's con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto diferente de competencias para manejar la clase. En el futuro, las competencias fundamentales comprenderán la capacidad tanto para desarrollar métodos innovadores de utilización de las TIC's en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición de nociones básicas en TIC's, profundizar el conocimiento y generarlo.

La formación profesional del docente será componente fundamental de esta mejora de la educación. No obstante, el desarrollo profesional del docente sólo tendrá impacto si se centra en cambios específicos del comportamiento de este en la clase y, en particular, si ese desarrollo es permanente y se armoniza con otros cambios en el sistema educativo. Por consiguiente, el proyecto ECD-TIC interpreta las repercusiones

que cada uno de los tres enfoques de la mejora educativa tienen en los cambios de cada uno de los componentes del sistema educativo: política educativa; plan de estudios (currículo) y evaluación; pedagogía; utilización de las TIC's; organización y administración de la institución educativa y, desarrollo profesional del docente.

Las repercusiones para el cambio en el desarrollo profesional del docente y en los demás componentes difieren cuando un país pasa de una educación tradicional a la adquisición de nociones básicas en TIC, a la profundización de los conocimientos y a la generación de éstos. De los tres enfoques, el relativo a la adquisición de nociones básicas de TIC es el que entraña mayores cambios en las políticas educativas de base.

El objetivo global de este enfoque es preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores capaces de comprender las nuevas tecnologías tanto para apoyar el desarrollo social, como para mejorar la productividad económica. Entre los objetivos de las políticas educativas conexas figuran poner a disposición de todos recursos educativos de calidad de manera equitativa y con cobertura universal, incrementar la escolarización y mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, tal como preconizan los ODM, la EPT y el DNUA.

Esto supone una definición más amplia de la alfabetización tal como la contempla el DNUA, es decir, una "alfabetización tecnológica" que comprende la adquisición de conocimientos básicos sobre los medios tecnológicos de comunicación más recientes e innovadores. Los programas de formación profesional coordinados con esas políticas tienen por objeto fomentar la adquisición de competencias básicas en TIC's por parte de los docentes, a fin de integrar la utilización de las herramientas básicas de estas en los estándares del plan de estudios (currículo), en la pedagogía y en las estructuras del aula de clases. Los docentes sabrán cómo, dónde y cuándo utilizar, o no, esas TIC para realizar actividades y presentaciones en clase, para llevar a cabo tareas de gestión y para adquirir conocimientos complementarios tanto de las asignaturas como de la pedagogía, que contribuyan a su propia formación profesional.

Los cambios educativos que guardan relación con la profundización del conocimiento pueden ser probablemente los mayores y tener más impacto en el aprendizaje. El objetivo de este enfoque en el plano de las políticas educativas consiste en aumentar la capacidad de educandos, ciudadanos y fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos, encontrados en situaciones reales de la vida laboral y

cotidiana, estos son, problemas relacionados con medio ambiente, seguridad alimentaria, salud y solución de conflictos a los que se refiere el DEEDS.

Una formación profesional de docentes coordinada podría proporcionar las competencias necesarias para utilizar metodologías y TIC's más sofisticadas mediante cambios en el currículo que hagan hincapié en la profundización de la comprensión de conocimientos escolares y en su aplicación tanto a problemas del mundo real, como a la pedagogía, en la que el docente actúa como guía y administrador del ambiente de aprendizaje, ambiente en el que los alumnos emprenden actividades de aprendizaje amplias, realizadas de manera colaborativa y basadas en proyectos que puedan ir más allá del aula e incluir colaboraciones en el ámbito local o global.

Por último, el más complejo de los tres enfoques que buscan mejorar la educación es el de la generación de conocimiento. El objetivo de este enfoque en materia de políticas educativas consiste en aumentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica mediante la formación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores dedicados permanentemente a la tarea de crear conocimiento, innovar y participar en la sociedad del conocimiento, beneficiándose con esta tarea. Las repercusiones de este enfoque son importantes en lo que respecta a cambios en los planes de estudios (currículo) y en otros componentes del sistema educativo, ya que el plan de estudios va mucho más allá del simple conocimiento de las asignaturas escolares e integra explícitamente habilidades indispensables para el siglo XXI necesarias para generar nuevo conocimiento y comprometerse con el aprendizaje para toda la vida (capacidad para colaborar, comunicar, crear, innovar y pensar críticamente).

Los programas de formación de docentes deberían coordinar las competencias profesionales del profesorado, cada vez más complejas, haciendo uso generalizado de las TIC para apoyar a los estudiantes que crean productos de conocimiento y que están dedicados a planificar y gestionar sus propios objetivos y actividades. Esto debe realizarse en una escuela que, de por sí, sea una organización que aprende y mejora continuamente. En este contexto, los docentes modelan el proceso de aprendizaje para los alumnos y sirven de modelo de educando, gracias a su formación profesional permanente (individual y colaborativamente). En este caso, la escuela fomenta el desarrollo de la sociedad del conocimiento contemplada por la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI.

1.2.2.1.3. Formación técnica.

En algún momento estuvo en tela de duda la permanencia o no de los bachilleratos técnicos en nuestro país al querer que solo exista el BGU (Bachillerato General Unificado), pero afortunadamente el tiempo está decidiendo sobre este tema y determinando la necesidad de que siga existiendo, obviamente dándole otro enfoque más alineado a la realidad nacional y con objetivos de producción más que de pedagogía.

¿Dónde encontramos los mejores ingenieros hidráulicos para una planta que tenemos que hacer en California?, la pregunta la realiza Juan Manuel Cruz, director general del área de administración de recursos humanos de Acciona, Juan Manuel Cruz, quien señala que lo más complejo de gestionar va a ser cómo obtener determinado talento vital para que las empresas sean competitivas. Por ejemplo, electromecánicos para mantenimiento industrial. 'No hay ni uno en España.

Si alguien conoce a uno que, por favor, me lo diga', señala con sorna este ejecutivo. Y a esta situación se ha llegado por la debilitación de la formación profesional (FP) en España, en favor de las titulaciones universitarias. A ese deterioro, afirma Cruz, han contribuido las empresas. 'Nos hemos puesto como locos a hacer formación gerencial y ya no hacemos formación técnica. Es más, dentro de la empresa este tipo de formación está casi tan desprestigiada como la formación profesional en relación con un MBA'. Y prosigue: 'No conozco a ningún responsable de formación que diga a mí lo que me gusta es estructurar planes formativos técnicos y operativos y, además, encargarme de que la calidad de esos planes sea la misma que las de habilidades gerenciales para directivos. Ya no hacemos formación técnica operativa'.

Por tanto, es el momento, señala el directivo de Acciona, de trasladar a las personas su responsabilidad en su formación. 'Hemos de ser capaces de entender que somos una excelente oferta, pero que la responsabilidad es de los profesionales porque de ahí depende su empleabilidad'.

Las opiniones de este ejecutivo fueron recogidas en la jornada Competitividad y formación, ante un nuevo ciclo económico, organizada por la Asociación para el Progreso de la Dirección (APD). Sobre la importancia de la formación como motor de la competitividad y la empleabilidad habló la secretaria general de Empleo, Maravillas Rojo, para quien el cambio es una oportunidad, 'si tenemos instrumentos y herramientas para hacerlo'. Porque lo importante es saber, ¿qué orientaciones son las que nos van a permitir trabajar hoy pero también mañana? Las personas tienen que

tener más autonomía y ser capaces de contribuir a la consecución de resultados. De lo que se trata, según Rojo, es de construir carreras profesionales que no sólo permitan ascender en el escalafón, carreras profesionales que nos faciliten transitar en el empleo. No hay que entender el cambio como una amenaza sino como una oportunidad.

Para Raúl González, director general adjunto del área corporativa de la consultora de formación Élogos, "las empresas van más allá de un horizonte marcado por el próximo año". En este sentido, afirma que las organizaciones en España ya están mirando hacia qué perfiles y competencias van a necesitar dentro de cinco o diez años. Las grandes corporaciones están avanzando hacia la formación dentro de una política integral de gestión, dice González, quien también recalcó el problema que acucia, en estos momentos, a la mayoría de las empresas, tienen dificultades para encontrar los perfiles adecuados de profesionales para conseguir los objetivos que persiguen, sobre todo líderes, personas que tienen que asumir el relevo de la alta dirección y con los profesionales cualificados, hasta ahora, las compañías se movían en un mercado creciente en el que no había problemas para rentabilizar inversiones, ha habido una lucha por el talento, que se ha resuelto a base de contratación, pero los fichajes externos tienen un límite, quien contrata por dinero perderá a la persona por dinero, afirma González.

La formación es la base para que las empresas puedan afrontar los retos de futuro, según un experto, el talento ha cambiado, además de conocimientos técnicos, ahora hay que colaborar, tomar decisiones, saber relacionarse, las empresas no pueden perder de vista del horizonte.

Como podemos notar el problema de educación exageradamente academista se está sintiendo a nivel mundial y la formación técnica nos puede dar una solución a este problema; en países en vías de desarrollo como el nuestro todos los jóvenes en edad de educación universitaria quieren obtener títulos de tercer o cuarto nivel, apuntando siempre hacia eso y cuando salen al mercado laboral resulta que hay tantos profesionales en su rama que ni el trabajo ni la remuneración llenan sus expectativas profesionales y surge la pregunta de ¿por qué estudiar tanto para terminar haciendo lo mismo? La razón que son profesionales formados para otra cosa por ejemplo, no se puede construir un edificio con 200 arquitectos porque si no hay personal operativo la obra simplemente no se la puede hacer, se necesita un arquitecto y 199 albañiles, en este caso si se podrá elaborar la obra así de simple es la necesidad de educación técnica a nivel mundial.

1.2.2.2. Formación Continua.

La formación continua es un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y permanente al que tienen derecho y obligación los profesionales de toda índole, que se inicia al finalizar los estudios de pregrado o de especialización y que está destinado a actualizar y mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesionales ante la evolución científica, tecnológica, las demandas y necesidades, tanto sociales como del propio sistema profesional al que se refiera, tomando en cuenta que lo único constante en nuestras sociedades es la evolución y esto prácticamente para todas las profesiones y en algunas profesiones como la nuestra de docente es más comprometida todavía porque en nuestro caso tenemos la obligación de estar constantemente actualizándonos en favor de nuestros alumnos para el desarrollo de nuestras sociedades, son objetivos de la formación continua :

- a. Garantizar la actualización de los conocimientos de los profesionales y la permanente mejora de su cualificación, así como incentivarles en su trabajo diario e incrementar su motivación profesional.
- b. Potenciar la capacidad de los profesionales para efectuar una valoración equilibrada del uso de los recursos sanitarios en relación con el beneficio individual, social y colectivo que de tal uso pueda derivarse.
- c. Generalizar el conocimiento, por parte de los profesionales, de los aspectos científicos, técnicos, éticos, legales, sociales y económicos del sistema sanitario.
- d. Mejorar en los propios profesionales la percepción de su papel social, como agentes individuales en un sistema general de atención de salud y de las exigencias éticas que ello comporta.
- e. Posibilitar el establecimiento de instrumentos de comunicación entre los profesionales sanitarios.

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

La educación es un proceso de socialización y endoculturación de las personas a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas con un fin social. La función de la educación es ayudar y orientar al educando para conservar y

utilizar los valores de la cultura que se le imparte. La educación abarca muchos ámbitos; como la educación formal, informal y no formal.

Pero el término educación se refiere sobre todo a la influencia ordenada ejercida sobre una persona para formarla y desarrollarla a varios niveles complementarios; en la mayoría de las culturas es la acción ejercida por la generación adulta sobre la joven para transmitir y conservar su existencia colectiva. Es un ingrediente fundamental en la vida del ser humano y la sociedad y se remonta a los orígenes mismos del ser humano. La educación es lo que transmite la cultura, permitiendo su evolución.

Aquí es donde el docente tiene que estar preparado para que sus alumnos alcancen los objetivos a que debe tender la educación actual:

Plantearse la educación como un logro de normas y pautas de conducta mediante las cuales la persona puede buscar y encontrar soluciones creativas y responsables a los conflictos de valores que existen siempre en lo privado y en lo público.

Saber dialogar en serio. Aprender a utilizar la ética discursiva y comunicativa que promueve la autonomía humana, para aprender a opinar, a darse sus propias leyes, a promulgarlas o rechazarlas, aceptarlas o abolirlas, es decir, a prepararse para vivir en democracia. El alumno de hoy tendrá que ejercitar en situaciones reales estas actividades que van a ser una necesidad en su futuro como ciudadano, como miembro de una institución o una sociedad, como trabajador, empleado o empleador.

Desarrollar una ética civil que apuesta al respeto por los derechos humanos, por la libertad, la igualdad y la solidaridad, y rechaza la intolerancia o la tolerancia pasiva.

Afianzar actitudes críticas y reflexivas, selectivas en el sentido de que permiten analizar distintos puntos de vista y cotejar información, importantísimo para lograr descartar lo que no tiene fundamentos serios, y rescatar lo realmente valioso.

Propiciar una ética social preparando al alumno para actuar en instituciones, asociaciones, movimientos ecologistas, humanistas, asociaciones en defensa del consumidor, las cooperativas.

Trabajar la imaginación y la creatividad como forma de abrirse a respuestas nuevas ante hechos inéditos a los que nos desafía la realidad.

Prepararse para una vida sana del ser humano como totalidad (cuerpo- mente- espíritu) con auto posesión de cuerpo y mente por parte del sujeto lo que evitará toda forma de violencia (La imposibilidad de controlarse a sí mismo es enfermedad).

Propender a una autoestima que ayude a la persona a ilusionarse con los propios proyectos y evitar así estados de frustración de los adolescentes (que pueden llevar a caer en las problemáticas actuales: drogadicción, actitudes de violencia desenfrenada, entre otros).

Educar para la satisfacción sensible del placer y la felicidad. Preparar talentos para la investigación y el desarrollo, más que para las actividades rutinarias que las máquinas pueden realizar. Hoy es necesario detectar problemas, más que solucionarlos. Detectar es prevenir, es anticiparse. Preparar para “servicios no previstos” y para los cambios que se sucedieren.

Preparar para el arte en todas sus formas desarrollando la expresión del talento humano.

Preparar para manejar con discernimiento y saber acceder a las nuevas formas de comunicación e información.

La cualificación y el mejoramiento profesional de los docentes, debe incidir significativamente en el mejoramiento de la calidad de la educación. En este sentido, se entiende la formación docente como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño docente, como profesional de la educación.

El docente debe tener la capacidad de preparar el espacio, los recursos, las actividades distribuyendo el tiempo, creando un ambiente afectuoso donde estén los estímulos necesarios para sus aprendizajes considerando la evaluación como un proceso de inicio, desarrollo y termino. Es importante que el profesor reflexione diariamente sobre la labor que está ejerciendo en el aula y fuera de ella, siendo un crítico constructivo dispuesto al cambio. Si hablamos de las metodologías que debe ocupar el docente en el aula, estas deben ser de carácter significativo acorde a la realidad social y cultural de los alumnos.

El docente como toda persona inmersa en una sociedad determinada y en un determinado tiempo debe ir asimilando los cambios, ampliando sus conocimientos de acuerdo con descubrimientos y avances, actualizando sus procedimientos de aplicación y manteniendo una actitud de guía -especialmente en valores y capacidades de discernimiento- frente al alumno.

Para concluir nosotros los docentes debemos reflexionar sobre nuestra labor pues diariamente nos vemos enfrentados a manejar distintas maneras de pensar, nuestra

herramienta de trabajo más importante es la persona, conocer las bases teóricas que sustentan a la psicología de hoy es fundamental porque nos sirve para conocer los distintos comportamientos del ser humano y así poder crear estrategias para manejar todos estos comportamientos formando un ser competente y capaz de tolerar al otro.

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

Los tipos de formación que debe tener un profesional de la educación las podemos comparar con dimensiones en las que éste habrá de proyectarse.

En primer lugar, en la dimensión docente propiamente dicha, es decir, en la tarea específica de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el perfeccionamiento se evidencia en dos grandes vertientes: el dominio del profesor sobre la materia de enseñanza, y las habilidades didácticas para el desarrollo de la clase, que abarcan el ágil manejo de todos los elementos que conforman el proceso didáctico: objetivos -en función de las necesidades de los educandos-, contenidos, métodos, recursos materiales, espacio y tiempo.

En seguida, en la dimensión grupal, que se refiere al desenvolvimiento del profesor en cuanto miembro de un equipo docente. Esto se concreta en la visión institucional que consiga tener, que le permita ubicar el valor de su función en el conjunto de las funciones que desarrolle la institución educativa en la que se encuentre adscrito; la calidad de participación que desarrolle en el marco de lo anterior, la capacidad de gestión para el óptimo aprovechamiento de los recursos comunes, etcétera.

Finalmente, el perfeccionamiento ha de proyectarse también en la dimensión personalizada de la función docente, es decir, en aquella dimensión del quehacer del profesor, que le permita descubrir y valorar la personalidad irrepetible de cada uno de sus alumnos y ofrecer, para la mejora de ellos, lo óptimo de su propia persona. Cabe destacar aquí la empatía con el alumnado, la disposición habitual a la orientación personal, y aquello que la pedagogía clásica denomina eros pedagógico, y que es algo así como "la piedra de toque" de la verdadera acción educativa, si entendemos ésta en su esencia más profunda: "La acción educativa, a diferencia de la simple enseñanza, penetra en las fibras íntimas del ser personal de aquellos a quienes se educa; y para ello hay que abrir y entregar el propio ser a través del amor."

Entre las tres dimensiones del perfeccionamiento docente ha de tenderse a la unidad, aun cuando cada profesor tiene aptitudes específicas que inclinan su perfil hacia

alguna de ellas. En este sentido, es básico el papel de los coordinadores de docentes y de los equipos directivos de las instituciones de educación superior, para la promoción de esta unidad en las dimensiones del perfeccionamiento docente de cada profesor, de cada escuela o facultad y de la universidad en su conjunto.

Para hacer de un objetivo una realidad, se impone la sistematización de acciones acordes al fin que se busca y la disciplina en su puesta en marcha. En este caso, deberá empezar por "reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador".

Para la mejora de la acción educativa a cualquier nivel, cabe la mención de tres pasos muy generales a la vez que muy concretos: reconocer la realidad educativa de la que se parte, establecerse propósitos de perfeccionamiento claro y realista, y aprovechar los medios adecuados a esos fines.

El primer paso, el reconocimiento de la realidad, ha de hacerse desde tres ángulos:

- a) La propia realidad como docentes (nuestro grado de desarrollo en los cuatro pilares del perfeccionamiento así como nuestro desenvolvimiento en las tres dimensiones del mismo);
- b) La realidad educativa de nuestros alumnos (antecedentes escolares, nivel de aprovechamiento general, hábitos de trabajo y de estudio, rasgos especiales del entorno en el que viven); y
- c) La caracterización de la(s) asignatura(s) que abordaremos juntos (profesor y alumnos).

Reconocer la realidad educativa de nuestros alumnos dará pautas de auto perfeccionamiento para la atención aquellos aspectos en los que sea más urgente nuestra acción educativa. Y, para una mayor objetividad en el reconocimiento de la realidad, conviene tomar en cuenta nuestras propias apreciaciones como profesores y las de nuestros alumnos, en los tres ángulos mencionados.

El segundo paso, el establecimiento de propósitos de perfeccionamiento, debe hacerse con base en el reconocimiento de la realidad y revisarse periódicamente para verificar su cumplimiento. Los propósitos de perfeccionamiento docente han de ser personales (de cada profesor) e institucionales (de cada institución de enseñanza

superior). Conviene graduar los propósitos en fechas concretas, para asegurar el avance en los logros.

El tercer paso, el aprovechamiento de medios de perfeccionamiento, ha de enfocarse a distintas opciones: escolarizadas y no escolarizadas, institucionales y personales, de manera que empecemos por aprovechar lo que tenemos más a nuestro alcance.

Primer paso: reconocimiento de la realidad

- Auto percepción en las tres dimensiones y pilares de perfeccionamiento.
- Cómo me perciben los alumnos.
- Percepción mía del grupo.
- Cómo se perciben mis alumnos como grupo.
- Percepción mía de mi asignatura.
- Cómo perciben los alumnos la asignatura.

Segundo paso: establecimiento de propósitos de perfeccionamiento

- Institucionales.
- Personales.

Tercer paso: aprovechamiento de medios de perfeccionamiento

- Investigación estudio sistemático.
- Desarrollo de programas de actualización y de especialización.
- Asesoría profesional.
- Estudios de posgrado.

Las demandas sobre la actuación del docente pueden ser contradictorias o confusas de acuerdo con los modelos desarrollados a través de la historia; éstas pueden ser:

- Saber y no saber (por toda la crítica anti autoritaria al lugar del saber);
- Convivir con el estudiante, ser su amigo y, al mismo tiempo, mantenerse en una relación distante e incluso abstinente (tanto en lo conceptual como en lo personal);

- Ser responsable de los valores, la disciplina y la moral y, al mismo tiempo, desarrollar una forma de trabajo horizontal don de las decisiones sean tomadas en forma colectiva;
- Ser, finalmente, el responsable directo del éxito en la educación. Lograr, independientemente de las condiciones externas que afectan al trabajo educativo, la realización de éste con una eficiencia ilimitada.

Como vemos, la docencia no es tarea fácil. Se trata de una función social compleja que compromete la persona total del docente y que influye en el desarrollo de la personalidad total del alumno; de ahí la importancia que la sociedad en su conjunto debe dar a los procesos de formación y perfeccionamiento de docentes universitarios.

Como se señala en un documento de la UNESCO, "Las condiciones de formación del personal docente deben modificarse a fin de que su misión sea más bien la de educadores que la de especialistas en trasmisión de los conocimientos". Hoy, el ámbito laboral espera recibir profesionales con competencias plurifuncionales y con capacidad de trabajo en equipo, más que con saberes abundantes y fragmentados. Pero, para hacer de esto una realidad, es necesario invertir en educación, y particularmente en la formación permanente de los equipos docentes, ya que ello es invertir en el desarrollo social y en el progreso del país. La educación, por tanto, es responsabilidad de todos.

Además, debe estar presente el reconocimiento social al educador, a la enseñanza como profesión con responsabilidad personal y colectiva, así como la remuneración justa del trabajo docente, la no discriminación; asimismo, las condiciones de trabajo del docente deben permitirle la entrega total a su tarea profesional, la mejora de la política docente como medio para mejorar la calidad de la enseñanza. La autoestima del docente es otro factor esencial que debe tenerse en cuenta en los procesos de formación permanente, pues el concepto que el maestro tenga de su profesión y de su propio ejercicio magisterial se translucirá en su hacer y en su ser docente.

En la actualidad están presentes muchos factores que afectan de manera directa la imagen que tiene el docente de sí mismo, y la consecuencia de esto es una frustración en su ejercicio profesional: "Estos procesos están enmarcados por la manera como se retribuye económicamente su trabajo, por el reconocimiento social al mismo y por los espacios de autonomía profesional que se le conceden para definir el sentido de su actuación."

Es preciso entender que el ejercicio docente y sus procesos de perfeccionamiento están enmarcados por un entorno social y político que les afecta. En tanto no se rompa el círculo vicioso: baja remuneración – dedicación, fragmentada - resultados bajos, no se estará atendiendo desde el fondo el reto de hacer de la educación uno de los pilares del progreso sostenido del país.

El incremento del presupuesto a la educación no siempre ha repercutido en el bienestar de los docentes, pues los recursos se han enfocado más bien a ampliar la cobertura de la educación. Por tanto, el dilema entre cobertura y calidad continúa y resulta difícil su solución, pues el presupuesto no se reparte de manera equitativa para todos los niveles de los sistemas educativos.

El índice presupuestal que los países invierten en educación y la planeación estratégica para aplicarlo está en relación directa con el nivel de vida de la población, la paz social y el desarrollo sostenido de los pueblos.

Para sistematizar el proceso de perfeccionamiento docente, de manera congruente con las necesidades de cada grupo de profesores y con la filosofía educativa de cada institución de enseñanza superior, estas últimas deberían promover el desarrollo de sus propios institutos de ciencias de la educación o departamentos de perfeccionamiento docente.

Una vez elegido el medio, hace falta ser constante; la inteligencia y la voluntad se han de poner en juego para desarrollar de manera permanente y cada vez mejor, el perfil completo del docente universitario.

1.2.2.5. Características de un buen docente.

Los estándares diseñados para los docentes ecuatorianos analizan cuatro dimensiones o aspectos que debe cumplir un profesional de la docencia y me refiero a los ecuatorianos porque en diferentes países como Chile y México también ejecutaron programas de evaluación en años anteriores, y si bien los aspectos que se toman en cuenta en estas evaluaciones son en extracto muy similares a las nuestras vamos analizar específicamente cuales son las que nosotros estamos aplicando en nuestros procesos en primera instancia analizamos el dominio disciplinar y curricular este aspecto con la comprensión y el dominio del área del saber que el docente enseña.

Además toma en cuenta también el conocimiento que maneja del currículo nacional y el dominio de la lengua en la que enseña, como por ejemplo: ¿Conoce los ejes

transversales que propone el currículo nacional?, o ¿Domina el área del saber que enseña?. La segunda dimensión es la gestión del aprendizaje en este se evalúa el grado de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, el clima en el que se desarrolla este proceso y el nivel en el que se informa y retroalimenta a los estudiantes sobre este proceso, como por ejemplo: ¿Responde a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos? o ¿Evalúa los objetivos de aprendizaje planificados durante su ejercicio docente?

La siguiente dimensión a analizar es el desarrollo profesional en este se evalúa el grado de la actualización que tiene el docente con relación a los avances e investigaciones en la enseñanza, el cómo participa el docente en la construcción de una comunidad de aprendizaje y analizar el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes algunos ejemplos de esta dimensión son: ¿Aplica experiencias y conocimientos aprendidos en los procesos de formación, relacionados con su ejercicio profesional? o ¿Valora su labor como docente y agente de cambio?.

Por último la dimensión que considera es el compromiso ético se refiere a las altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes, en qué medida el docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del buen vivir y por último en qué medida el docente se compromete con el desarrollo de la comunidad algunos ejemplos de la evaluación de esta dimensión son: ¿Promueven acciones que sensibilicen a la comunidad sobre los procesos de inclusión educativa y social? o ¿ Fomenta en sus estudiantes la capacidad de organizar acciones de manera colectiva, respetando la diversidad, las individualidades y las necesidades educativas especiales.

1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.

Conceptos como profesión, profesionalidad y profesionalización son lugares comunes de la regulación y los cambios sociales.

Se asocian a actividades significativas para una sociedad y también representan los niveles de poder y de participación que, en ésta, se van definiendo; esto obliga -en un intento de superar visiones ingenuas o parciales- a contemplar las “jugadas” históricas y, cómo no, a preparar otras jugadas de definición y defensa de nuestro propio ámbito de acción socio profesional.

Según los autores consultados (destacamos, entre otros, Popkewitz, (1991); Fernández Anguita (1993, 2000); Contreras, (1997); Fernández Cruz, (1999); Barquín,

1999; Ferreres, (2002), durante un tiempo la atención sobre estos temas ha sido importante y aunque en tanto que objeto de estudio no haya producido logros efectivos para la caracterización de la enseñanza como tarea profesional se admite que, de la mano de la metáfora de la enseñanza como profesión, se ha producido un efecto socializador según el cual el docente ha podido construir una imagen y una identidad mayores sobre su función.

Un primer debate se ha movido en torno a si la actividad docente puede llamarse profesión o, por contra, es una semiprofesión.

A partir de los rasgos que caracterizan a una y otra se juzgan los límites y posibilidades. Shulman (1998) en Fernández Cruz (1999:84) establece que una profesión responde a los siguientes criterios:

- Comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos.
- Dominio -cualificado- de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias).
- Ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre (discrecionalidad).
- Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.
- Existencia de una comunidad profesional que, además de desarrollarse cualitativamente, está comprometida públicamente respecto a las prácticas individuales.

Una caracterización semejante la encontramos en Ferreres (2002) en referencia a un trabajo de Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) en el que definen profesión como el conjunto de las características de ocupación, vocación, organización de sus miembros (de prestigio, de estudio y ocupacional), formación, orientación del servicio y autonomía.

En ambos casos se trata de una caracterización que refleja fielmente, si bien de forma amplia, lo que entendemos por profesión, y puede aplicarse a la profesión docente. Personalmente nos identificamos con lo que describen.

Ahora bien, si la confrontamos con lo que según otros autores es una semiprofesión, encontramos puntos de aproximación con los que también y sin duda debemos identificarnos; haciendo una síntesis de diversos autores, podríamos definir semiprofesión a partir de:

- Ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión (o, podría añadirse, ausencia o deficiencia de actualización en la formación inicial de los futuros egresados, y/o permanente, en el caso de los ya activos)
- Carencia de cuerpo de conocimientos propio y complejo (entendiendo esto de forma diversa si se trata de una cuestión individual o colectiva)

Sumémosle a esta última posible caracterización, lo que Marcelo (1994) aplicaría a la docencia:

- a. Burocratización del trabajo del profesor en el sentido de ausencia del verdadero control de sus actuaciones,
- b. Intensificación y proletarización del trabajo (en los términos que también trata Contreras, 1997)
- c. Progresiva feminización de la profesión que, al menos, debería suponer nuevos discursos y organizaciones; por contra, más allá del diagnóstico mismo de la existencia del fenómeno, dudamos de que esté significando algún tipo de acción, compensación, o reestructuración de diversa índole. Fernández Enguita (2000) parece dar en el clavo no acusando a las “víctimas” sino reclamando medidas o, como mínimo, consciencia.
- d. Aislamiento del profesorado: nos atrevemos a decir que casi inevitable en las condiciones actuales de trabajo en los centros (Iranzo, 2001)
- e. Horizontalidad o falta de promoción en la carrera, que impulsa o bien al estancamiento o bien al abandono progresivo de lugares de trabajo
- f. Riesgos psicológicos que entrañan su trabajo

Ante estas imágenes, no nos cabe más que asumir el trabajo todavía pendiente para llegar a una profesionalización docente; por otra parte entendemos que ese debate no es exclusivo de la enseñanza sino más bien la definición de un territorio que las nuevas condiciones sociales y económicas “globalizantes” hacen cada vez más común, provocando que los diferentes ámbitos de acción pierdan o desatiendan lo que debería salvaguardarse: la habilitación profesional, la regulación autónoma de la tarea (frente a homogeneizaciones y controles del estado), la especialización y “calidad” de su conocimiento y, si no el aumento, sí una adecuada remuneración.

Esas salvaguardas generales se enfrentan a fenómenos bien asentados en el contexto docente: “la funcionarización, la rápida tasa de expansión, la falta de reconocimiento social de la labor, la crisis de autoridad moral, la feminización, la democratización de acceso en términos de diversificación del origen social y la falta de reconocimiento

explícito del dominio objetivo de sus saberes conducen a un colectivo por la senda de la desprofesionalización.”(Fernández Cruz, 1999:87)

Aun teniendo tan presentes los déficits concretos de nuestra actividad docente y aceptando que no son exclusivos de la misma, entendemos que lo que antes podían ser reivindicaciones que se miraban en el espejo de los “tratados” comparativos de las diferentes actividades “profesionales” con las profesiones liberales, hoy ha dejado de tener sentido, puesto que la función reguladora de los estados y los límites impuestos por criterios sociales y económicos, corre paralela a la función desreguladora ejercida desde la precariedad con la que se pretenden los grandes “empeños” sociales según las cuales todas las profesiones se habían justificado hasta ahora.

Como consecuencia, se ha hecho necesario replantearse que lo relevante en cualquier actividad y estatus profesional es un estado permanente de desarrollo y de análisis “despierto” de la práctica que incluya debate sobre las condiciones internas y externas en las que la pretendemos desarrollar.

Por último, añadir que estamos de acuerdo con Fernández Cruz en que, en el caso concreto de la docencia lo importante es detener el avance hacia la proletarización. Contreras (1997) plantea una clara visión acerca de cómo se dan los procesos de proletarización y alerta de cómo la fragmentación del ‘trabajo’ produce paulatinamente el no control del mismo.

Como intentamos poner de manifiesto (Iranzo, 2001) coincidimos con Fernández Pérez (1995) en que en el contexto del trabajo de los profesores, este avance se estaría caracterizando por la no habituación a tareas sistemáticas de auto-perfeccionamiento, investigación operacional y análisis de la práctica, incorporadas a su práctica profesional cotidiana: a su vez, eso sería efecto, de una formación didáctica inicial deficiente, de la resistencia “inherente” a la innovación en la docencia, de un estado deficiente de la investigación para fundamentar la acción, y de un conjunto de fuerzas empobrecedoras en los propios procesos de socialización del trabajo común y en los procesos de aprendizaje social y curricular que se llevan a cabo en los centros educativos.

Cuando hablamos de “profesional” estamos hablando de un significante cuyo concepto, socialmente construido, varía en el marco de sus relaciones con las condiciones sociales de su empleo y, por tanto, se define no únicamente por el esfuerzo de “identificación” del grupo, por ejemplo, de docentes, sino también por el

estatus que política, social, y económicamente se le atribuye y que, como grupo, consigue “significar”.

Respecto a la identificación docente pensamos a partir de nuestra práctica- que podría definirse por los siguientes componentes:

- La descripción de una práctica específica,
- La obligatoriedad de un posicionamiento personal (ético, ideológico, comportamental, social, etc.)
- Unas prácticas organizativas, y la proyectividad que nuestra intervención presente puede tener en nuestra definición futura respecto a nuestros roles y funciones en contextos cambiantes.

Parece claro que la identificación que podamos hacer hoy de nuestra profesión, está influida por la evolución social e histórica de los diferentes modelos profesionales.

En Ferreres (2002) vemos cómo habrían evolucionado los modelos profesionales:

- Desde los modelos de ‘cuerpos del estado’ caracterizados por una mezcla de ‘distinción’, ‘sacralización’, ‘corporativización’, ‘funcionarización’, que en síntesis y en sus últimas etapas ya situadas a partir del siglo XVIII, “da a sus miembros un estatuto y una identidad que puede ser llamada religiosa, en el sentido de Durkheim, porque implica una división social esencial entre los que son y no son miembros, entre los que tienen y no tienen un estatuto, entre los que se identifican con un nombre y los que no pueden, entre aquellos que son consagrados y los que son profanos. “Es en este primer sentido que se debe comprender el origen religioso de las profesiones y de los oficios (Dubar y Tripier, 1998:33)”
- Pasando por los modelos colegiales en el derecho germánico y la ética puritana que introducirían principios que han llegado hasta hoy sin estar todavía superados como la vocación y el perfeccionamiento permanente, el autogobierno de la profesión, la autonomía individual, la competencia técnica y moral, entre otros.
- Finalmente la profesión ilegítima en el modelo liberal de Smith y Marx, en la que se perfilan claramente dos diversas figuras profesionales también presentes: el comerciante y el profesional revolucionario; se agudiza en esta etapa la conceptualización del ‘trabajo’ como factor de cambio o como valor, y el intelectual revolucionario será la única posibilidad de abstraerse a su

brutalización por el trabajo como venta y tendrá, además, la obligación de ‘guiar’ a la clase obrera para conquistar el poder del estado.

- Aunque admitimos la simplicidad del tratamiento que hacemos de los modelos profesionales, éste nos ha servido para leer nuestros propios principios profesionalizadores a la luz de los modelos históricos: puede que debamos asumir que el modelo profesional que pretendemos, tanto de profesor como de formador, se alinee con elementos distintivos de estos modelos: nos parece resaltable cuánto hay de “metafísico” en algunas de las alternativas de todos ellos, sobre todo en el modelo colegial y en el de ‘intelectual revolucionario’.

Pasando ahora a otro aspecto, el de la democratización, decir que ésta es definida como el movimiento consciente hacia la participación social en la toma de decisiones sobre aspectos substanciales (Fernández Enguita, 1993).

Entidades como los Consejos Escolares, las Asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS), los recientes pero cada vez más presentes “Proyectos Educativos de ciudad”, etc. muestran hasta qué punto, nuestra concepción actual de educación -al menos teóricamente- incorpora la colaboración del máximo de personas y colectivos, y hasta qué punto se ha asumido que es toda la comunidad educativa quien tiene responsabilidad directa en la educación de los jóvenes.

Esta “colaboración” no está exenta de dificultades, toda vez que es compleja la delimitación de las atribuciones de cada uno de los colectivos colaboradores. Nuestra sociedad tiene un déficit -endémico- de participación. Pero también es cierto que la democratización lleva implícita una buena dosis de “crisis” criterio sobre las funciones resultantes de colaborar y participar en ámbitos que han emergido a partir de ampliar los horizontes de la participación.

Democratización, participación y la consecuente posible dilución de las responsabilidades de cada uno de los implicados, y/o los conflictos inherentes, forman parte ineludible de la complejización de la vida social y formativa de nuestras sociedades.

Estamos de acuerdo con Fernández Cruz sobre que el tema de la “libertad de elección” es una de las retóricas de tal complejidad. Ésta afecta la actividad docente por cuanto instalados en una “supuesta” relación contractual con el cliente (por la cual nos dedicamos a competir entre centros idénticamente definidos mientras asumimos no poder ‘competir’ entre centros socialmente ya distinguidos), las instituciones son las auténticas mediadoras entre “clientes” y “profesionales” y, añadimos, las

administraciones son las reales contratadoras de docentes y de padres. Ni unos ni otros tenemos demasiado margen de elección.

Recientemente (2001) en el contexto de Cataluña, una sentencia judicial dio razón a un sindicato de enseñanza que había denunciado irregularidades en las subvenciones por parte del “Departament of Ensenyament” a escuelas de élite, aunque más tarde (2002) la sentencia definitiva admitió que un sindicato no podía ejercer el rol de denunciar tal caso y se desestimó.

Se trataría de una autonomía limitada cuando los alumnos no tienen más remedio que ir a la escuela, los padres no pueden elegir más que entre ofertas muy parecidas (y correspondientes a su estatus social y profesional) y cuando los docentes están estrechamente regulados por la reglamentación tanto del currículo como de las directrices organizativas (Fernández Anguita, 1993).

Aun así, en el caso de los docentes nos preocupa en mayor grado que se trate más de una regulación burocrática que de un control y/o seguimiento de su actividad: por ejemplo, ¿qué pensaríamos de una inspección técnica que controlase aspectos como la asistencia de profesores, la puntualidad, el número de aprobados, etc., y no se acercase nunca al centro para hablar directamente con los profesores, ni reuniera nunca a equipos docentes para comprender cualitativamente su actividad? Nos tememos que no estamos hablando de excepciones.

1.2.2.6.1. El movimiento de la profesionalización.

Entremos ahora a recorrer alguna de las jugadas que desde un punto de vista claramente sociopolítico podemos sintetizar tras haber analizado el movimiento de la profesionalización.

El propio concepto de profesionalización se asocia a una no resuelta tensión entre poderes y voluntades que consideran la educación más o menos técnica y más o menos moral: “...la retórica de la profesionalización de la enseñanza está basada primariamente en el conocimiento base de la enseñanza, no en la base moral y esta tensión entre autonomía profesional (propia de la “segunda ola” de reforma americana, con el “empowerment” como lema) y una sobre regulación y control del profesorado, está abocando a unir profesionalización con reestructuración y control de los centros escolares.”(Bolívar, 1995:17).

Aunque esta caracterización del problema hable de fuentes y contextos externos, podemos identificar situaciones actuales de nuestro Sistema Educativo y, aún más, prever su agudización.

“Las cosas se conquistan” sería un lema adecuado para encabezar el contenido de este apartado.

A lo largo de este recorrido consultaremos a Popkewitz (1991) para analizar la mejora profesional de los docentes desde un punto de vista político social que nos permita no focalizar nuestro trabajo en lo estrictamente didáctico-pedagógico porque, como decíamos, aunque nuestro punto de partida en la investigación hayan sido interrogantes de tipo claramente “didáctico”, nuestra posición actual pasa por entender la realidad docente desde una perspectiva poliédrica en la que los aspectos de ámbitos no “directamente relacionados” con la enseñanza (si es que esto puede concebirse) tienen un papel muy relevante: el análisis de la llamada profesionalización permite observar el conjunto de fuerzas que actúan sobre la práctica docente.

Según el autor, lo originado en torno a la profesionalización pone en evidencia la retórica que entraña el término cuando éste es adoptado por la administración para, en lugar de ofrecer autonomía real, ejercer control y burocratización.

Se remarca como uno de los elementos que permite desarrollar esa retórica el hecho de que el propio término de profesionalización nace en estados con tradiciones organizativas diferentes a las nuestras y en colectivos más propiamente “liberales” que los docentes de nuestros contextos, además de asociarse a objetivos marcadamente “laborales”; nos parece importante conocer las fuentes desde las cuales se toman las ideas sobre ‘profesionalización’ para hacerlas lo más conscientes y explícitas posible y no caer, de esa forma, en “revoluciones” importadas sin rigor que puedan ocultar razones diferentes a las que aparentemente defienden, al tiempo que -obviamente- pretendemos dotarnos de elementos de juicio para los continuos movimientos políticos de los que prácticamente hemos de defendernos.

Los grupos profesionales se desarrollaron en EE.UU. y G.B. como consecuencia de la debilidad característica de sus Estados centrales para operar, a través de las profesiones, como mediadoras de la regulación social (se asumiría por parte del autor que en la mayoría de los países europeos esto es diferente). Este hecho debe ser considerado porque cuando se hace un paralelismo entre lo que ha acontecido con profesiones liberales como médicos y abogados y se da por supuesto que la profesionalización de la docencia tendrá asociados un estatus más elevado, mayores

niveles retributivos y mejores condiciones de trabajo, se obvia que la historia de estas profesiones no es sólo la evolución de un altruismo desinteresado, sino más bien el desarrollo de una autoridad social y cultural.

Por otro lado, admitir la pertinencia de puntos de vista como los de Popkewitz responde a asumir en el tratamiento general de nuestro estudio que ni nuestros contextos de trabajo ni siquiera nuestros esfuerzos “críticos” escapan a esa retórica de la que habla. En este sentido aceptamos “vernors” reflejados en el discurso público contemporáneo que, como el autor entiende, no es meramente un instrumento formal descriptivo de hechos sino que él mismo se constituye en un hecho para contribuir a alinear la lealtad y la solidaridad social junto con determinados valores e intereses sociales.

En concreto y desde el quehacer cotidiano como formadora lo anterior significa que, en no pocas circunstancias, los roles que jugamos, las condiciones de trabajo en las que pretendemos “formar”, son una parte del discurso administrativo o económico de la formación y no siempre somos del todo conscientes, ni mucho menos libres, para plantear alternativas radicales a tal instrumentalización.

Volviendo a las conceptualizaciones, encontramos que en el contexto anglo norteamericano con el término profesión “se hace referencia a las formaciones sociales del trabajo dentro de la clase media, a la importancia creciente de los conocimientos de expertos en el proceso de producción/reproducción y, en el ámbito educativo concretamente, al intento por parte de los educadores de ascender en la escala social (con lo que) es forzoso admitir que las características que usualmente les atribuimos son mitos legalizadores del poder y la autoridad existentes.”

Parecería, y nosotros no tenemos más que defenderlo, que existe también una parcela propia, un terreno donde sí puede creerse como colectivo y que, al menos en algunos términos, puede autodefinirse.

La paradoja que el autor contrapone ante esa posibilidad es que también los conocimientos que “caracterizarían” realmente a los grupos profesionales suelen depender del contexto; incluso se podría admitir que dado el peso del conocimiento tecnológico que se desarrolla en el exterior del lugar de trabajo, los ejercitantes comprenden escasamente y cada vez menos el funcionamiento de las tecnologías que emplean. El concepto de proletarización también hace mención a esta cuestión, así, aunque es innegable la defensa de principios como ‘autonomía’, ‘integridad’ y

‘responsabilidad’ no se puede dejar de considerar que existen relaciones estructurales que troquelan la educación.

Diversos autores hablan claramente del término profesionalización docente como una defensa mediatizada jerárquicamente.

Popkewitz afirma que en lo concerniente a EEUU se dieron dos niveles: el profesionalismo usado como lema por administradores y catedráticos de universidad - integrado mayoritariamente por varones y que disfrutaba de niveles retributivos más elevados que los demás estratos- (mientras gran parte de investigaciones y de los planes de evaluación de la enseñanza relegaban al profesorado no universitario a un estatus subalterno); en el otro nivel, “gran parte de las reformas emprendidas a finales del s. XIX convirtieron la docencia no universitaria en una ocupación progresivamente burocratizada. La estandarización de las prácticas de contratación, la uniformización de las políticas curriculares y el desarrollo de la evaluación del profesorado erosionaron la autonomía y las atribuciones de los profesores como consecuencia del aumento de la racionalización de la didáctica y de la organización escolar”.

Fernández Cruz (1999:92) también plantea esta paradoja recogiendo palabras de Cabaree (1999): “Cabaree, centra su primera crítica al movimiento de profesionalización precisamente en esto: no se originan en una necesidad ni social ni, en principio, percibida por el propio colectivo docente, sino en los despachos universitarios de los formadores de profesorado”.

En ese contexto, la formación del profesorado se habría circunscrito a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter práctico, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual: “...las consideraciones éticas e intelectuales han sido sustituidas por las destrezas de «administración», lo que hoy llamamos «gobierno de aula»” (Popkewitz, 1991:105). No hace falta preguntarse por el modelo que, en consecuencia, se establece para el desarrollo del currículo: a menores atribuciones, mayores cotas de “burocratización” de la enseñanza y control sobre todo lo que “ha de pasar” en el aula.

Conectando de nuevo con Cabaree, el autor plantea que si bien es grave el discurso “cruzado” de la profesionalización por parte de los implicados, la crítica central es que ésta se entienda como un proceso de racionalización y formalización de la enseñanza que fortalezca la racionalidad técnica y la regulación fuerte de la práctica, e ignore la esterilidad y perversión de esta postura por cuanto no permite articular una relación funcional entre conocimiento teórico y práctico.

Los docentes universitarios en su posición intelectual deben y pueden ejercer de voz del colectivo como, de hecho, lo hacen: nos parece pertinente la alerta de Cabaree y pensamos que la voz de los intelectuales debe recoger sobre todo de qué forma sutil, los intentos de generalización, homogeneización, regulación y, en definitiva, cualquier análisis descontextualizado realizado por instancias más o menos externas a las prácticas, crea ese espejismo de “regulación”, control y normatividad.

En el caso de la formación permanente del docente, salvo por la razón de que a cada época histórica le corresponden sus mitos, sus conquistas y sus derrotas, cuesta admitir las circunstancias que han llevado a mantener durante tanto tiempo una visión tan simple sobre el aprendizaje profesional y, por ende, sobre la propia función docente y la formación: por ejemplo, haber conceptualizado la formación docente al margen de la identidad profesional sólo puede explicarse desde una perspectiva técnica e instrumental que pretendía mejorar la docencia al margen de los docentes en su consideración de personas, de identidades profesionales y de prácticos que desarrollan su quehacer en condiciones laborales y políticas determinadas. Visto desde la perspectiva en la que ahora lo hacemos, el olvido nos parece además de irrespetuoso, casi inconcebible.

Nos quedamos con el matiz de irrespetuoso porque nos ayuda a enlazar el tema de la retórica profesionalizadora con otra cautela: toda idea de proyecto lleva implícito el peligro de no atenerse a las condiciones ‘reales’. En esta tendencia no queremos ver únicamente a la administración. Trabajar teniendo en cuenta las posibilidades “fácticas” es una exigencia que, ahora que según decimos hemos abandonado los grandes relatos de la modernidad (Lyotard, 1984), no podemos rehuir.

Los matices diferenciales entre ideal e idealización (Cases, 2000) salvaguardarían las exigencias de realismo y de “practicidad” que requieren las situaciones actuales. Todos aquellos que trabajamos con una ‘materia’ como la de los proyectos, es decir, proyectando la acción hacia lo que sería deseable, y los formadores somos un ejemplo, somos proclives a “buscar” o a “ver” lo deseable por encima de lo que se da: al tiempo que esto es necesario, puesto que proyectamos para la mejora, estamos obligados a autodistanciarnos de ello para poder ayudar a comprender la naturaleza del trabajo que realmente tenemos delante.

Entendemos que no basta decir que los profesores deben ser reflexivos y disfrutar de un grado mayor de autonomía. Antes es necesario establecer tradiciones de

pensamiento y reflexión que fundamenten tales declaraciones y, para ello, debe haber experiencias reales de búsqueda de lo que puede significar en cada contexto.

Dado que debemos desconfiar de los grandes “relatos” y el de la profesionalización no deja de ser un relato “ilustrado”, los desafíos actuales son reflexionar sobre las condiciones y el modo en que se produce el conocimiento en la escuela. En este terreno, Popkewitz (1991:109) vuelve a alertarnos sobre que “las reglas que conciernen al currículo brindan también una tecnología de la autorregulación y el autocontrol y determinan una forma de poder que repercute en la forma en que los individuos se gobiernan a sí mismos...así, la imposición de un determinado currículo supone considerar como trascendentes ciertos conocimientos que permiten alcanzar una sociedad mejor; sin embargo, entraña también una exclusión de otras posibilidades”.

En síntesis, ante la ironía de que intentos de lograr mayores grados de libertad hayan desembocado históricamente en una disminución de las atribuciones de quienes han defendido la nueva cota; ante lo inevitable de que se generen tecnologías hiperreguladoras de la actividad docente, puesto que la misma profesionalización crea nuevos modos de regulación social, nos planteamos que el reto está en poder controlar más y mejor este proceso desde dentro.

De momento, asumamos con ese autor que nuestra actualidad está obligada a reinterpretar la tradición ilustrada (por medios como la filosofía analítica, la sociología del conocimiento, los estudios culturales y el discurso analítico) porque el pensamiento postmoderno nos hace conscientes de que por muy nobles que sean nuestras esperanzas, el currículo es siempre una práctica construida socialmente y vinculada a la esfera de lo político”.

Un aspecto que sólo apuntaremos es que el docente experimenta un crecimiento a lo largo de su carrera y que la asunción de este hecho demanda un sistema de promoción que en la práctica “le permita asumir mayores niveles de compromiso y responsabilidad con la escuela” (Fernández Cruz (1999:327).

Si admitimos que en la práctica este sistema no existe, al docente sólo le queda la huida: porque esos mayores niveles de responsabilidad deberían poder darse independientemente de tener que “saltar” a la etapa educativa de Educación Secundaria, a la Formación Permanente docente, a la Universidad, etc..

Como plantean Fullan y Hargreaves (1997), la definición de que lo más desarrollado profesionalmente es lo más alejado (en tiempo de exposición) a las clases, medida que coincide claramente con las etapas educativas desde infantil a la etapa universitaria, es un planteamiento burocrático de desarrollo profesional y de la carrera: los autores plantean como alternativa que se asuman las diversas maneras de excelencia y las diversas vías para alcanzarlas, teniendo en cuenta que las escuelas o los centros “totales” albergan personas que se desarrollan de forma “total” sin necesidad de “abandonar”.

Nos parece que esta imagen puede llegar a ser realista cuando se desarrolla una cooperación entre las diferentes entidades comprometidas con la mejora educativa y cuando las personas juegan, en ese contexto, una clara apuesta común. Sólo un apunte informativo en la línea de la sugerencia de los autores ilustrará la dificultad: “el cuerpo único” docente es una reivindicación antigua de sindicatos de enseñanza en nuestro contexto (por ejemplo USTEC-STES¹) que nunca ha prosperado; debe considerarse imposible un espacio de colaboración tal para que, al margen de cuestiones específicas sobre definición de funciones, pueda hablarse en estos términos.

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

Los procesos de capacitación en cualquier etapa de la formación siempre serán importantes puesto que estos nos determinan la adquisición de competencias específicas para desarrollar una tarea específica pero si analizamos en cada parte de los niveles podremos determinar que son más significativos en procesos de formación de nivel medio y superior puesto que la formación no puede concentrarse en la parte académica pero la capacitación está orientada a generar destrezas u habilidades en las personas preparándolas más para el campo laboral y esto es una parte fundamental de la formación ya que muchos profesionales se gradúan de la universidad y recién al momento de estar en el campo laboral, empiezan aplicar los conocimientos ésta sería la razón principal por la que la capacitación es importante.

1.2.3. Análisis de la tarea educativa.

1.2.3.1. La función del gestor educativo.

En los sistemas públicos y privados la función directiva, en los últimos 25 años, manifiesta cambios sustanciales que responden a las transformaciones sociales, políticas y económicas que han obligado a las organizaciones avanzar hacia nuevas formas y modelos de gestión que articulan de manera sistémica saberes y procesos de administración, dirección y liderazgo.

De igual manera, esta situación es propia de las instituciones y organizaciones educativas y de sus gestores educativos, a quienes se exige sustentar su función directiva en una articulación entre los elementos mencionados con los conceptos de la gestión educativa y la fundamentación pedagógica.

La función directiva es definida por José María Veciana (2002) como “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder” En el caso del sector educativo, esto significa que el gestor educativo es quien orienta y lidera en la institución u organización el direccionamiento estratégico, el clima organizacional y el manejo adecuado de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo.

Para ello, lidera los procesos de toma de decisiones de manera participativa, involucra a los miembros en la construcción de metas y de visión compartida, alinea los objetivos individuales con los de la organización, para garantizar la coherencia del quehacer cotidiano con el horizonte institucional.

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

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

incidir en el desarrollo local, regional o nacional. En el caso del sector educativo, la creación de valor público se evidencia en la prestación de un servicio educativo de calidad, que contribuye a la formación política, democrática y participativa de los ciudadanos para la construcción del proyecto de Nación y, que responde además, a las necesidades e intereses de la comunidad educativa y del entorno.

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

La gestión estratégica: Es la capacidad del gestor para realizar análisis situacionales de la institución y su entorno, que le permiten evaluar la gestión de la organización y sus resultados para transformar y reformular el horizonte institucional, los planes, los procesos, o las acciones implementadas.

La gestión del entorno político: Es la relación del gestor en los contextos internos y externos mediante el uso inteligente de la persuasión y el ejercicio legítimo del poder como una acción que permite la participación, el consenso, la autorización, el apoyo, la colaboración y la obtención de recursos.

Según Longo (2002), la gestión política es también la capacidad del gestor para relacionar las propias responsabilidades con el marco institucional y político. Esto significa una comprensión de las normas y de las políticas educativas y su incidencia en el diseño y liderazgo de estrategias, planes y servicios institucionales; además, implica entablar relaciones con actores institucionales y políticos para convertirlos en aliados estratégicos que coadyuvan al desarrollo de la institución u organización.

La función directiva desde su dimensión política llega a su plena realización cuando el gestor educativo consolida, fortalece y empodera a la comunidad educativa para que participe activamente en la construcción de sentido del horizonte institucional como una condición sine qua no es posible la formación integral de los estudiantes.

La gestión operativa: Es la capacidad del gestor para hacer que la organización o institución actúe eficaz y eficientemente en el cumplimiento de los objetivos propuestos y asuma la responsabilidad por los resultados alcanzados. Tradicionalmente en esta esfera es donde se ha concentrado la actuación del gestor educativo, pero realmente se requiere una gestión integral que articule lo estratégico, lo político y lo operativo.

Los planteamientos anteriores valorados a la luz de la actuación de los gestores en el sector educativo, permiten concluir que éste es el actor fundamental para el desarrollo

institucional y a través de su gestión en las esferas estratégica, operativa y política se convierte en creador de valor público en la institución. En este sentido, el gestor educativo:

- Dirige la institución hacia el logro de su horizonte institucional (misión, visión, objetivos, políticas y principios).
- Realiza alianzas estratégicas que contribuyen al desarrollo institucional
- Establece sistemas de comunicación que potencian la institución en sus relaciones e interacciones.
- Organiza los recursos y el talento humano de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.
- Propicia ambientes adecuados de trabajo que favorecen el clima organizacional para la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Promueve el trabajo en equipo.
- Motiva y estimula los resultados individuales y colectivos.
- Verifica el desarrollo de los procesos y realiza retroalimentación para los ajustes o cambios requeridos.

Desde la perspectiva normativa, el Ministerio de Educación Nacional en los desarrollos de sus políticas educativas y de la normatividad vigente, en los últimos años empieza a dimensionar la función directiva, tanto desde la administración y sus funciones, como desde la gestión integral que incluye cuatro áreas: directiva, académica-pedagógica, administrativa-financiera y de convivencia y comunidad.

Esto exige a los gestores educativos desarrollar una visión sistémica de la organización, lo cual implica concebir la gestión como un proceso holístico e integral, que comprende el todo y las partes y las diversas interrelaciones entre las áreas de gestión mencionadas. El avance logrado en este sentido es concebir la institución como un sistema abierto y complejo, que desborda la función administrativa tradicional, y por ende el rol del gestor educativo como un mero administrador de recursos, para transitar en el siglo XXI, hacia un gestor que direcciona, lidera y administra la institución y sus procesos.

Es decir, un gestor educativo con capacidad para liderar instituciones y organizaciones educativas en proceso de transformación, y de apertura al cambio y a la innovación en la gestión, a los avances de la ciencia y la tecnología y a la formación de un ser humano integral, capaz de interactuar en un mundo cada vez más complejo.

Un gestor con capacidades para entablar alianzas y convenios entre la institución, las autoridades locales y regionales, los dirigentes políticos y empresariales, donde se favorezcan los esfuerzos compartidos y se pueda armonizar las voluntades para disminuir las divergencias.

En este sentido, el gestor educativo es quien define los objetivos a alcanzar, diseña los instrumentos o medios para lograrlos y recrea los principios y valores que orientan la acción institucional. Con su dirección, liderazgo y gestión busca resultados eficientes mediante la implementación de estrategias para motivar, orientar e incentivar a los actores educativos en la realización de sus actividades y tareas.

Para ello promueve el trabajo en equipo, la toma de decisiones. El gestor educativo transformacional lidera el cambio en la institución, motiva y ayuda a sus equipos de trabajo para que tomen conciencia de sus potencialidades y capacidades y para que sean líderes de sus propias actividades y logren un crecimiento y desarrollo profesional. En palabras de José Luis Bernal Agudo “el liderazgo transformacional implica el incremento de las capacidades de los miembros de la organización para resolver individual o colectivamente los diferentes problemas y lo que entiendo como toma de decisiones. El liderazgo transformacional es pues la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa” (Bernal Agudo, 2001).

El líder transformacional infunde valores que dan cuenta del por qué y para qué de la actividad de la organización; es un líder capaz de conducir a una organización hacia la calidad total, es un visionario que aporta visión de futuro, que motiva a sus colaboradores a trabajar en una dirección y a crecer personalmente, a comprometerse con programas de cambio que conduzcan a procesos de calidad.

Bernal Agudo retoma los elementos característicos del gestor educativo con liderazgo transformacional, propuestos por Bernard Bass (1985), ellos son:

- *Carisma*: capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.
- *Consideración individual*: presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada subordinado, da formación y aconseja.
- *Estimulación intelectual*: favorece nuevos enfoques para viejos problemas, hace hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.
- *Inspiración*: aumenta el optimismo y el entusiasmo.
- *Tolerancia psicológica*: usa el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos y para manejar momentos duros.

Por su parte, Manuel Álvarez (1998) respecto al gestor educativo como líder transformacional, destaca las siguientes características:

- Capacidad de construir un "liderazgo compartido" fundamentado en la cultura de la participación: crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él en la definición de la misión, les hace partícipe de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización.
- Considera "el trabajo en equipo" como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización.
- Dedicar tiempo y recursos a la "formación continua" de sus colaboradores como medio fundamental del crecimiento personal y busca la forma de comprometerlos en la aplicación de nuevas tecnologías a su trabajo.
- El líder transformacional considera que desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el "representante institucional" de la organización y, como tal, debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones, que deben ser coherentes con la visión, misión y valores de la organización.

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

Un gestor educativo que se asume como un líder "transformacional", busca convertir a sus colaboradores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo, facilitándoles su labor y acompañándolos a cumplir con sus expectativas personales, académicas y pedagógicas con compromiso ético y social.

1.2.3.2. La función del docente.

A diferencia de lo que ocurría hace 100 años, en la sociedad actual resulta bastante fácil para las personas acceder en cada momento a la información que requieren (siempre que dispongan de las infraestructuras necesarias y tengan las adecuadas competencias digitales; en este caso: estrategias para la búsqueda, valoración y selección de información). No obstante, y también a diferencia de lo que ocurría antes, ahora la sociedad está sometida a vertiginosos cambios que plantean continuamente

nuevas problemáticas, exigiendo a las personas múltiples competencias procedimentales (iniciativa, creatividad, uso de herramientas TIC, estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo...) para crear el conocimiento preciso que les permita afrontarlas con éxito.

Por ello, hoy en día el papel de los formadores no es tanto "enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, tengan en cuenta sus características (formación centrada en el alumno) y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información.

Por otra parte, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse, aconseja que los formadores aprovechen los múltiples recursos disponibles (que son muchos, especialmente si se utiliza el ciberespacio) para personalizar la acción docente, y trabajen en colaboración con otros colegas (superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio) manteniendo una actitud investigadora en las aulas, compartiendo recursos (por ejemplo a través de las webs docentes), observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejoras en las actuaciones acordes con las circunstancias (investigación-acción).

Se puede decir también que el docente es un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible), establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición.; siendo su principal objetivo que el mediado construya habilidades para lograr su plena autonomía.

- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles. Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad. Pensamiento convergente.

- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas...
Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad
Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo.
- Atiende las diferencias individuales
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas

1.2.3.3. La función del entorno familiar.

Sin lugar a duda son los Padres los agentes 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 y los de mayor peso.

Alguna vez escuche a un compañero padre de familia que le tenía a su hija en el mismo colegio en el que estudian mis hijas, este colegio es de hermanas religiosas la queja del compañero era sobre el comportamiento que estaba teniendo su hija en la casa que estaba rebelde, baja en notas, respondona y reacia a las cosas espirituales y argumentaba que porque al tener a su hija en un colegio de religiosas no le enseñen a la hija normas de comportamiento de este tipo y tanto era la queja del compañero que una hermana le supo dar contestación a su incógnita y la respuesta fue la siguiente nosotras les educamos a sus hijas en valores y se les da las herramientas para que manejen su vida con responsabilidad y apegados a la fe pero si ellas no reciben el respectivo refuerzo en las casas o si el ejemplo que los padres les dan esta en total contraposición con lo que les damos en la escuela entonces ustedes nos están desautorizando ante su hijas y quitando valor a los conocimientos y valores que les estamos impartiendo aquí.

Si las niñas no reciben el adecuado refuerzo en los hogares nuestra labor es inútil. Ciertamente la contestación de la religiosa me puso a pensar mucho al respecto y es ahora en estos momentos en los que me doy cuenta el fundamento científico de las palabras de la hermana como podemos pedirles a nuestros hijos que no mientan si cuando nos llaman por teléfono por una deuda les pedimos que digan que no estamos o que oren por las noches o en el día si nosotros nunca lo hacemos, nosotros como

padres tenemos el enorme responsabilidad de actuar para nuestros hijos porque lo que nosotros hacemos ellos en un momento de sus vidas lo harán.

Nuestros hijos serán los espejos donde nos reflejaremos en un futuro y no solamente en los aspectos educativos sino en todos los aspectos la educación que se les imparte es una educación integral, holística los centros educativos son el complemento de la educación de nuestros hijos especialmente en edades y procesos educativos iniciales como los centros de cuidado infantil, los preescolares o la educación básica, incluso podemos generar en nuestros hijos tremendos conflictos de valores cuando ven que en la escuela les dicen una cosa y en la casa le dicen todo lo contrario de aquí que hay que tener mucho cuidado con la tremenda responsabilidad que asumimos cuando decidimos ser padres porque el futuro de nuestros hijos está en nuestras manos.

1.2.3.4. La función del estudiante.

Con la incorporación de las TIC's a la educación, y las posibilidades que ofrecen en la comunicación, se produce un cambio en el modelo pedagógico que comporta que los estudiantes pasen de ser meros receptores a convertirse también ellos en emisores y, por tanto, forman parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, se les considera como los verdaderos protagonistas del acto educativo, al servicio de los cuales el resto de variables determinantes en los procesos didácticos quedan pendientes: docentes, materiales de aprendizaje y medios tecnológicos.

La formación en el puesto de trabajo necesaria para la especialización, la educación continua imprescindible para la adaptación a los cambios en el entorno laboral, la introducción y el uso de las TIC's, y el resto de fenómenos derivados de los cambios sociales, repercuten directamente en el papel que los estudiantes ejercen en los procesos educativos. En el marco actual los alumnos dejan de ser personajes que reciben una formación puntual que les capacita, para convertirse en elementos activos que puedan responder a las demandas de la sociedad en cuanto a actualización constante de los conocimientos, procedimientos, actitudes y habilidades, el conjunto de lo cual ha constituido el concepto de competencia.

En este contexto el estudiante se convierte en el responsable de su propio proceso formativo, y como tal actúa para dar respuesta a sus necesidades personales, caracterizadas por aspectos individuales diferenciales respecto el grupo de iguales. A su vez, el alumno marca el ritmo de su propio aprendizaje y organiza su tiempo

dedicando una parte de él a la formación, al no depender de límites marcados por agendas o calendarios fijados por las instituciones competentes ni del espacio físico.

La superación de las barreras espacio-temporales intrínsecas a la educación presencial convencional, permite la configuración de nuevos colectivos de estudiantes con características diferenciales al poder compatibilizar la formación con el trabajo, la actividad familiar u otras situaciones personales que influyen en la dedicación y que anteriormente impedían o dificultaban el acceso a la formación. Con la utilización de las computadoras y las TIC'S, estos nuevos colectivos pasan a formar comunidades de aprendizaje que interactúan y se preparan para colaborar a través del trabajo en equipo. Esta interacción permite igualmente estrechar los vínculos en la comunidad formada por el profesor y el grupo de estudiantes. La comunidad no basa su interacción en el consumo de información, sino que tiene capacidad para producirla y distribuirla.

En este contexto los estudiantes, cuya principal tarea consiste en la creación de conocimiento utilizando como fuente la intervención del profesor sobre la información, y al amplio acceso a bancos de recursos, información y contenidos, se convierten en elaboradores de contenido, éstos ven aumentada su autonomía, regulada a través de las estrategias de aprendizaje basadas en el objetivo de aprender a aprender.

1.2.3.5. Cómo enseñar y cómo aprender.

Hoy, a inicios del tercer milenio, la pedagogía como ciencia y como arte ha heredado de las últimas décadas cuantiosa y valiosa investigación en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje: su génesis y sus procedimientos.

A lo largo del siglo xx el movimiento pedagógico conocido como "Escuela nueva" o "Escuela activa" revolucionó la metodología para la enseñanza-aprendizaje en la escuela, dando un giro de 180 grados a postulados clásicos de la enseñanza; así:

- El docente, tradicionalmente expositor y poseedor del saber, se transformó en moderador del trabajo activo de los alumnos y en motivador de su curiosidad intelectual.
- Los libros de texto, inamovibles por años, se cambiaron por "fichas de trabajo".
- La memorización como procedimiento clásico de aprendizaje cognoscitivo fue superada por la argumentación comprensiva, la investigación y el debate.

- El aula de clase cambió progresivamente sus pupitres individuales, pesados y rígidamente alineados, por mesas ligeras y compartidas que los mismos alumnos reacomodan según sus necesidades.
- El alumno de antaño, callado, obediente y repetidor de lo que el profesor le indicaba, tomó el papel central del proceso educativo, asumiendo tareas como investigar, experimentar, exponer, rebatir y proponer.

La "Escuela nueva" o "Escuela activa", representó toda una corriente de investigación, experimentación y cambio, apoyada en los progresivos avances de la psicología y traducida en una diversidad de "métodos activos", distintos en sus procedimientos pero coincidentes en su base: el reconocimiento del papel que desempeña el alumno como sujeto activo de su propio proceso educativo.

En la enseñanza "tradicional", el profesor expone el contenido, trasmitiéndolo de ese modo al alumno. En la enseñanza "activa", el profesor estimula y orienta al alumno para que sea él quien descubra y reelabore el contenido.

En la escuela tradicional la figura central era el profesor; en la escuela activa es el alumno. La escuela nueva plantea como principios la actividad, la vitalidad, y la libertad, aponiéndose al verbalismo, al intelectualismo y al magistrocentrismo de la práctica escolar tradicional.

Los métodos "activos" para la educación básica tuvieron entre los educadores simpatizantes y críticos severos, pues fueron muy variables en la solidez de sus fundamentos, la calidad de sus propuestas y la eficiencia de sus resultados. Detrás de cada método no sólo está una fundamentación psicopedagógica y unos planteamientos didácticos, sino también un concepto de hombre, de educación y de libertad, y una postura ante la vida.

Hoy todavía se reconocen y aplican métodos como los de María Montessori, Célestin Freinet y otros, pero a la vez han quedado plenamente superados otros como la propuesta radical de A. S. Neill (Summerhill), la cual rebasó los planteamientos de la escuela activa para caer en una corriente "liberadora" o libertaria de la educación.

Tal vez el mérito más importante de toda la corriente de escuela activa fue atreverse al cambio, dejando como importante herencia a la pedagogía moderna nuevos paradigmas relacionados con:

- El papel del alumno como sujeto activo de su propio proceso educativo.
- La función del docente como promotor y facilitador del proceso de aprendizaje.

- La versatilidad de los medios en la enseñanza-aprendizaje.
- La importancia radical de conectar la escuela con la vida.

A partir de lo anterior, los progresivos avances de la psicología aplicada al aprendizaje han hecho surgir nuevas teorías, nuevas corrientes metodológicas y nuevos planteamientos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que a inicios del tercer milenio nos presentan un abanico de propuestas, las cuales destacan el aprendizaje significativo, la programación neurolingüística, las "inteligencias múltiples", la estimulación de hemisferios cerebrales, etc. De tales proas hablaremos a continuación, en un esfuerzo analítico sintético que nos permita visualizarlas en sus diferencias y sus semejanzas como un todo que caracteriza el panorama pedagógico de finales e inicios de siglo; todo ello motiva-r una clara idea: la necesidad de "educar para la vida". Esto último significa responder a los retos del tercer milenio protagonismo en el cambio, competencias profesionales íes, convivencia pluricultural, visión de futuro, creatividad en la acción, pensamiento crítico fundamentado en valores, voluntad recia forjada en virtudes, afectividad encauzada. Un saber multifuncional, un hacer hiperproductivo y un ser arraigado en su esencia integran el ideal pedagógico hoy, traducido en la práctica cómo educar para la vida.

1.2.3.5.1. El aprendizaje significativo.

Para poder entender de mejor manera el significado de lo que es un aprendizaje significativo vamos primero a relatar el caso de un estudiante de secundaria, para contar con un apoyo en el examen de historia, se propuso elaborar un "acordeón", con fechas, nombres, hechos y resultados. Con el fin de meter toda esta información en pequeños espacios, buscó el modo de abreviar, de relacionar datos con signos y de encontrar un orden lógico para escribirlos. Después de un rato de esfuerzo, lo logró. El día del examen ¡se sintió sorprendido de no haber tenido que consultar su acordeón para resolver la prueba.

Una niña de segundo año de primaria afirma haber sentido interiormente "que se le prendió el foco", cuando súbitamente comprendió en clase lo que significa "dividir". A partir de ese momento las "mecanizaciones" de tarea se transformaron en experiencias cognitivas estimulantes.

Una maestra me comentó hace poco esta experiencia: "Decidí con unos alumnos jugar a 'la merienda'. Cuando nos disponíamos a batir el chocolate, pregunté a los niños a qué grados de temperatura debía estar la leche para que se disolviera el chocolate.

Los niños pudieron averiguarlo por sí mismos utilizando un termómetro. ¿De dónde es originario el chocolate?, ¿cómo se produce?, ¿qué propiedades alimenticias tiene? En equipo, los niños fueron a consultar la enciclopedia y comentamos la información. El chocolate que bebimos juntos aquel día supo distinto del habitual a aquellos niños; la percepción que tenían al verlo, olerlo y gustarlo les conducía a la abstracción gustosa de lo que había detrás de aquella taza humeante."

1.3. Cursos de formación.

1.3.1. Definición e importancia en la capacitación docente.

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

Aunque idealmente la capacitación docente puede ser concebida y organizado como un perfeccionamiento continuo, a medida es dividida en las siguientes etapas:

- Capacitación docente inicial: un curso anterior al trabajo de profesor responsable de una sala de clases.
- Iniciación: proceso en el cual se adquiere conocimientos y respaldo durante los primeros años de aprendizaje o el primer año en un escuela particular)
- Desarrollo profesional: proceso dentro de la sala de clases para profesores en práctica.

1.3.1.1. Capacitación docente inicial.

La educación docente inicial en muchos países toma lugar extensamente y hasta completamente en instituciones de educación superior. Puede ser organizada de acuerdo a dos modelos básicos.

En el modelo 'consecutivo', un potencial profesor primero obtiene un título académico en una o más asignaturas (a menudo un título de bachillerato), y luego estudia por más tiempo para obtener un título adicional en docencia (esto puede tomar la forma de una credencial pos bachillerato o el grado de maestría)

En el modelo alternativo 'concurrente', el estudiante simultáneamente aprende una o más asignaturas académicas y las maneras de enseñarlas, lo que lleva a combinar el grado de bachillerato con la credencial docente para calificar como un profesor de las asignaturas aprendidas.

Existen otros caminos. En algunos países, es posible recibir capacitación docente mediante el trabajo en una escuela bajo la responsabilidad de un profesional experimentado autorizado.

En los Estados Unidos, aproximadamente un tercio de los nuevos profesores vinieron a través de caminos alternativos de certificación docente, de acuerdo al testimonio dado por Emily Feistritz, la presidenta del National Center for Alternative Certification y el National Center for Education Information, a una subcomisión del congreso el 17 de mayo de 2007. No obstante, muchos caminos alternativos están afiliados con escuelas, donde los candidatos aún están matriculados en asignaturas universitarias. Un componente adicional al estudio universitario es la capacitación docente comunitaria, con la cual los estudiantes de docencia se integran a comunidades que les permiten aplicar lo aprendido en la teoría. La capacitación docente comunitaria también enfrenta los prejuicios de sexo, raza y diversidad cultural de los futuros profesores.

1.3.1.2. Currículo.

La pregunta sobre qué conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades deberían poseer los profesores es tema de gran debate en muchas culturas. Esto es comprensible, ya que se encomienda a los profesores la transmisión de las creencias de la sociedad, actitudes y deontología, además de información, consejos y sabiduría, y facilitando la obtención de conocimiento elemental, actitudes y comportamientos que necesitarán para participar activamente en la sociedad y economía.

Generalmente, el currículo de la capacitación docente puede ser analizado en cuatro principales áreas:

- Conocimiento fundamental en de áreas docentes como filosofía de la educación, historia de la educación, psicología educativa y sociología de la educación.

- Habilidades de evaluación del aprendizaje, apoyo en el estudio de su idioma, uso de tecnología para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y ayudando a los estudiantes con necesidades especiales.
- Contenidos y métodos de conocimiento y habilidades, a menudo también incluyen maneras de enseñar y evaluar una asignatura particular, en cuyo caso esta área puede juntarse con la primera área. Existe un creciente debate sobre este aspecto, debido a que ya no es posible saber anticipadamente que tipos de conocimiento y habilidades necesitarán los pupilos cuando entren a la vida adulta, se vuelve más difícil saber qué clase de conocimientos y habilidades deberían poseer los profesores. Se pone énfasis cada vez más en habilidades "transversales" o "horizontales" (tales como "aprender a aprender" o "habilidades sociales", los cuales cortan las ataduras de las asignaturas tradicionales, y por lo tanto ponen en duda los métodos tradicionales de diseño del currículo de capacitación docente (y los métodos de trabajo en el aula).
- Práctica docente en la sala de clases o en alguna otra forma de práctica, usualmente supervisado y respaldado de alguna manera, aunque no siempre.

1.3.1.3. Experiencias de campo supervisado.

- Observación del campo, incluye presenciar y participar limitadamente junto al curso bajo la supervisión del profesor de la clase.
- Enseñanza a alumnos, incluye un número de semanas enseñando a un determinado curso bajo la supervisión del profesor de la clase y un supervisor (por ejemplo, de la universidad).
- Pasantía, supervisión de su enseñanza en su propia clase.

Estas tres áreas reflejan la organización de la mayoría de los programas de capacitación docente en Norteamérica (aunque no necesariamente en otra parte del mundo), cursos, módulos, y otras actividades son a menudo organizadas para pertenecer a una de las tres áreas principales de la capacitación docente. La organización hace los programas más racionales o lógicos en su estructura, sin embargo, esta tradición ha sido a veces criticada como artificial y no representativa de como los profesores realmente realizan su trabajo. Problemas de la práctica frecuentemente (quizás usualmente) concierne problemas de materia, currículo y conocimiento práctico simultáneamente, y por lo tanto separarlos durante la capacitación puede resultar poco útil.

1.3.2. Ventajas y Desventajas de la capacitación docente.

Al desarrollar la estrategia general y los planes detallados de cada sesión de la capacitación, con base en los objetivos determinados, es esencial que se elija una estructura y una metodología que tenga la mayor efectividad para el ambiente en que se realice, tomando en consideración factores tales como:

- El entorno cultural;
- Los recursos disponibles para la capacitación;
- El tiempo disponible;
- Los recursos económicos;
- La eficiencia con respecto al costo.

1.3.3. Enfoque de la capacitación.

La capacitación de los funcionarios de las mesas de votación, deberá tener como propósito transmitir las habilidades para que realicen sus funciones adecuadamente y con integridad, aunque sea en situaciones de presión. Las metodologías adecuadas derivan de este principio básico.

Es bien conocido que el aprendizaje que se basa en el estudio de un libro no genera tan buenos resultados como el que está basado en elaboración de tareas y en sesiones de capacitación personales. Por lo tanto, los programas de capacitación para los funcionarios de las mesas de votación deben tratar de ofrecer capacitación personal, al menos parcialmente. En áreas remotas, o en lugares donde la capacitación en persona no es costeable para todo el personal, todos los funcionarios de las mesas de votación deberían recibir por lo menos los materiales de referencia, con el requisito de que los funcionarios que se auto capaciten, tomen alguna forma de examen de conocimientos mediante el uso de cuadernos de trabajo o de ejercicios incluidos en los materiales de referencia.

Además de estos métodos de capacitación formal, no debe subestimarse la importancia de las actividades informales usadas como refuerzo. Que podrían incluir el contacto a través de gacetas o de actividades sociales.

Cuestiones específicas que deberían considerarse para determinar la estructura y la metodología de la capacitación, existen una cantidad de cuestiones interrelacionadas que requieren solución:

- Cuál será la mejor estructura para el programa de capacitación y cuándo se debe instrumentar;
- A quién se deberá recurrir para que imparta la capacitación de los funcionarios de las mesas de votación y qué necesitará para llevar a cabo una presentación exitosa;
- Qué temas deberán cubrir las sesiones de capacitación y cómo deberán organizarse;
- Qué instalaciones y recursos adicionales se necesitarán;
- Cómo se medirán los resultados de la capacitación.

La capacitación de los oficiales de mesa para una elección general representa un ejercicio inmenso. Mientras que los simulacros durante la capacitación pueden incrementar el aprendizaje de los oficiales de mesa, es casi imposible que se pueda evaluar completamente el grado de éxito que tiene la metodología de capacitación elegida, sin la presión real de la elección.

Cuando sea posible, las metodologías seleccionadas deberán probarse en un ambiente real, de ser posible en elecciones parciales u otras elecciones locales, antes de instrumentarlas a gran escala.

Estructura de la capacitación para determinar la estructura de la capacitación es necesario hacer una evaluación sobre la necesidad de recursos, contrastándola con la disponibilidad de los mismos. Con frecuencia habrá necesidad de hacer sacrificios con respecto a los niveles ideales en lo que concierne a:

- El tiempo necesario para completar la capacitación de los oficiales de las mesas de votación;
- La cantidad de capacitadores requeridos;
- La capacidad para contratar capacitadores profesionales
- El tamaño de los grupos a capacitar.

Será necesario que se tomen decisiones iniciales, sobre la posibilidad de proporcionar sesiones de capacitación en persona para todo el personal de logística electoral. Existen tres modelos estructurales básicos para capacitar en persona a los oficiales de mesa de votación:

- El modelo de cascada, onda o pirámide;
- El modelo de equipo móvil;

- El modelo de capacitación simultánea.

Cada uno tiene aspectos positivos que pueden determinar su idoneidad dentro de cierto entorno específico. Los elementos de cada uno podrían combinarse para brindar la estructura más eficiente en cierto entorno. Vale la pena examinar los factores positivos y negativos de cada uno en detalle.

1.3.3.1. Modelo de cascada de capacitación docente.

El modelo de cascada, onda o pirámide consiste en impartir capacitación a grupos pequeños de personas, referentes a habilidades funcionales de logística y sobre técnicas de capacitación. A su vez, los integrantes de cada grupo capacitarán a pequeños grupos de personas sobre los mismos métodos que recibieron y así sucesivamente, hasta que las habilidades funcionales se transmitan al personal de menor nivel. En un ambiente de elecciones, el modelo podría progresar de la siguiente forma:

- Los especialistas del organismo electoral y los capacitadores profesionales capacitarían al personal del organismo electoral.
- El personal del organismo electoral capacitaría a los administradores electorales locales o regionales.
- Los administradores electorales locales o regionales capacitarían a los presidentes de las mesas de votación.
- Los presidentes de las mesas de votación capacitan al personal de su mesa.

El número de niveles en la cascada se puede adaptar a las condiciones geográficas, logísticas y de tiempo, así como a los tamaños óptimos para los grupos de capacitación. La siguiente tabla indica algunas ventajas y desventajas significativas de este modelo.

Ventajas

- Es flexible
- Se delega la autoridad y permite aumentar la capacidad para la enseñanza de técnicas de capacitación a un gran número de personas.
- Es sustentable ya que las demandas de recursos profesionales de capacitación son moderadas.
- El uso de grupos pequeños permite la capacitación participativa integral.

- Requiere pocos recursos logísticos, ya que la mayor parte de la capacitación se realiza en cada localidad.
- Requiere pocos recursos organizacionales centrales, aunque gran parte de la carga de trabajo organizacional llega a gran cantidad de localidades.
- Puede ser eficiente con respecto al costo, ya que puede emplear personal que ya está empleado para otras funciones de capacitación.
- Se puede capacitar a gran cantidad de personas en un lapso relativamente corto: aunque se requiere cierto periodo de asimilación entre el momento de recibir la capacitación y el momento de impartirla.
- Es descentralizado, lo cual permite la rendición de cuentas local.
- El refuerzo, mediante sesiones de capacitación para otras personas, incrementará los niveles de habilidad.

Desventajas

- Requiere que un gran número de capacitadores no profesionales, adquieran la habilidad de capacitar a otros - y que tengan confianza en su habilidad - en una sesión de capacitación relativamente corta.
- Requiere la elaboración detallada de manuales, planes para lecciones y recursos de presentación para el capacitador.
- Es posible que los capacitadores no profesionales no hagan uso adecuado de las actividades grupales.
- Puede ser difícil revisar el contenido de la sesión de capacitación, o el estilo de la presentación de acuerdo con los resultados de la evaluación.
- Requiere monitoreo central para asegurar que las sesiones se organicen y se lleven a cabo según lo planeado.
- Los miembros seleccionados del personal que tienen otras habilidades, podrían resultar presentadores o capacitadores ineficientes.
- Las limitaciones de tiempo pueden comprimir los niveles, al grado de que se pierda la ventaja de trabajar en grupos pequeños.
- Requiere una sesión más larga de capacitación que cubra las habilidades tanto de logística electoral, como para impartir capacitación para una cantidad significativa de personal (a excepción de una minoría), que a su vez, capacitará a otros.

Donde existe la confianza de que los niveles más bajos de capacitadores podrán llevar a cabo sesiones de capacitación a un nivel adecuado (a lo que contribuye el hecho de tener una estructura muy simple de actividades participativas), pudiendo instrumentar

una función de monitoreo eficaz sobre la calidad, este modelo, o una combinación del mismo con algunas características del equipo de capacitación móvil, resulta una estructura de capacitación muy eficiente.

1.3.3.2. Modelo de capacitación móvil.

El modelo de equipo móvil consiste en equipos de dos o más capacitadores, que visitan distintas localidades geográficas y que llevan a cabo una o varias sesiones de capacitación ahí. Las variaciones podrían darse en que el equipo capacitador capacite a todo el personal en la localidad, o solamente al personal ejecutivo de capacitación, en cuyo caso estos últimos capacitarán posteriormente al personal subordinado, a manera de cascada.

La siguiente tabla indica algunas ventajas y desventajas significativas de este modelo:

Ventajas

- Emplea a capacitadores profesionales para capacitar a todo el personal, o al menos al nivel superior en distintas localidades.
- El empleo de capacitadores profesionales puede estimular la actividad de aprendizaje.
- Tiene controles de calidad y eficiencia inherentes, mediante el uso de equipos de personal profesional reducidos.
- Proporciona presentadores que manejan la capacitación participativa y el desarrollo de habilidades.
- Tiene costos de logística bajos, la mayoría de los cuales se relaciona con el transporte de los capacitadores.
- Requiere relativamente pocos recursos organizacionales centrales. La mayor parte de la carga organizacional puede recaer en los niveles locales.
- Proporciona un caudal uniforme de datos para la evaluación, que pueden usarse para mejorar el contenido y la presentación de las sesiones.
- Reduce la dependencia hacia un manual altamente estructurado para los capacitadores.
- El uso de capacitadores profesionales puede permitir flexibilidad en la presentación para las condiciones locales.
- La duración de las sesiones de capacitación debe ser suficiente para cubrir las cuestiones técnicas de la logística electoral.

- Es eficiente con respecto al costo, ya que minimiza el transporte y acorta las sesiones de capacitación.

Desventajas

- Requiere la disponibilidad de capacitadores profesionales durante un periodo prolongado.
- No imparte habilidad para capacitar y puede no ser una vía de desarrollo sustentable.
- Dependiendo de la cantidad de equipos que sean costeables, podría ser imposible contar con grupos de capacitación participativa, cuando los equipos móviles deben cubrir a todo el personal en el tiempo disponible.
- Los problemas de logística, a través de circunstancias ineludibles, tales como mal clima, podrían detener todo el programa de capacitación.
- Requiere planeación de los circuitos de capacitación por parte de la autoridad central.
- El periodo requerido para la capacitación podría ser más largo que el que se dispone en la realidad.
- No se distribuyen manuales de capacitación entre el personal electoral para referencia futura.
- No hay transferencia de habilidades de capacitación al personal de logística en los niveles regionales y locales.
- Representa costos a largo plazo para pagar los servicios y viáticos de los capacitadores profesionales.

El mayor problema de este modelo en su forma pura, es el plazo necesario para que los equipos móviles capaciten a todo el personal. Esto podría ser imposible debido a los calendarios electorales, pudiendo implicar que la capacitación se inicie con tanta anticipación en algunas áreas, que la retención de la información para el momento de la elección haya disminuido. De manera inversa, emplear suficientes equipos de capacitación móviles para instruir a todo el personal en un periodo corto, podría resultar imposible debido a los presupuestos o a la escasez de personal profesional.

Aplicar un modelo de equipo móvil para el personal local de mayor nivel y para los administradores distritales, junto con un estilo de cascada en donde los administradores distritales capaciten a los presidentes de mesa, quienes a su vez capacitarán a su propio personal, podría proporcionar un equilibrio razonable entre uniformidad, disponibilidad de tiempo y profesionalismo.

1.3.3.3. Modelo simultáneo de capacitación.

Bajo este modelo se capacita a todo el personal simultáneamente, en uno o varios días y en el área donde hay elecciones. La siguiente tabla indica algunas de las ventajas y desventajas más significativas de este modelo.

Ventajas

- Ofrece un evento de capacitación de alto nivel, que puede estimular el reclutamiento y la participación de la comunidad en la elección, así como su interés en el aprendizaje.
- Puede realizarse en un periodo de tiempo corto.
- Puede tener como consecuencia un incremento en las habilidades de capacitación, cuando se capacita personal exclusivamente para este evento, en lugar de usar solamente capacitadores profesionales.

Desventajas

- Requiere que gran cantidad de capacitadores estén disponibles simultáneamente.
- Hay pocas oportunidades de hacer evaluaciones o modificaciones a las sesiones de capacitación.
- Ya que es probable que el personal de capacitación participe en el evento, habrá pocas oportunidades para monitorear la calidad en las presentaciones de capacitación.
- Depende de que los planes de logística funcionen efectivamente.
- Requiere planeación centralizada y una organización de logística.
- Podría requerir grupos de capacitación. Mayores, para que sea posible llevar a cabo toda la capacitación en un solo día.
- Podría necesitar la producción de un mayor volumen de materiales que otros métodos.
- Puede exceder la capacidad de los capacitadores profesionales disponibles, para que capaciten a tiempo a todas las personas requeridas.

En donde la capacitación electoral se promueve como un evento nacional para fomentar el interés en la educación electoral en general, o en una elección que está próxima, utilizar un modelo simultáneo tal como una jornada de capacitación electoral nacional, podría contribuir a construir una imagen y una educación cívica de los

electores. Para tener éxito, será necesario elaborar materiales publicitarios adecuados. También podría ser un modelo apropiado para situaciones en donde se convoca a elecciones inesperadas en muy poco tiempo. Sin embargo, sus desventajas generalmente implican que a menos que existan factores ambientales especiales, los otros modelos ofrezcan soluciones más eficientes con respecto al costo.

1.3.4. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

Podemos hablar de *cuatro niveles* de intervención en la planificación de la formación; cada uno de los cuales atiende a diferentes niveles jerárquicos y a unas fases o estructura específicas, además, su diseño compete a diferentes agentes implicados en la formación (instituciones públicas, organizaciones, políticos, gestores de formación, técnicos de formación, formadores, es el nivel de planificación más elevado y corresponde, normalmente, a las administraciones públicas y consejos de administración de las empresas.

Consiste en una serie de directrices y pautas generales de acción que se diseñan en función de un programa ideológico o económico; los cuales se utilizan para establecer prioridades y las consiguientes asignaciones específicas de recursos esta planificación la suelen realizar los o las políticas y los y las grandes directivos, este nivel no lo trataremos en el curso, ya que se escapa demasiado a las competencias de los formadores, éste constituye el siguiente nivel de planificación en orden jerárquico, determina los agentes que deberán desarrollar los programas de formación, proporciona los recursos y establece los grandes plazos o etapas, normalmente cuenta con órganos, servicios, equipos o personas, dentro o fuera de su estructura, a quiénes encargará el desarrollo y gestión de aquellas políticas, este nivel lo suelen desempeñar los gestores y técnicos de formación ejemplo: Técnicos de la junta de Andalucía, de empresas privadas, etc.

En el desarrollo de este curso, no nos detendremos demasiado en este nivel de planificación, ya que no concierne a las competencias de un formador, en la planificación técnica se recogen todas aquellas especificaciones (objetivos, prioridades, plazos, recursos, etc.) que se proporcionan desde los dos niveles anteriores, esta planificación suele estar en manos de empresas y personas especialistas, profesionales de la formación, que aportan sus capacidades al proceso, en realidad, es un nivel cercano al anterior, el o la agente que suele encargarse de diseñar la formación suele ser el o la coordinador de alguna entidad, del encargado o responsable de formación de una empresa, etc.

Los y las formadores, como profesionales de la formación, también pueden ejercer estas labores y cooperar en el desarrollo de las mismas, éste constituiría el último nivel en la planificación de la formación y correspondería directamente a la formadora y a los tutores o asesores, estos son los que diseñan y aplican las acciones formativas más específicas en cada contexto concreto y en las que, además, suelen intervenir directamente desarrollándolas. es una planificación de tipo operativa que tiene por objeto expresar anticipadamente cuáles y cómo serán las actuaciones formativas a corto plazo, en ámbitos concretos y con unos destinatarios determinados, aunque distingamos claramente estos cuatro niveles de planificación de la formación, las personas e instituciones responsables de cada uno de ellos deben actuar interactiva e interdependientemente.

1.3.5. Importancia en la formación del profesional de la docencia.

En la medida en que el docente tome conciencia de la importancia de contar con una buena formación, cualquiera sea la disciplina o el campo en el que actúe, el camino que se recorra por parte del estudiante y el profesor habrá sido más fructífero y sencillo.

Esto obedece entonces a contar con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos y metodologías que permitan reflexionar sobre una mirada integrada entre estudiantes y profesores. Habiendo transitado en parte por este camino me aventuro a decir que hubo un punto de inflexión, un antes y un después, luego de transitar por el curso de formación docente en la Universidad, más allá de la buena metodología con la que cada uno pueda contar en sus clases.

Día a día observamos profesores que pueden tener un excelente dominio en lo que respecta al ámbito profesional pero que están verdaderamente alejados del mundo académico; de las tendencias en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, del conocimiento de lo que significa evaluar con criterio a un estudiante.

Posiblemente, y de hecho ocurre, con el tiempo sean las Universidades las encargadas de promover estos programas docentes y en la medida en que esto se estandarice y se convierta en un valor diferencial, los mismos profesores acudirán a obtener dicha formación.

Nos metemos de lleno en el campo de la evaluación, esto se verá aún más. No hay mejor estrategia ni soporte para el docente que transparentar los mecanismos de evaluación frente al estudiante. La importancia de explicitar en el primer día de

contacto la forma en que se los evaluará, el aporte del programa, lo que se espera de ellos, los criterios que se utilizaran a lo largo de la cursada, y los que no, contribuyen enormemente a que tanto el profesor como el estudiante transiten por la cursada de manera más relajada y conociendo los parámetros que se utilizarán, la instancia de explicitar una matriz de evaluación, un programa de evaluación, ayuda a evitar los grados de subjetividad con los que accionamos muchas veces los docentes, sin por eso omitirlos totalmente.

Cuando la subjetividad pasa a dominar el escenario de la evaluación el grado de objetividad por lo tanto sobre los criterios elegidos para evaluar se desdibujan y es ahí en donde entran los puntos de conflictos con los estudiantes. Jean Marie de Ketele, remiten al concepto que “debe evaluarse más en el sentido que el educador debe estar siempre evaluando, ya que todas las intervenciones deben ser fruto de decisiones tomadas a partir de decisiones válidas ”y“ debe evaluarse menos en el, sentido que no se debe estar acosando continuamente al niño o al adulto con test lápiz-y-papel”. La idea entonces es que el estudiante no viva la evaluación como una instancia de miedo, sino que la conozca previamente, sepa aún más sobre que se está queriendo inferir por parte del docente y finalmente, lo más importante, tenga una devolución al respecto.

Es en ese momento precisamente donde se verá la instancia de aprendizaje. También De Ketele sostiene, al modo de Daniel Stufflebeam que “se evalúa para tomar decisiones pedagógicas”. De Ketele señala que “para evaluar, se deben establecer criterios individuales o colectivos y será válida si lo que se ha evaluado fue lo que se quería evaluar verdaderamente”.

Dentro del proceso de evaluación existen varios momentos, el primero, al inicio, en donde el docente busca inferir aquellos conocimientos anteriores, errores conceptuales, actitudes del estudiante, contexto en el cual se desempeña, y en definitiva medir desde donde se está partiendo.

A ello se llama evaluación diagnóstica, aquella que me permite diagnosticar para luego ajustar variables. En la evaluación formativa, la información necesaria se refiere a los progresos que está realizando el estudiante en relación con las que el profesor ha propuesto como metas, las calidades diferentes en las que se puede presentar el desempeño indicador del aprendizaje en construcción, los avances o retrocesos que se producen en el aprendizaje, en esta instancia evalúo proceso y producción del estudiante.

Por último, el docente acude a la evaluación aditiva en donde se monitorea la instancia final de lo producido incluyendo trabajos de portafolio, trabajos finales, evaluaciones, etc. Esta instancia de evaluación se aplica generalmente al final de la cursada a fin de medir como se integraron todos los conocimientos y herramientas.

Finalmente, uno de los aspectos más importantes a aplicar por parte del docente, aparte de la construcción de matrices y listas de controles a utilizar durante la cursada incluyendo los criterios elegidos para evaluar, es el aspecto metacognitivo y de autoevaluación.

En esta instancia el estudiante deberá explicitar mediante preguntas que se le formulan, la forma en que se calificará. El estudiante, además, puede conocer los sistemas de calificación; saber si se trata de escalas numéricas, calificaciones, conceptuales, formas de promocionar la asignatura. Cuanto más elementos tengan el docente, en mejores condiciones estará de transmitirlos a los estudiantes.

Esto tiene un doble impacto. Por un lado el estudiante se hace cargo, conociendo previamente los criterios sobre los que es evaluado, de realizar un proceso de introspección y tener una mirada sobre su evaluación más amplia, y por otro lado este pasa a ser un instrumento en donde estudiante y docente pueden contrastar, el estudiante reaprender sobre sus errores y llegar a un mutuo entendimiento en la mayoría de los casos.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

Los cambios que se están viviendo hoy en día en la educación ecuatoriana se han presentado importantes oportunidades para comenzar procesos de investigación en torno al origen de estos cambios, el desarrollo y la evaluación de resultados obtenidos y aunque todavía estemos lejos de hablar de resultados tangibles, si estamos en posibilidades de empezar a investigar como en este caso en donde nos préstamos a investigar las necesidades de formación del Colegio Técnico “San José” ubicado en el sector sur de Quito.

Tabla N°1: Tipo de Institución

	Frecuencia	Porcentaje
Fiscal	0	0
Particular	0	0
Fiscomisional	25	100,0
Municipal	0	0
No contesta	0	0
Total	25	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

Como se puede ver en la tabla N°1, éste establecimiento es de los antiguos colegios fiscomisionales, esto significa que reciben aportaciones estatales y realizan autogestiones para buscar autofinanciamiento para otro tipo de procesos de enseñanza, lo que pudimos observar en este establecimiento es que poseen gran cantidad de maquinaria y equipo producto de donaciones de instituciones gubernamentales y no gubernamentales pero lastimosamente o afortunadamente para los fines de éste proyecto de investigación esto para poder realizar una investigación dentro de esta institución.

Una de las formas como ésta institución capta recursos económicos es dictando cursos por medio de la SETEC, pero ésta institución solo financia cursos que estén bajo la metodología de competencias laborales, es por esta razón que los docentes de ésta institución necesitan capacitación en competencias laborales, la misma que puede ser efectuada por nuestra parte y de acuerdo a las necesidades de formación de esta institución que como veremos más adelante les servirá muchísimo a los profesores

especialmente los técnicos para poder desarrollar competencias en los temas que se logre determinar que hace falta capacitarles.

Tabla N°2: Tipo de bachillerato que ofrece

	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato en Ciencias	0	0
Bachillerato Técnico	25	100
Total	25	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José".

Los bachilleratos que ofrecen son bachilleratos técnicos de índole industrial como se puede notar en la tabla N°3, los más importantes por el porcentaje que se denota en la tabla es el de instalación de equipos y maquinas eléctricas, mecanizado y construcciones metálicas, además los de electromecánica automotriz y con menor porcentaje son los bachilleratos de electrónica de consumo, climatización, aunque todas son técnicas e industriales.

Tabla N°3: Bachillerato Técnico Industrial

	Frecuencia	Porcentaje
Aplicación de proyectos de construcción	0	0
Instalación, equipos y maquinas eléctricas	25	34
Electrónica de consumo	1	1
Industria de la confección	0	0
Mecanizado y construcciones metálicas	22	31
Chapistería y pintura	0	0

Electromecánica Automotriz	24	33
Climatización	1	1
Fabricación y montaje de muebles	0	0
Mecatrónica	0	0
Cerámica	0	0
Mecánica de Aviación	0	0
Calzado y marroquinería	0	0
TOTAL	73	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

2.1. Participantes.

El análisis de necesidades formativas están direccionado hacia los profesores de nivel medio de colegios fiscales, fiscomisionales y particulares a nivel nacional especialmente a los que ofertan un bachillerato técnico en cualquier área puesto que considero que este es el grupo que se le hará más difícil la migración de un proceso a otro, es por esto que con la finalidad de determinar cuáles son las necesidades de formación que poseen los docentes ecuatorianos que se dedicaban a trabajar en colegios que ofertaban el bachillerato técnico, con respecto a la nueva reforma educativa ecuatoriana.

La encuesta se la realizo a la totalidad de docentes de bachillerato del Colegio Técnico "San José", que sumaron 25 docentes que participaron en la encuesta gracias a la colaboración y apoyo del Rector de la institución y el Vicerrector también, en cuanto a los resultados se notó que en un 76% de los docentes son de sexo masculino y

apenas el 24% de los docentes son de sexo femenino, esto puede deberse a que los bachilleratos son de aspecto industrial y que históricamente éstas carrera no tienen mucha acogida por parte de éste género.

TABLA N°4: Género

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	19	76
Femenino	6	24
No contesta	0	0
Total	25	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

En lo que se refiere al estado civil y la edad podemos ver en las tablas 5 y 6 que en 68% son personas son de estado civil casadas mientras que el 28% de solteros, en lo que a la edad se refiere tenemos un alto porcentaje de docente con edades entre 40 y cincuenta años lo que nos demuestra la madurez de los docente y también el hecho de que no superan la edad de 50 años lo que puede dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje, existe también un 28% de docentes en edades de hasta 60 años, este dato puede ser útil para la institución para poder planificar la jubilación y el reemplazo de estos docentes, como dato importante se puede ver que dos docentes que representan un 8% no quisieron responder la edad por razones que no se pueden explicar todavía.

En la tabla 7 por otra parte podemos notar que el 68% de los docentes están realizando actividades de docencia mientras que 3 docentes que equivalen al 12% están en otras actividades pese a que son docentes y que pese a que es una institución que oferta el bachillerato técnico solo 5 docentes que representan el 20% son docentes técnicos.

TABLA N°5: Estado Civil

	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	7	28
Casado	17	68

Viudo	0	0
Divorciado	1	4
No contesta	0	0
Total	25	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

TABLA N°6: Edad

	Frecuencia	Porcentaje
De 20 - 30 años	1	4
De 31 - 40 años	4	16
De 41 - 50 años	11	44
De 51 - 60 años	7	28
De 61 - 70 años	0	0
Más de 71 años	0	0
No Contesta	2	8
Total	25	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

TABLA N° 7:Cargo que desempeña

	Frecuencia	Porcentaje
Docente	17	68
Técnico docente	5	20
Docente con funciones administrativas	3	12
No contesta	0	0
Total	25	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato		

del Colegio Técnico "san José"

En las tablas 8 y 9 se puede ver que solo el 72% de los docentes tiene nombramiento y un 24% de los docentes todavía trabaja bajo la modalidad de contrato que de todas maneras no es una cifra muy significativa, pero lo que sí es interesante es el hecho de que pese a que existen ambas modalidades de contratación todos trabajan a tiempo completo lo que es favorable para los estudiantes ya que están en mayor contacto con sus docentes, cabe resaltar que en la tabla 10 podemos notar el hecho de que todos imparten asignaturas que tienen que ver con su formación de esta manera se puede garantizar en buena forma la calidad de la educación en las áreas.

TABLA N°8: Tipo de relación laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Contratación indefinida	6	24
Nombramiento	18	72
Contratación ocasional	1	4
Reemplazo	0	0
No contesta	0	0
Total	25	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

TABLA N°9: Tiempo de dedicación

	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	25	100
Medio Tiempo	0	0
Por horas	0	0
No contesta	0	0
Total	25	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

TABLA N° 10: Las materias que imparte tienen relación con su formación

	Frecuencia	Porcentaje
Si	25	100
No	0	0
Total	25	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

En la tabla 11 se puede ver el nivel más alto de formación académica de los docentes de ésta institución que separada por géneros se pueden observar los siguientes resultados, por ejemplo que el 44% de los docentes tiene título de tercer nivel y que de estos el 36% son hombres y 8% son mujeres, el 20% en cambio ya tienen título de cuarto nivel lo que significa que en su mayoría poseen un nivel de educación de por lo menos de menos el pregrado terminado, apenas un 8% tienen nivel de estudios de técnico y tecnólogo.

TABLA N° 11: Señale el nivel más alto de formación académica que poseen.

	Genero			
	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	0	0	1	4
Nivel técnico o tecnológico superior	0	0	1	4
Lic., Ing. Eco, Arq., etc. (3er nivel)	2	8	9	36
Especialista (4to nivel)	3	12	2	8
Maestría (4° nivel)	1	4	5	20
PHD (4° nivel)	0	0	0	0
Otro Nivel	0	0	0	0
No contesta	1	4	0	0
Total	7	28	18	72

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

2.2. Diseño y métodos de investigación.

2.2.1. Diseño de la investigación.

Como ya conocemos el diseño de la investigación es una planificación compendiada de lo que se debe hacer para lograr los objetivos del estudio, un diseño cuidadoso del estudio es fundamental para determinar la calidad de la investigación, además toda investigación debe contar con un plan o estructura de investigación concebida de tal forma que permita obtener respuestas a los objetivos planteados en el estudio, esta estructura constituye el diseño de la investigación que tal como menciona Bisquerra (1989), constituye el puente que une el problema y la solución.

En este caso el diseño de investigación tendrá varias características por la complejidad del tema una de estas es que será un diseño de investigación *no experimental u observacional* puesto que no existirá manipulación de las variables sobre las que se plantea el estudio y se lo realizará analizando circunstancias en las que los sujetos se encuentran en forma natural sin que nosotros como investigadores actuemos o incidamos sobre ellos como es la característica de este tipo de diseño de investigación también llamado *ex post- facto* en donde nosotros como investigadores observaremos los fenómenos que se van desarrollando durante la aplicación de los instrumentos a utilizar.

Por otro lado en nuestra investigación se utilizara un diseño prospectivo de investigación tomando en cuenta que la recolección de la información y los resultados se lo realizara luego de la planificación del trabajo de estudio, algunas de las ventajas que representa este diseño de investigación es que el control de las variables, la inspección y revisión de los aparatos con los que se efectuarán las mediciones, la capacitación de los sujetos que obtendrán las mediciones (que tiende a minimizar las diferencias entre observadores), etc. En resumen, tienden a disminuir el sesgo de selección y medición.

2.2.1.1. Descriptivo.

El método descriptivo se ha tomado en cuenta en esta investigación ya que es aquel que parte de verdades previamente establecidas como principio general para luego aplicarlo a casos individuales y comprobar así su validez, la deducción o conclusión va de los principios generales a los particulares; recurriendo para ello a la aplicación, comprobación y demostración, básicamente describe el fenómeno y en este caso lo utilizaremos para enlazar una acción como la que tomo el Ministerio de Educación, con la inmediata consecuencia que puede tener con los docentes del bachillerato en nuestro país.

En la investigación descriptiva, se trata de describir las características más importantes de un determinado objeto de estudio con respecto a su aparición y comportamiento, o simplemente el investigador buscará describir las maneras o formas en que éste se parece o diferencia de él mismo en otra situación o contexto dado, incluso los estudios descriptivos también nos pueden proporcionar información para el planteamiento de nuevas investigaciones y para desarrollar formas más adecuadas de enfrentarse a ellas.

2.2.1.2. Transaccional.

Se puede decir que este es un modelo transaccional porque estamos interactuando con las personas y en primer lugar partimos del supuesto de que estas personas están siendo totalmente sinceras en sus respuestas cuando les aplicamos los instrumentos de investigación, también tenemos que tomar en cuenta que cuando fuimos por primera vez a la institución a solicitar la intervención para este proceso investigativo al reunirnos con la máxima autoridad tuvimos que exponerle lo más claramente posible las razones y los objetivos de nuestra investigación y de alguna manera convencerle que sería incluso beneficioso para su planta docente, el que se realice esta investigación dentro del plantel que él dirigía.

También se convierte en transaccional en el momento en el que se ofrece algo por algo es decir una especie de contrato verbal entre las personas que dirigen la institución y el investigador, la cual nace a medida que nos vamos conociendo de esta manera logramos una motivación más por parte de los integrantes de la institución para que se comprometan a participar seria y activamente en cada una de las fases de la investigación propuesta.

2.2.1.3. De Campo.

Al tratarse de la investigación aplicada a comprender y resolver alguna situación, necesidad o problema en un contexto determinado, nosotros como investigadores trabajamos en el ambiente natural en que conviven las personas y las fuentes consultadas, en este caso El Colegio Técnico “San José”, en el cual se oferta el bachillerato técnico en varias ramas de campo técnico industrial, de ésta institución se obtendrán los datos más relevantes a ser analizados, para poder proponer un plan de capacitación de acuerdo a las necesidades encontradas en este proceso investigativo, es importante mencionar que el que esta investigación haya sido de campo facilita mucho la obtención de los datos puesto que los docentes al encontrarse en su entorno natural de trabajo en el momento de aplicar los instrumentos tienen más libertad y menos interferencia para concentrarse en la resolución del instrumento.

2.2.2. Métodos de Investigación.

Los métodos de investigación designa el camino hacia algo, es decir la manera de conducir el pensamiento a las acciones para alcanzar un fin, en este caso el fin son alcanzar los objetivos planteados al inicio de este trabajo que principalmente es determinar las necesidades formativas de los docentes de bachillerato y para ello tenemos que definir cuáles serán los métodos que más se adapten a nuestra necesidad y utilizarlos para el desarrollo de nuestro trabajo, el método es importante para la investigación por cuanto permite trabajar con orden, economiza esfuerzos y tiempo, contribuye a obtener mejores resultados, evita encontrar obstáculos a cada paso, permite fijar de antemano una manera de actuar, racional y eficaz, es una condición necesaria.

Para elegir el método o métodos más adecuados a emplearse en una investigación no existe una regla fija, esto dependerá, del tipo de problema que se plantea, de la forma en que el investigador quiera abordarlo, los objetivos de la investigación, la orientación que desea darle el investigador, la naturaleza de las variables y el nivel de control, tomando en cuenta esto he considerado que los métodos utilizados en nuestra investigación son lo que se describen a continuación.

2.2.2.1. Método analítico inductivo deductivo.

La utilización de este método de investigación nos proporcionó las herramientas necesarias para realizar un análisis interno de la realidad en la que se encuentra la

institución educativa que estamos investigando su situación general y con la información proporcionada permitimos realizar algunas deducciones sobre cuáles serían sus necesidades de capacitación analizadas desde su entorno e interiorizando hacia la institución para poder deducir en que ámbitos de la capacitación se va a trabajar para diseñarles un curso de capacitación que sea verdaderamente representativo para los docentes de ésta institución.

2.2.2.2. Técnicas e Instrumentos de Investigación.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, en el presente estudio se utilizó el cuestionario, es pertinente indicar que este instrumento fue desarrollado por el personal docente encargado de dirigir la maestría y su objetivo fundamental es plasmar de mejor manera las necesidades formativas de los docentes para que los resultados que se obtengan sean los más reales y aplicables posibles tomemos en cuenta algunas de las características de la investigación es la confiabilidad y la aplicabilidad de los resultados que se obtengan.

Tenemos también que indicar el hecho de que el cuestionario fue alineado a las nuevas consideraciones de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su respectivo reglamento y que ha sido contextualizado al entorno nacional y que es nuestra misión contextualizar los resultados al entorno local para realizar el análisis de los resultados.

2.2.3. Técnicas de Investigación.

Las técnicas de investigación que fueron utilizadas fueron aquellas que nos permitieron organizar la investigación, dependiendo de la técnica que se utilizó también se consideraron los instrumentos adecuados para el manejo de la información, de esta manera se llevó un control de los datos y orientación de la obtención del conocimiento que es el objetivo de la investigación.

En el caso de ésta investigación hemos utilizado diferentes técnicas algunas documentales y otras de campo ya que el trabajo realizado tuvo ambas características, siendo las más importantes y representativas las siguientes:

2.2.2.1. Teórica bibliográfica.

Esta técnica nos permitió recopilar la información para enunciar las teorías que sustentan el estudio, se pudo incluir todo tipo de documento que contribuya de alguna manera a la aportación de los temas que son parte de la investigación, como pueden

ser revistas, documentos entre otros siempre y cuando tengan bien definidas las citas de donde se ha extraído la información y que ésta sea confiable, en el caso de nuestra investigación se tomaron en cuenta todos los textos suministrados por la universidad en nuestro proceso de formación ya que mucha de las temáticas fueron parte de la malla de formación de nuestra carrera y cada texto ha sido utilizado de alguna manera como material de consulta en varias partes de la presente tesis, por ese motivo constan en la parte pertinente.

2.2.2.2. Lectura.

Con esta técnica pudimos asociar el conocimiento teórico con los hallazgos encontrados en el procesos de la investigación, es por medio de esta técnica que vamos a sustentar incluso nuestras conclusiones ya que el objetivo de estas es proponer un curso de capacitación para los docentes de bachillerato debemos justificar teóricamente el por qué se escogió cualquiera de los temas que se consideren necesarios para capacitar a dichos docentes, fruto de esta investigación.

2.2.2.3. La encuesta.

Esta técnica utilizada en nuestra investigación está destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones serán la materia prima de la investigación y en este caso serán los docentes de bachillerato técnico del Colegio Técnico “San José” de la ciudad de Quito, la misma que se aplicó a 25 docentes que forman parte del bachillerato técnico de la institución antes mencionada, la encuesta se llevó a cabo en la propia institución lo que la convierte en una investigación de campo con la finalidad d evitar cualquier interferencia en la aplicación de la encuesta y que los resultados que obtengamos de ésta sean los más representativos posibles a nuestra investigación.

2.2.2.4. Técnica estadística descriptiva.

La utilización de ésta técnica nos va a ser necesaria tomando en cuenta que el instrumento que se utilizó para la obtención de la información fue un cuestionario, que tuvo que ser tabulado y mediante la extracción de los datos en cuadros estadísticos se pudo obtener la información que se requiere para poder hacer un análisis y en base a al instrumento poder extraer las conclusiones y recomendaciones obtenidas producto de esta investigación.

2.2.4. Instrumentos de Investigación.

El instrumento más relevante en esta investigación fue el cuestionario que se lo aplicó a los docentes de bachillerato éste es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones personales interesan al investigados, para ellos se utiliza un listado de preguntas que se entregan a los sujetos con el fin de que les contesten con la mayor sinceridad posible ya que los resultados de la aplicación del cuestionario serán relevantes en la obtención de los resultados.

Para la aplicación de este tipo de instrumentos el investigador debió demostrar seguridad sobre el instrumento que se posee, en éste caso el instrumento fue previamente elaborado por las autoridades de la universidad lo que garantiza la calidad del instrumento pero no nos exime de la responsabilidad de analizar y estudiar previamente el instrumento previo a la aplicación del mismo por la necesidad de conocerlo perfectamente en el caso de alguna duda en el transcurso de la aplicación, de la misma forma el entrevistador debe conocer muy bien el contenido del instrumento y el fin de este también, debe tener la capacidad de captar los problemas que pudieren suscitarse y saber resolverlos con altura, no debe dejar que sus prejuicios influyan sobre las personas de ninguna manera y que éstos puedan alterar los resultados de éstos.

Otro de los instrumentos que fueron utilizados son las fichas bibliográficas las mismas que fueron utilizadas para evitar poner algo dentro de la investigación que no le pertenezca al autor y se pueda incurrir en plagio lo que podría poner en problemas tanto al autor como a la institución educativa en un momento determinado algunas son las fichas que se utilizan pero nosotros ocuparemos la que se muestra en el anexo.

2.3. Recursos.

En este punto se realizará un análisis de cada uno de los recursos que fueron necesarios para el desarrollo de este proyecto de investigación los mismos que serán analizados independientemente para poder analizarlos debidamente, tomando en cuenta desde los recursos humanos hasta los recursos económicos necesarios para el desarrollo de éste.

2.3.1. Recursos o Talento Humano.

El recurso humano que va hacer partícipe de este proceso es el grupo de estudiantes de tercer semestre de la maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo de la Universidad Técnica Particular de Loja, que se encuentran distribuidos a lo largo de

todo el país lo que de alguna manera garantizará que los datos que se obtengan representen sean una muestra que represente la realidad nacional sobre la necesidad de la formación de este grupo tan importante de la comunidad educativa ecuatoriana.

Una vez más queda expuesto que cuando uno trabaja en equipo los resultados son mucho mejores que cuando uno realiza un trabajo individual y los resultados que va a tener la universidad van a ser muy significativos para determinar varios factores de las reformas aplicadas a nuestro sistema de educación y aunque los trabajos que se están haciendo son individuales, yo me estoy refiriendo a los resultados globales que vamos a obtener y todo esto en bien de la universidad y de la sociedad ecuatoriana porque dependiendo de los resultados se podrá proponer planes estratégico de desarrollo para la mejora de los procesos ya existentes.

Cabe resaltar que detrás de este trabajo también se encuentra un grupo de profesionales de gran nivel pertenecientes a la Universidad; que son las personas que se encargaron de preparar la encuesta que se aplicó a los docentes y cuyos resultados serán la base de nuestra investigación.

2.3.2. Recursos Materiales.

Con respecto a los materiales vamos a referirnos en primer lugar a los materiales necesarios para la aplicación del instrumento y en segundo lugar, los materiales que se reprodujo para la aplicación del instrumento el mismo que fue desarrollado y enviado por la universidad para ser aplicado a los docentes, que luego de dos entrevistas con las autoridades del plantel educativo accedieron a la aplicación del mismo, aunque como se nos recomendó en mi caso hubo el compromiso de presentarles un plan de capacitación para sus docentes y además dictarles un curso de capacitación en cualquier área de la parte técnica puesto que como mi preparación de pregrado es en ingeniería mecánica les intereso mucho que pudiera darles una capacitación en algunos temas que ellos propusieron de los cuales el compromiso es el de dictar uno de ellos.

2.3.3. Recursos Económicos.

Cuando analizamos los recursos económicos en esta parte de la aplicación de la encuesta los gastos no fueron onerosos ya que los mayores gastos fueron en la reproducción de los instrumentos a aplicar; por lo demás no se hizo gasto muy

representativos como para tomarles en cuenta en un análisis presupuestal más complejo por este motivo se presenta un cuadro de gastos.

Cuadro Nº 1. Recursos Económicos Necesarios	
Movilización	\$20.00
Comunicación (telefonía celular y fija)	\$12.00
Impresiones	\$2.50
Reproducciones	\$3.00
Fotografías	\$8.00
TOTAL	\$45.50
Fuente: Elaborado por el autor	

2.4. Procedimiento.

Como todo proceso de investigación tiene momentos complicados y otros no tan complicados y al tener éste trabajo una connotación especial que es el de trabajo de final de maestría, fue necesario asumirlo con la mayor de las responsabilidades y una de las fases del proceso más complicada fue la de la institución sobre la cual se iba a trabajar, varios factores intervinieron en la elección de la institución educativa por un lado está la necesidad de la universidad que la investigación se haga en un colegio que oferte el bachillerato técnico y esto fue un escollo difícil de superar puesto que en el sur de la capital que es el sector en el que yo habito no hay muchas instituciones con estas características lo que se convertiría en una dificultad.

Sin embargo se logró ubicar al Colegio Técnico “San José” institución educativa que cumple con los requerimientos que exige la universidad para el desarrollo de nuestra investigación, éste colegio que pertenece a la orden de los padres josefinos fue quien luego de varias entrevistas con las autoridades primero los vicerrectores y luego con la máxima autoridad el Padre Guido Montenegro aceptaron mi participación para realizar la investigación en el colegio, ya que había visitado varios colegios más aparte de este recibiendo negativas por parte de las autoridades.

Por otro lado otro aspecto para tomar en cuenta fue el hecho de saber si las autoridades universitarias aceptarían a mi persona para esta institución pues no sabía si fui el único en visitarla, sin embargo la respuesta fue casi inmediata al recibir la

confirmación de poder continuar con mi trabajo en esta institución. Cabe indicar que hubo que conversar y explicar mucho al Padre Montenegro para que aceptase puesto que no entendía muy bien lo que se quería hacer incluso llegó a pensar que era una intervención del ministerio, algo que tuvo que ser desmentido enseguida, sin embargo luego de estas conversaciones se comenzó el trabajo con la autoridades siguientes para planificar el cuándo y quienes iban a participar la encuesta.

Fue así como el 13 de diciembre del 2012 a las 14:00 luego de la jornada normal de clases y luego del almuerzo de los docentes, se aplicó el instrumento de investigación a 25 docentes del colegio en mención cuyas evidencias de encuentra en el anexo 8 de esta investigación, luego de la aplicación comenzó la tabulación y la obtención de resultados que serían el insumo para la propuesta de capacitación para esta institución.

CAPÍTULO III. DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Necesidades Formativas.

En este apartado realizamos un análisis sobre las necesidades formativas de los docentes del plantel en el que trabajamos, para poder determinar en qué temáticas podremos trabajar para poder hacer una oferta atractiva para los docentes y que sea representativa para sus tareas docentes y que se encuentren alineadas con las necesidades de la institución también.

Como se puede ver en la tabla número 12, 18 docentes que representan el 90% del total de los profesores son licenciados y dos tienen formación psicológica y psicopedagógica lo que es muy bueno porque es importante tener dentro de la plantilla de profesores a docentes, aunque también quienes se dediquen a la parte psicológica de los alumnos de esta manera se tiene un apoyo integral a los alumnos atendiendo no solo al aspecto académico sino también a la parte psicológica de los estudiantes. En la tabla número 13 podemos ver que existen dos profesores de otras especialidades también.

TABLA N° 12 Su titulación tiene relación con: Ámbito Educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación (diferentes menciones)	18	90
Doctor en Educación	0	0
Psicólogo educativo	1	5
Psicopedagogo	1	5
Otra Ámbito	0	0
No contesta	0	0
Total	20	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

TABLA N° 13 Su titulación tiene relación con: Otras profesiones

	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero	1	50
Arquitecto	0	0
Contador	0	0

Abogado	0	0
Economista	0	0
Médico	0	0
Veterinario	0	0
Otras profesiones	1	50
No contesta	0	0
Total	2	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

En la tabla número 14 y 15 se puede notar que 11 de 25 docentes tienen título de cuarto nivel y éste es en el ámbito educativo, lo que significa que los temas de capacitación deben ser de un nivel alto para causar atracción hacia esta población que es, unos cuantos puntos menos que del 50 % de la totalidad de profesores de la institución y a que la otra parte del profesorado lo que les interesa es formarse en un cuarto nivel.

TABLA N°14 Si posee titulación de postgrado, este tiene relación con

	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito Educativo	11	100
Otros ámbitos	0	0
No contesta	0	0
Total	11	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

TABLA N°15 Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener un titulación de cuarto nivel

	Frecuencia	Porcentaje
Si	15	60
No	4	16
No contesta	6	24
Total	25	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

TABLA N°16 En que le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	15	60
PhD	4	16
No contesta	6	24
Total	25	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

En las siguientes tres tablas se muestra el interés de todos los docentes por seguir formándose lo que demuestra la importancia que dan a la capacitación constante, más aún en el caso de nosotros como educadores, en lo que se refiere a la modalidad de la capacitación la mayoría lo preferiría semipresencial aunque un considerable número de docentes la prefieren presencial y virtual y apenas un 16% es decir cuatro personas lo prefieren a distancia, esto nos demuestra que muy poco se conoce el nivel de nuestra educación a distancia, lo que sí se puede decir que hay una inclinación muy fuerte es hacia el hecho de que la capacitación la desearían los fines de semana mas no de lunes a viernes.

TABLA N°17 Para, usted es importante seguir capacitándose en temas Educativos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	25	100
No	0	0
No contesta	0	0
Total	25	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

TABLA N°18 Como le gustaría recibir la capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	7	28
Semipresencial	8	32
A distancia	4	16
Virtual-Internet	6	24

Presencial y Semipresencial	0	0
Semipresencial y Distancia	0	0
Distancia y Virtual	0	0
Total	25	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

TABLA N° 19 Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales en que horarios le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
De lunes a viernes	4	24
Fines de semana	13	76
No contesta	0	0
Total	17	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

Los temas más importantes en los que los docentes quisieran capacitarse son: pedagogía, temas relacionados con su cargo y las TIC's, éste dato es útil para tomar en cuenta en el momento de realizar la propuesta de capacitación, en los otros temas propuestos no tenemos cuantificaciones considerables salvo el caso de diseño, seguimiento y evaluación de proyectos que también tiene una puntuación del 9% y cada uno de estos debe ser considerado en el momento de realizar la propuesta de capacitación.

TABLA N°20 En que temáticas le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía	10	14
Teorías del aprendizaje	2	3
Valores y Educación	1	1
Gerencia/Gestión educativa	1	1

Psicopedagogía	3	4
Métodos y recursos didácticos	6	8
Diseño y planificación curricular	5	6
Evaluación del aprendizaje	6	8
Políticas educativas para la administración	1	1
Temas relacionados con las materias a su cargo	12	17
Formación en temas de mi especialidad	9	13
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	11	15
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	7	9
TOTAL	74	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

En el caso de los obstáculos para la capacitación el tema de los costos es uno de los más importantes aunque el tema de las temáticas de los cursos de capacitación que no resultan atractivos para los docentes es otro de los aspectos que se debe considerar para la propuesta, sin dejar a un lado los temas del apoyo de las autoridades del plantel que es otro aspecto importante. Se ha realizado un análisis en las siguientes tablas sobre los motivos que intervienen en la asistencia a una capacitación y vimos que los temas de la relación de los cursos con los temas docentes es muy importante para ellos y el gusto por la capacitación es otro tema importantes para este grupo.

TABLA N°21 Cuales son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite

	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	11	18
Altos costos de los cursos o capacitaciones	17	26
Falta de información	10	16
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución	9	15
Falta de temas acordes con su preferencia	15	25
No es de su interés la capacitación profesional	0	0
Aparición de nuevas tecnologías	0	0
Falta de cualificación profesional	0	0
Necesidades de capacitación continua y permanente	0	0
Actualización de leyes y reglamentos	0	0
Requerimientos personales	0	0
Total	62	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

TABLA N°22 Cuales son los motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
La relación del cursos con la actividad docente	23	50

El prestigio del ponente	2	4
Obligatoriedad de asistencia	1	2
Favorece mi ascenso profesional	2	4
La facilidad de horarios	5	11
Lugar donde se realiza el evento	0	0
Me gusta capacitarme	13	28
TOTAL	46	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

Luego de hacer un análisis de las dos últimas tablas se puede ver que para los docentes las necesidades de capacitación continua y permanente son los motivos más importantes por los que se imparten cursos de capacitación y la otra es la aparición de nuevas tecnologías y en lo que se refiere a los cursos los ámbitos teóricos y técnicos son importantes prácticamente para la mayoría lo que demuestra que la planta docente conoce de capacitación y son muy exigentes con los cursos que se les debe ofrecer.

TABLA N°23 Cuales considera Ud. Son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	17	33
Falta de cualificación profesional	1	2
Necesidades de capacitación continua y permanente	0	20
Actualización de leyes y reglamentos	6	12
Requerimientos	8	15

personales		
TOTAL	52	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

TABLA N°24 Que aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos teóricos	1	4
Aspectos técnicos/prácticos	6	26
Ambos	16	70
No contesta	0	0
Total	23	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

3.2. Análisis de la Formación.

Una de las ventajas que se pudo verificar haciendo el análisis de la tabla número 25 fue que la institución educativa promueve y apoya los cursos de capacitación hacia su personal este dato nos da más confianza para la presentación de los temas de los cursos de capacitación pero de igual forma no compromete a que la propuesta tenga un alto nivel académico.

TABLA N°25 La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años

	Frecuencia	Porcentaje
Si	20	80
No	4	16
No contesta	1	4

Total	25	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

TABLA N°26 Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios

	Frecuencia	Porcentaje
Si	12	48
No	12	48
No contesta	1	4
Total	25	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

Con el análisis de las tablas número 27 y 28 pudimos concluir que los cursos que se realizan están en función de áreas del conocimiento y principalmente en las necesidades de actualización curricular, reforma curricular y la planificación y programación curricular mientras que los aspectos como las leyes y las asignaturas que imparten no tuvieron gran acogida por parte de los docentes de ésta institución educativa.

**TABLA N°27 Los cursos se realizan en función de:
Áreas de conocimiento**

	Frecuencia	Porcentaje
Áreas de conocimiento	4	12
Necesidades de actualización curricular	8	24
Leyes y reglamentos	3	9
Asignaturas que usted imparte	1	3
Reforma curricular	6	18
Planificación y programación curricular	11	34
	33	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

TABLA N°28 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	28
Casi siempre	4	16
A veces	8	32
Rara vez	5	20
Nunca	1	4
No contesta	0	0
Total	25	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

3.2.1. La persona en el contexto formativo.

TABLA N° 29 La Persona en el contexto Formativo							
La persona en el contexto formativo	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Percibe con facilidad los problemas de los estudiantes	0	1	4	9	11	0	25
2. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza.	1	3	4	13	4	0	25
3. Conoce el tipo de liderazgo ejercido por los directivos de la institución educativa.	2	3	8	6	6	0	25
4. La formación que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferencias	0	2	6	12	5	0	25

étnicas del país.							
5. Cuando se presentan problemas de los estudiantes me es fácil comprenderles y ayudarles.	0	0	1	13	11	0	25
6. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes.	0	0	1	17	7	0	25
7. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes.	0	0	1	9	15	0	25
8. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales.	0	0	2	11	12	0	25
9. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales mi planificación es realizada de acuerdo a sus requerimientos.	0	5	3	16	1	0	25
10. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje.	0	0	1	13	11	0	25
11. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de unidades didácticas.	0	2	4	10	9	0	25
12. Diseña y aplica prácticas didácticas para laboratorios y talleres.	1	1	4	10	9	0	25
13. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente.	0	4	5	10	6	0	25
14. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	0	0	3	13	9	0	25
15. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje.	0	0	2	11	12	0	25
16. Diseño estrategias que	0	0	1	15	9	0	25

fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes.							
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"							

Entre los resultados que arroja el análisis de la tabla N° 29 tenemos que en la autoevaluación que tienen los docentes sobre su persona y el contexto educativo, tomando en cuenta que el número 1 indica que es un nivel bajo que mientras el número 5 índice el nivel más alto de conocimiento o acción en cada una de las tareas y funciones, en cuanto a los resultados se puede observar en el gráfico comparativo entre el número de docentes vs el nivel de calificación que de los 16 ítems 15 están con orientación a la alta y entre estos existen dudas en 3 considerando su alta puntuación en el nivel 3 que nos indica un término medio de cualificación y en la pregunta que se refiere al conocimiento del tipo de liderazgo de las autoridades, la mayoría expresan que no pueden reconocer con claridad el tipo de liderazgo de sus autoridades.

En el ítem en el que existe duda se refiere a si la formación que recibió es la adecuada para trabajar con estudiantes, ésta respuesta puede deberse a que en la institución existen docentes cuyas carreras de pregrado no están a fin con la pedagogía y aunque pese a la experiencia que algunos poseen, expresan su dificultad con el manejo de grupos de estudiantes en algunas circunstancias.

En el resto de preguntas es decir los 12 ítems restantes nos indican un buen manejo personal del docente en el contexto educativo como por ejemplo en el hecho de que se consideran que perciben con facilidad los problemas de los estudiantes, o que cuando se presentan problemas con los estudiantes se les es fácil comprenderles y ayudarles, o también el hecho de que identifican a los estudiantes con necesidades educativas especiales o que diseñan instrumentos de autoevaluación de la práctica docente.

3.2.2. La organización y la formación.

TABLA N° 30 La Organización y la Formación							
La organización y la formación	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Describe las funciones y cualidades del tutor	0	1	4	11	9	0	25
2. Conoce el proceso de la carrera docente.	0	1	6	13	5	0	25
3. Analiza el clima organizacional	0	2	6	10	7	0	25

de la estructura institucional.							
4. Conoce las herramientas utilizadas por los directivos para planificar actividades	3	5	8	7	2	0	25
5. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos.	0	4	10	9	2	0	25
6. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales y educativos.	2	2	9	10	2	0	25
7. Realiza la planificación macro y micro curricular.	0	0	2	10	13	0	25
8. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula.	0	0	1	12	12	0	25
9. Analiza la estructura organizativa institucional	0	5	5	4	11	0	25
10. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente	0	0	5	14	6	0	25
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"							

En la tabla 30 se refiere a la organización y la formación de los docentes en esta podemos observar que en los temas relacionados a la administración educativa los docentes desconocen las herramientas que se utilizan para la planificación de actividades para proyectos educativos, también los resultados reflejan una falta de preparación en el área de planificación, ejecución, seguimiento, evaluación de proyectos educativos, económicos y sociales.

En el caso de las puntuaciones; los más altos puntajes se puede notar en las preguntas que tienen que ver con la organización y la actividades de la docencia como por ejemplo el describir las cualidades y funciones de un tutor o en el caso de que conocen el proceso de la carrera docente, también se puede notar que la mayor parte se consideran en la capacidad de planificar proyectos socioeducativos y planes de mejora de la institución todo esto aparte de sus funciones como docente.

En el ámbito de la planificación no solo se centra en la parte organizativa sino que también la mayor parte de docentes entre 10 y 15 se consideran en la capacidad de

realizar planificaciones macro y micro curriculares lo que nos muestra un nivel de formación bastante alto por parte de estos docentes.

Por otro lado los puntajes más bajos es decir en donde la mayor parte de docentes no se sintieron en la capacidad de poder realizar estas actividades fue en la actividades que se refieren a los proyectos educativos, a la planificación, ejecución, seguimiento de proyectos educativos, esta tendencia se debe a que no muchos tienen preparación académica en administración de centros educativos algo lo que se podría decir que no es un problema ya que se necesita de menos cantidad de autoridades que de gente operativa en las diferentes aéreas.

3.2.3. La Tarea Educativa.

TABLA N° 31 La Tarea Educativa							
Tarea educativa	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.	0	0	3	10	12	0	25
2. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato.	1	1	4	12	7	0	25
3. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza.	1	2	5	11	6	0	25
4. Conoce técnicas básicas de investigación en el aula.	0	0	4	19	2	0	25
5. Conoce técnicas básicas de enseñanza individual y grupal.	0	0	6	15	4	0	25
6. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente.	0	1	2	17	5	0	25
7. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos.	0	0	2	17	6	0	25
8. Conoce aspectos relacionados con la psicología de los estudiantes.	0	0	10	11	4	0	25
9. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la	0	0	6	13	6	0	25

comunicación didáctica.							
10. Mi formación en TIC´s me permite manejar herramientas tecnológicas.	0	0	8	9	8	0	25
11. Mi expresión oral y escrita es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida.	0	0	0	7	18	0	25
12. El proceso evaluativo incluye evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.	0	0	0	11	14	0	25
13. Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi asignatura.	0	0	2	10	13	0	25
14. Elabora pruebas de evaluación del aprendizaje de mis alumnos.	0	0	0	12	13	0	25
15. Utiliza medios visuales como recursos didácticos.	0	0	2	12	11	0	25
16. Aplica técnicas para la acción tutorial	0	0	6	10	9	0	25
17. Utiliza adecuadamente la práctica expositiva.	0	0	0	12	13	0	25
18. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	0	0	2	10	13	0	25
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"							

En el análisis que se hace de la tabla N° 31 se puede observar que hay un aspecto que es el que más variación tiene en la selección de los puntajes, que es el de la psicología del estudiante, esto significa que los docentes en su mayoría no conocen los aspectos de la psicología del estudiante y esto puede deberse a la evolución constante de las sociedades actuales y en los que temas como la tecnología influyen de una

manera muy importante y con una rapidez increíble sobre nuestros jóvenes en este caso alumnos y por eso el cambio constante de ellos cada día.

La interpretación exacta de los resultados es bastante complicado puesto que los docentes al momento de aplicar el cuestionario contestaron positivamente la mayor parte de preguntas lo que nos genera un importante porcentaje de sesgo en los resultados y es por esta razón que para hacer más entendibles los resultados lo que se hizo es tomar como referencia de interpretación el nivel de dispersión de los resultados de la tabla es decir en donde se concentran la mayor cantidad de selecciones por ejemplo si 4 o 5 tienen mayor puntuación que los otros valores se toma como positivo y si hay mayor dispersión como por ejemplo 2 en 1, 7 en 2, 9 en 3, 2 en 4 y 5 en 5, entonces esto es más dispersión y se lo considera negativo.

Siguiendo con el análisis de la tabla otros aspectos que tuvieron importantes variaciones fueron por ejemplo el que tiene que ver con la formación en TIC's, todavía es un problema para muchos docentes el uso de las tecnologías de la información y comunicación así como la falta de conocimiento de la incidencia de la didáctica en la relación profesor alumno que de alguna manera está ligado con la primera parte analizada.

Por otro lado la aplicación de las técnicas de acción tutorial y el análisis de enseñanza y aprendizaje así como el análisis del nuevo currículo de bachillerato son temas que también están considerados como de gran dispersión en los resultados, lo que nos indica que está causando todavía problemas en algunos docentes por falta de preparación o problemas de asimilación de estos temas.

Mientras que en los demás aspectos las calificaciones tienen una fuerte concentración en los puntajes superiores de 4 y 5, lo que nos indica que ellos consideran que esos aspectos si los dominan como por ejemplo en temas como el uso de la práctica expositiva, la motivación a sus alumnos, su expresión oral y escrita, la planificación de los objetivos de aprendizaje o el análisis de los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza, son temas en los que los docentes se siente muy preparados y capaces de manejar y que nos demuestran el buen nivel de preparación por parte de la mayor parte de docentes de ésta institución, aunque por otro lado está la complejidad para encontrar un tema de capacitación lo suficientemente atractivo y que llame la atención y cumpla las expectativas exigentes de estos docentes.

3.3. Los Cursos de Formación.

En el análisis de las últimas tablas se denotó que en ésta institución las autoridades han estado preocupadas por la constante capacitación de su personal ya que en los últimos años han recibido de 1 a 5 cursos de capacitación y que estos curso son cursos de media duración es decir que tienen más de 75 horas lo que muestra el grado de compromiso por parte de los docentes de la institución, vale la pena recalcar que todos estos cursos se los hizo en menos de dos años y que en su mayoría fueron auspiciados por las autoridades de la institución educativa.

TABLA N°32 Numero de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5	18	95
De 6 a 10	1	5
De 11 a 15	0	0
De 16 a 20	0	0
De 21 a 25	0	0
De 26 a 30	0	0
De 31 a 35	0	0
De 36 a 40	0	0
De 41 a 45	0	0
De 46 a 50	0	0
Más de 51	0	0
Total	19	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"

TABLA N°33 Totalización en horas

	Frecuencia	Porcentaje
0-25 horas	0	0
26-50 horas	1	10
51-75 horas	0	0
76- 100 horas	6	60
Más de 100 horas	3	30

No contesta	0	0
Total	10	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

TABLA N°34 Hace que tiempo lo realizo

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 mese	1	11
De 6 a 10 mese	5	55
De 11 a 15 meses	0	0
De 16 a 20 meses	0	0
De 21 a 24 meses	0	0
Más de 25 mese	3	34
No contesta	0	0
Total	9	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico "san José"		

TABLA N°35 A este curso lo hizo con el auspicio de:

	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	2	9
De la institución donde labora	15	68
Beca	0	0
Por cuenta propia	5	23
Otro auspicio	0	0
No contesta	0	0
Total	22	100
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Técnico		

"san José"

3.4. Conclusiones y Recomendaciones

3.4.1. Conclusiones.

Una vez terminada la tesis de final de maestría las conclusiones a las que se pudo llegar son las siguientes:

1. Para poder aplicar una herramienta de investigación como el cuestionario primero debemos apropiarnos del instrumento y manejarlo, conocerlo para poder solventar las dudas que se van a presentar en el momento de la aplicación del cuestionario.
2. El manejo de los paquetes informáticos es muy importante para el desarrollo de cualquier proceso investigativo puesto que en la actualidad estas herramientas nos ayudan ahorrar mucho tiempo y recursos y tenemos que tomar en cuentas estas herramientas no solo intervienen en una fase, sino más bien en todas las fases del proceso de investigación.
3. El apoyo de las autoridades de las instituciones educativas es primordial para poder realizar un trabajo de esta naturaleza sin el apoyo y el seguimiento de las autoridades hubiese sido muy difícil organizar a todos los docentes para la aplicación del instrumento.
4. Los datos y la información que se obtienen durante la investigación son la materia prima de los resultados que se obtengan, es decir que depende de la calidad de los datos que se obtengan para poder estimar la calidad de los resultados que se vayan a obtener.
5. En el caso de esta investigación el diseño del curso de formación o capacitación es el resultado del trabajo, el análisis de los datos y la aplicación de la encuesta.
6. Cuando de las instituciones educativas se fomenta la capacitación constante los resultados se demuestran en el nivel de los estudiantes y su contribución a la sociedad.

3.4.2. Recomendaciones.

En función de las conclusiones realizadas podemos realizar las siguientes recomendaciones:

- 1.** Antes de empezar un proceso investigativo es importante realizar un responsable análisis bibliográfico de lo que se va a investigar para poder generar criterios que aporten a la investigación en cada fase de la misma.
- 2.** Ahora en la actualidad nosotros como docentes estamos obligados a capacitarnos en el uso, manejo y dominio de las TIC's (tecnologías de la comunicación y capacitación) ya este se ha convertido en una herramienta indispensable para facilitar y mejorar los procesos formativos de las generaciones actuales.
- 3.** Es importante que en el momento de hablar con las autoridades de las instituciones mostremos seguridad, preparación y conocimiento sobre el trabajo que vamos a desarrollar para que se sientan afortunados de que la investigación se la realice en este plantel educativo si no lo hacemos ellos también dudan y se corre el peligro de caerse el proceso.
- 4.** El momento en el que se realiza la recolección de datos tenemos que estar más concentrados porque es el momento más importante de la investigación en nuestro caso es la aplicación de la encuesta debemos solventar cualquier inquietud y ser lo más claros en las indicaciones que se den para el llenado de la encuesta, de esta forma evitaremos los sesgos a los que nos podemos dar lugar por falta de conocimiento del instrumento.
- 5.** Al diseñar un curso de capacitación para docentes con éste nivel de estudios, es primordial trabajar en la temática y en la profundidad y claridad de los temas puesto que se lo debe realizar lo más atractivo posible para causar interés en esta población con alto grado de formación académica.

CAPÍTULO IV. CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE

4.1. Tema del curso.

Diseño Curricular basado en Competencias Laborales

4.2. Modalidad de estudios.

El curso se lo desarrollará de forma presencial durante 8 sábados trabajados en el horario de 7h00 a 15h30 excepto el último sábado que se trabajará solamente media jornada.

4.3. Objetivos.

4.3.1. Objetivo General.

Desarrollar en los participantes habilidades, destrezas, aptitudes en la elaboración de diseños curriculares basados en competencias laborales mediante la aplicación de la metodología de formación por competencias laborales en las diferentes áreas del campo industrial que son los que forman parte de su propuesta de capacitación externa, aplicando las normativas propuestas por la SETEC (Secretaría Técnica de Capacitación). que es la institución por medio de la cual se consigue la financiación de los cursos.

4.3.2. Objetivos específicos.

- Elaborar un mapa de funciones de un cargo o puesto dentro de una industria para determinar las tareas, conocimientos, actividades principales, secundarias, que se le asignan de acuerdo a su nivel de cualificación.
- Diseñar un perfil profesional en base al mapa funcional utilizando la normativa vigente en competencias laborales.
- Realizar un modelo de diseño curricular basado en competencias laborales en base a un perfil profesional.
- Realizar una clase demostrativa de capacitación utilizando la metodología de competencias laborales.
- Realizar una evaluación de acuerdo a la metodología de competencias laborales.

4.4. Dirigido a:

4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.

El nivel al que está dirigida ésta capacitación es de nivel 3, para docentes con más de 5 años de experiencia puesto que es un requisito necesario para que puedan apropiarse de la metodología y aplicarla en sus actividades docentes diarias.

4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.

Para el desarrollo de este curso de capacitación es necesario constar con un aula para 20 personas máximo, con acceso a internet inalámbrico y con proyector de datos de audio y video, se debe tomar en cuenta también la necesidad de un manual de curso y por último un mínimo de dos horas diarias para y trabajar en la capacitación.

Los docentes deben poseer toda experiencia en docencia es muy importante para garantizar el nivel de captación de la metodología.

4.5. Breve descripción del curso.

Este curso fue diseñado para desarrollar en los participantes las competencias para la aplicación de la metodología de formación por competencias en cada campo de acción de la educación, llámese esta educación formal o no formal, se pretende que luego del curso el participante tenga una idea clara de lo que significa formar por competencias y todo lo que esto implica y hacerlo aplicando la propia metodología en el desarrollo del curso mediante ejercicios que desarrollen las habilidades y destrezas en cada participante con una aptitud adecuada y aplicando los conocimientos que se desarrollen a lo largo del curso.

4.5.1. Contenidos del curso.

Introducción de las competencias: Historia, aplicación.

En nuestro país, el tema de las competencias es reciente. En otras latitudes, el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia. Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. Éste es el contexto en el que nacen las denominadas competencias laborales, concepto que presenta varias definiciones, entre las que sobresale aquella que las describe como la

"capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada" (iberfop-oei, 1998).

Desde la perspectiva de las competencias laborales se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por lo mismo, se reconoce que no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente. La propuesta se concreta en el establecimiento de las normas de competencia, mismas que son el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico. Las normas de competencia se conciben como una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, referente con el cual es posible comparar un comportamiento esperado.

De este modo, "la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida

(Morfín, 1996). El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996). Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto

Mi interés personal en exponer sobre este tema es precisamente encuadrar el enfoque de competencias en un continuum de modelos curriculares que han recibido distintas denominaciones a través de la historia, especialmente del siglo XX. Esto puede ser una vulgaridad para cualquier estudioso del campo curricular. Sin embargo, se puede probar con ello que el enfoque de competencias puede ser tratado también en forma crítica, y puede ser desarrollado con los cuidados que se requieren para no reducirlo a un mero proyecto ideológico o a un puro intento de colonización de carácter mercantilista. Creo que se requiere de la suficiente madurez intelectual como para no

cometer el error de escindir el modelo de todo marco de referencias. Con ello, lejos de favorecer su desarrollo, se da la razón a los detractores del enfoque.

En la actualidad tomando en cuenta el extracto de lo que la formación por competencias significa el incluir la formación de competencias en los estudiantes constituye uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación; por tanto, es un esfuerzo que debe quedar consignado en el plan de mejoramiento institucional. Se requiere de un enfoque que dé paso a una educación más integradora, que articule la teoría y la práctica, y garantice aprendizajes aplicables a la vida cotidiana.

El estudiante competente posee conocimiento y sabe utilizarlo, tener una competencia es usar el conocimiento para aplicarlo a la solución de situaciones nuevas o imprevistas, fuera del aula, en contextos diferentes, y para desempeñarse de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral.

El cambio es la constante hoy en el mundo, por esto las empresas, las organizaciones y las personas están llamadas a transformarse en forma permanente, el mundo de la educación, de la Formación Profesional Integral y en particular los instructores no pueden ser ajenos a estos desafíos.

El primer reto es abrir nuestra mente a nuevas formas de comprender, de hacer, de evaluar la formación profesional integral. Esta actitud no se logra con cursos, videoconferencias, reuniones con directivos sino fundamentalmente, con una actitud abierta al cambio. ¡Enfrentemos este reto!

Competencias: Definición, tipos, características, elementos, determinación.

Las Competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que una persona debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido.

Con ellas, un joven actúa asertivamente, sabe trabajar en equipo, tiene sentido ético, maneja de forma acertada los recursos, puede solucionar problemas y aprende de las experiencias de los otros. Asimismo, adquiere las bases para crear, liderar y sostener negocios por cuenta propia. Puede afirmarse que con el aprendizaje de estas competencias, un estudiante, al culminar su educación media, habrá desarrollado capacidades y habilidades que le permiten tener una inteligencia práctica y una

mentalidad emprendedora para la vida productiva, e incluso para actuar en otros ámbitos.

Vistas así, las Competencias se constituyen en recursos permanentes que las personas no sólo pueden utilizar en su vida laboral, sino que les permiten desempeñarse de manera adecuada en diferentes espacios y, lo que es muy importante, seguir aprendiendo.

Las Competencias que en adelante promoverán las instituciones de todo el país, académicas y técnicas, públicas y privadas, se dividen en seis clases, según el énfasis que hacen sobre lo intelectual, personal, interpersonal, organizacional, tecnológico o si se refieren a las competencias requeridas para la creación de empresas o unidades de negocio.

Intelectuales.- Comprenden aquellos procesos de pensamiento que el estudiante debe usar con un fin determinado, como toma de decisiones, creatividad, solución de problemas, atención, memoria y concentración.

Personales.- Se refieren a los comportamientos y actitudes esperados en los ambientes productivos, como la orientación ética, dominio personal, inteligencia emocional y adaptación al cambio.

Interpersonales.- Son necesarias para adaptarse a los ambientes laborales y para saber interactuar coordinadamente con otros, como la comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, manejo de conflictos, capacidad de adaptación y proactividad.

Organizacionales.- Se refieren a la habilidad para aprender de las experiencias de los otros y para aplicar el pensamiento estratégico en diferentes situaciones de la empresa, como la gestión de la información, orientación al servicio, referenciación competitiva, gestión y manejo de recursos y responsabilidad ambiental.

Tecnológicas.- Permiten a los jóvenes identificar, transformar e innovar procedimientos, métodos y artefactos, y usar herramientas informáticas al alcance. También hacen posible el manejo de tecnologías y la elaboración de modelos tecnológicos.

Empresariales y para el emprendimiento.- Son las habilidades necesarias para que los jóvenes puedan crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia. Por ejemplo, la identificación de oportunidades para crear empresas o unidades de

negocio, elaboración de planes para crear empresas o unidades de negocio, consecución de recursos, capacidad para asumir el riesgo y mercadeo y ventas.

Una competencias es la descripción de las características de desempeño competente y las funciones vinculadas a la ocupación de los trabajadores en base a un enfoque holístico buscando la integridad entre el hacer (comportamientos de trabajo), saber (conocimientos), saber hacer (destrezas y habilidades) y ser (actitudes) como respuesta tanto a las exigencias del sector productivo como a las necesidades de desarrollo personal, profesional y social de los trabajadores.

Se deberá identificar mediante análisis grupal cuáles son las unidades de competencia que integran el perfil profesional, los elementos de una competencia son el verbo en infinitivo, el objeto y la condición.

Análisis funcional o mapa de funciones: Definición, elementos.

El análisis funcional es un método utilizado para identificar las competencias que se requieren para desempeñar correctamente un trabajo, siguiendo un proceso analítico que consiste en desarticular las funciones de una ocupación en funciones cada vez más específicas llegando hasta la identificación de acciones elementales que pueden ser asignadas a un trabajador en diferentes contextos laborales.

El análisis funcional puede adoptar una visión más amplia del comportamiento laboral, incluyendo las conductas, se desarrolla en base a preguntas acerca de las funciones que hay que llevar a cabo para permitir el cumplimiento de la función precedente y la representación del análisis funcional se hace a través del mapa funcional.

Los elementos del análisis funcional son:

Propósito Principal

Consiste en describir la razón de ser de la actividad productiva o sector, la lectura de un propósito principal correctamente enunciado debe permitir identificar claramente el área objeto de análisis al cual corresponde y relacionarlo con una familia profesional perteneciente a un sector profesional de la industria a la que pertenece es muy importante determinarlo claramente puesto que de este se obtendrá la competencia general.

Funciones

Existen ciertas condiciones que deben ser implementadas al momento de describir las funciones las mismas que se detallan a continuación:

Funciones Clave

Comprenden el conjunto global de actividades laborales que realiza un grupo de personas para obtener un resultado que contribuya al logro del propósito clave de las organizaciones productivas.

Cada función debe desglosarse en subfunciones necesarias y suficientes, que en conjunto permitirán lograr el propósito principal, manteniendo una relación causa efecto.

Funciones Principales

Contienen de manera más precisa y orgánica el procedimiento seguido en el proceso de producción o servicio.

Funciones básicas

Es la descripción de las características de desempeño competente y las funciones básicas vinculadas a la ocupación de los trabajadores.

Perfil profesional: Definición, características, elementos, aplicación.

El perfil profesional constituye el marco de referencia para el desempeño profesional, está expresado en términos de competencias laborales y nos permite identificar si la persona está calificada para una determinada ocupación, a través de este instrumento se describen las competencias que permiten el desempeño satisfactorio dentro de una ocupación u oficio, bajo los parámetros y necesidades del mercado.

Los componentes del perfil profesional forman una cadena de elementos interrelacionados, se representan de manera visual en el mapa funcional como parte del análisis funcional.

Los elementos del perfil profesional son:

DENOMINACIÓN DEL PERFIL: se coloca la actividad a realizar, no debe hacer referencia a un puesto de trabajo, ni a una categoría profesional. Eje: ALBAÑILERIA

NIVEL DE CUALIFICACIÓN DEL PERFIL: Se especificará en función de los niveles que se definan luego de un consenso. (Se propone que el nivel del perfil coincida con

el máximo nivel de las UC que componen el perfil y que un mismo perfil no integre, por norma general, más de dos niveles).

CÓDIGO DEL PERFIL: Se propone establecer un sistema de codificación para las cualificaciones.

SECTOR: Se debe colocar la denominación según propuesta de estructura de sectores o familias profesionales del nuevo Catálogo tomando en cuenta CIU (3 dígitos alfanuméricos).

EJE TECNOLÓGICO: se debe colocar la denominación según propuesta de estructura de sectores o familias profesionales del nuevo Catálogo tomando en cuenta los subniveles CIU (4 o más dígitos alfanuméricos).

COMPETENCIA GENERAL: Se coloca una breve explicación del alcance de la ocupación en función del perfil profesional y sus componentes, su estructura es verbo en infinitivo, objeto y condición.

UNIDADES DE COMPETENCIA (Cuadro con las unidades de competencia)

COMPETENCIA 1	OCUPACIÓN
COMPETENCIA 2	OCUPACIÓN
COMPETENCIA 3	OCUPACIÓN
COMPETENCIA n	OCUPACIÓN

UNIDAD DE COMPETENCIA 1: Se coloca la descripción de la destreza que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su función productiva, es la descripción de la competencia específica cuya estructura es verbo, objeto y condición.

Código de la UC: Se propone establecer un sistema de codificación para las UC

Elementos de competencia: Describen lo que los trabajadores deben ser capaces de realizar en situaciones de trabajo, referentes a procesos, técnicas o productos parciales de la unidad de competencia

- Criterios de desempeño: Son referencias que permiten detallar de manera objetiva del desempeño profesional en relación a cada elemento de competencia, se refiere a los resultados esperados. Sirven como indicadores para verificar la calidad del desempeño profesional del trabajador y permiten evaluar si se ha alcanzado o no el resultado descrito en el elemento de competencia respectivo.

Conocimientos fundamentales: Para cada elemento de competencia se deberá establecer de manera precisa el grado de comprensión requerido para lograr un desempeño competente. Esto implica precisar los conceptos, teorías y reglamentos que se aplican al elemento de competencia.

Capacidades fundamentales: Para cada elemento de competencia se deberán establecer las capacidades fundamentales que se caracterizan por un alto grado de complejidad; se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de la persona. En este sentido, cada área de conocimiento o disciplina desde su particularidad, naturaleza y finalidades formativas contribuye al fortalecimiento, desarrollo y adquisición de las capacidades fundamentales, ya que estos logros se alcanzan al operar con diferentes contenidos, cada uno de los cuales dejan su impronta sobre ese desarrollo, y lo enriquece.. Tales capacidades son:

- Comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.
- Comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos.
- Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.
- Pensamiento crítico y creativo.

Campo ocupacional

- Medios y materiales: Enumerar los medios y materiales necesarios para la adquisición de las competencias como por ejemplo aulas, talleres, herramientas equipos.
- Métodos procesos y procedimientos: Indicar los procesos, procedimientos y métodos necesarios para guiar a la persona en la adquisición de las competencias requeridas, por ejemplo normas o procesos de fabricación o construcción.

- Información: Enunciar los documentos necesarios que se ocuparan en el proceso de adquisición de la competencia, por ejemplo planos sanitarios o estructurales de construcción.
- Principales resultados de trabajo: Indicar los productos que se obtendrán después de la adquisición de la competencia, por ejemplo la persona sabe levantar mampostería o realizar encofrados.

UNIDAD DE COMPETENCIA 2

UNIDAD DE COMPETENCIA n

Diseño Curricular basado en competencias laborales: Definición, características, elementos.

Es el instrumento que utiliza el facilitador para trasladar los elementos del perfil profesional al currículo del curso y poder llevar una secuencia del aprendizaje de los participantes así como los temas y sub temas necesarios para que los participantes adquieran las competencias requeridas, los elementos son:

- Competencia general
- Unidades de competencia
- Resultados de aprendizajes: son las capacidades orientadas al aprendizaje
- Criterios de evaluación
- Conocimientos
- Tiempo de duración
- Nivel de cualificación profesional
- Materiales, equipos, herramientas y áreas de formación

Una de las características principales que debe tener es que debe contener todos los elementos del perfil con una orientación hacia la formación en este deben prevalecer siempre los aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales.

Plan de clase: Definición, usos.

Instrumento curricular que permite al facilitador prever las actividades de enseñanza - aprendizaje a ser desarrolladas en una clase o lección se lo utiliza en todo proceso de formación y en el caso de ser utilizado en la metodología de competencias laborales debe mantener el criterio de cada una de las partes y sobre todo de la evaluación que debe ser realizada por competencias es decir determinar si el participante adquirió la competencia o no.

Evaluación y certificación: Definición, tipos, procesos.

La certificación de competencias laborales es el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador efectuado mediante un mecanismo eficaz y transparente de evaluación de sus competencias laborales en relación con una norma, sin estar sujeto a la culminación de un proceso educativo.

Esto se hace sobre la base de normas de competencia validadas sectorialmente. Es un mecanismo de control y validación de las competencias laborales adquiridas por el trabajador en cualquier profesión, que garantiza su autenticidad y que promueve su permanente actualización.

BENEFICIOS

Para la persona que la alcanzó

- Es un reconocimiento público de su experiencia laboral.
- Aumenta su autovaloración, generando mayor compromiso y proactividad.
- Mejora su inversión en capacitación.

Para la empresa

- Estimula el compromiso proactivo de los trabajadores que se ven cualificados a través de la Certificación.
- Fortalecimiento de las políticas de calidad y de los procesos de mejora continua, disminuyendo el margen de error humano en la actuación de sus procesos.
- Transmite confianza hacia sus clientes.
- Organiza, agiliza y facilita el proceso de toma de personal cuyas habilidades ya han sido demostradas.

Instituciones interventoras nacionales.

SETEC (Secretaría Técnica de Capacitación) Perfil Profesional

Empresas constructoras o personas naturales-candidatos a certificarse

SECAP (Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional) ORGANISMO
CERTIFICADOR

MRL (Ministerio de relaciones Laborales) ORGANISMO AVALIZADOR

4.5.2. Descripción del currículum vitae del tutor del curso.

DIEGO VICENTE ORTIZ PUETATE

EDUCACION:

PRIMARIA: Escuela "SAN JOSÉ LA SALLE"

SECUNDARIA: Colegio DOMINICANO "SAN FERNANDO"

- BACHILLER EN CIENCIAS FISICO MATEMATICAS

SUPERIOR: "ESCUELA POLITECNICA JAVERIANA"

- INGENIERO MECANICO AUTOMOTRIZ

POSGRADO: "UTPL" UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA"

- GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL EGRESADO

CURSOS Y SEMINARIOS RECIBIDOS:

- Capacitación sobre las reformas a la ley orgánica de transporte terrestre tránsito y seguridad vial, policía nacional del ecuador, quito, agosto del 2012
- Metodología del diseño curricular, Quito, febrero 2009 CERFIN - SECAP
- Metodología de calidad 9s, Quito, marzo 2009 CERFIN - SECAP
- Actualización pedagógica, Quito, febrero 2008, CERFIN - SECAP
- Levantamiento de perfiles profesionales por competencias, Porto Alegre Brasil marzo 2013
- Diseño curricular basado en competencias laborales, Tulcán febrero del 2012.

EXPERIENCIA LABORAL

- Instructor técnico del área CERFIN SECAP
- Analista de Diseño Curricular y Contenido Pedagógico
- Docente Universidad San Francisco de Quito
- Formador de Formadores en Competencias Laborales

4.5.3. Metodología.

La metodología que se va aplicar para el dictado del curso es la metodología de competencias laborales única forma de capacitar en estos temas ya que su filosofía

parte de enseñar haciendo y la implantación de habilidades, conocimientos y destrezas que lo califiquen como competente en la aplicación de la metodología.

4.5.4. Evaluación.

La evaluación en competencias laborales es la demostración de las capacidades adquiridas mediante la realización de tareas, funciones especificadas en el perfil profesional y aplicando como instrumento el diseño curricular.

Para poder determinar si el participante ha adquirido las competencias necesarias las evaluaciones a aplicar deben ser coherentes con la metodología y se lo realiza de acuerdo a la aplicación de los criterios de evaluación por ejemplo:

Aplica los procesos de levantamiento de perfiles de acuerdo a las condiciones establecidas.

Selecciona los miembros de las mesas sectoriales tomando en cuenta los métodos establecidos.

Utiliza los elementos del diseño curricular en función de los elementos del perfil profesional.

Aplica los criterios de evaluación que constan en el diseño considerando los tiempos y los conocimientos de cada uno, etc.

4.6. Duración del curso.

Para poder garantizar el tiempo necesario para la calidad del curso de capacitación se recomienda un curso con 60 horas de duración.

4.7. Cronograma de actividades a desarrollarse.

Cuadro Nº 2 Cronograma de actividades		
DÍA	ACTIVIDAD	RESPONSABLE
Sábado 1 07h00 a 10h00: capacitación 10h00 a 10h20: receso 10h20 a 12h30: capacitación 12h30 a 13h00: almuerzo 13h00 a 15h30: capacitación	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a las competencias laborales. - Tipos de competencias. - Perfil Profesional. 	- Diego Ortiz P.

<p>Sábado 2 07h00 a 10h00: capacitación 10h00 a 10h20: receso 10h20 a 12h30: capacitación 12h30 a 13h00: almuerzo 13h00 a 15h30: capacitación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conformación de mesas sectoriales. (Práctica) - Elaboración de mapa de funciones. (Práctica) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diego Ortiz P. - Expertos en área técnica
<p>Sábado 3 07h00 a 10h00: capacitación 10h00 a 10h20: receso 10h20 a 12h30: capacitación 12h30 a 13h00: almuerzo 13h00 a 15h30: capacitación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamiento de un perfil profesional en base al mapa funcional o mapa de funciones. (Práctica) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diego Ortiz P.
<p>Sábado 4 07h00 a 10h00: capacitación 10h00 a 10h20: receso 10h20 a 12h30: capacitación 12h30 a 13h00: almuerzo 13h00 a 15h30: capacitación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño curricular basado en competencias laborales. - Elementos de un diseño curricular basado en competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diego Ortiz P.
<p>Sábado 5 07h00 a 10h00: capacitación 10h00 a 10h20: receso 10h20 a 12h30: capacitación 12h30 a 13h00: almuerzo 13h00 a 15h30: capacitación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un diseño curricular basado en competencias laborales. (Práctica) - Competencia general. (Práctica) - Unidades de competencia. (Práctica) - Resultados de aprendizaje. (Práctica) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diego Ortiz P. - Experto en área técnica
<p>Sábado 6 07h00 a 10h00: capacitación 10h00 a 10h20: receso 10h20 a 12h30: capacitación 12h30 a 13h00: almuerzo 13h00 a 15h30: capacitación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un diseño curricular basado en competencias laborales. (Práctica) - Capacidades. (Práctica) - Criterios de evaluación. (Práctica) - Materiales y equipos para aplicación. (Práctica) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diego Ortiz P. - Experto en área técnica
<p>Sábado 7 07h00 a 10h00: capacitación 10h00 a 10h20: receso 10h20 a 12h30: capacitación 12h30 a 13h00: almuerzo 13h00 a 15h30:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de clase. - Evaluación por competencias. - Certificación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diego Ortiz P. - Experto en área técnica

capacitación		
Sábado 8 07h00 a 10h00: capacitación 10h00 a 10h20: receso 10h20 a 12h30: capacitación	- Instituciones interventoras nacionales. - Acreditación. - Normalización.	- Diego Ortiz P.
Fuente: Elaborado por el autor		

4.8. Costos del curso.

Cuadro Nº 3. Costos del curso de formación		
Rubro	Valor unitario	Valor total
Honorarios Facilitador	25\$/hora	1500.00\$
Costo del Aula de clase	15\$/hora	900.00\$
Manual del curso	30\$/participante	600.00\$
Material de apoyo	30\$	30.00\$
TOTAL		3.030.00\$
Fuente: Elaborado por el autor		

El valor para la capacitación por participante considerando el nivel del curso de capacitación y la población para quien es creado el curso y tomando en cuenta un número máximo de 20 participantes es de 151.50\$ por participante.

Debemos tomar en cuenta que estos valores son los que en condiciones normales un curso de esta naturaleza costaría, pero al tratarse de un aporte a la institución que abrió las puertas para permitirme realizar el trabajo de investigación se consiguió llegar a un acuerdo con las autoridades de la institución para que el facilitador no cobre nada por el dictado del curso y que el curso se llevará a cabo en las instalaciones de la institución, además el curso está diseñado para 20 personas pero por ser 25 el número de docentes se permitirá la participación de todos los docentes.

En lo que al material de apoyo y los manuales será proporcionado y costado por la institución mediante la reproducción de éstos para cada uno de los participantes, en resumen los docentes no tendrán que cancelar un solo centavo por la capacitación

4.9. Certificación.

El curso será de aprobación con un puntaje de mínimo 7 /10 y con no más de tres faltas además se emitirá un certificado de aprobación.

Se tomará esta modalidad ya que en competencias laborales el término certificación implica procesos mucho más largos y complejo y sobre todo la existencia nacional de una norma nacional para dicho efecto.

4.10. Bibliografía.

Avolio, S. Lacolutti, M. Evaluación de los Procesos de Aprendizaje. Fecha de consulta: <http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/cap9.pdf>, Fecha de consulta: 23-05-2013.

Gil, J. (2007). La Evaluación de Competencias Laborales. Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionxx1/pdfs/10-04.pdf>. Fecha de consulta: 22-05-2013.

Mertens, L - OEI. La Gestión por Competencia Laboral y la Formación Profesional. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/fp/01cap04.htm>. Fecha de consulta: 20-05-2013.

Núñez, M. E. (2003). Guía para el Diseño Curricular por competencias. Documento de trabajo. Universidad Nacional de México.

Secretaría Técnica de Capacitación (SETEC), (2001), Formación Basada en Competencias Laborales. Quito, Recuperado de www.setec.gob.ec. Fecha de consulta: mayo de 2013.

Universidad Técnica Particular de Loja, (2012), Formación de Formadores por Competencias. Recuperado de www.utpl.edu.ec Fecha de consulta de noviembre, 2012.

CAPÍTULO V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Cáceres R, (1996), El método científico en las ciencias de la salud. Las bases de la investigación biomédica. Madrid: Díaz de Santos,
- Aranda, Aranda, A. (2007), Planificación Estratégica Educativa, Orientación Metodológica. Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Avolio, S. Lacolutti, M, (2009), Evaluación de los Procesos de Aprendizaje, fecha de consulta: 23-10-2013, en: <http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/cap9.pdf>
- Brines, G. (2000), Preparación y evaluación de proyectos. Convenio Andrés Bello, Bogotá – Colombia, PP. 178.
- Burgwal, G. y Cuéllar, J. C. (2000), Planificación Estratégica y Operativa. Quito, Editorial Abya-Yala.
- Calero J.L. Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales.
- Cárdenas Patiño, A. Beltrán, H. (1994) Introducción a la Semiología, Editor Universidad Santo Tomás USTA, Bogotá.
- Chavarría, M., (2004), Educación en un mundo globalizado, Trillas, México
- Chininín Campoverde, V. (2011), Guía Didáctica de Planificación Estratégica Educativa. Loja, Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Collins y Porras, Clasificación tomada de las publicaciones del Ministerio de Salud del Perú (MINSA).
- Correa C. J. (2012), Guía didáctica, UTPL, Loja.
- De Ferrati, D., (2003), Closing the gap en Education and, Technology, The World Bank, Washington
- Gil, J. (2007), La Evaluación de Competencias Laborales. Universidad de Sevilla. Fecha de consulta: 22-05-2013, en: <http://www.uned.es/educacionxx1/pdfs/10-04.pdf>
- Gonzales, et al (1999), Elaboración del proyecto educativo de centro: Educación Secundaria, guía y ejemplificación, Editorial Escuela Española, Madrid, PP. 215.
- González, M. (2003) Investigación Socioeducativa. Loja, Ecuador. TESIS FLACSO, Sede Ecuador, Antropología – Tesis.

Guillén Parra, G, (2006), *Ética en las organizaciones, Construyendo confianza*, Pearson Educación S. A., Madrid.

Jara Roa, C. (2009) *Guía de Investigación Educativa*. Editorial UTPL, Loja, Ecuador.

Ketele, J. M. Y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La muralla.

McMillan, J. (2007). *Investigación Educativa*. Editorial PEARSON, Madrid, España.

Mertens, L. (2004), *La Gestión por Competencia Laboral y la Formación Profesional*.
Fecha de consulta: 20-09-2013, en: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/01cap04.htm>

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, (2001), *Competencias Laborales Generales*, Guía N° 21, ISBN 958-691-262-0

Ministerio de Educación y Cultura Ecuador, (2011), *Ley Orgánica de Educación Intercultural del 30 de marzo del 2011*.

Ministerio de Relaciones Laborales, (2010), *Ley Orgánica de Servicio Público*; publicada en el segundo suplemento de del registro oficial 294 del 6 de octubre del 2010.

Noriega, J. y Muñoz, A. *Técnicas Básicas de Programación*, Editorial Escuela Española, Madrid, pp336.

Núñez, M. E, (2003), *Guía para el Diseño Curricular por competencias*. Documento de trabajo. Universidad Nacional de México.

Paz, Pérez, Campero, (1994), *Como Detectar las Necesidades de Intervención Socioeducativas*, BARCEA S.A. Ediciones, Madrid – España, segunda edición PP. 26, 27,28.

Prieto Castillo, D. (2004), *La comunicación en la educación*, La Crujía, ediciones, Buenos Aires.

Secretaría Técnica de Capacitación, (2001), *Formación Basada en Competencias Laborales*. Quito, 2001. Fecha de consulta: Mayo de 2013, en: www.setec.gob.ec

Siliceo, et al, (2003), *Liderazgo, Valores y Cultura Organizacional*. Hacia una organización competitiva, México, McGraw - Hill

Torres Díaz J. C. (2012), Educación y Sociedad, Ediloja, Loja – Ecuador, quinta reimpresión.

Universidad Técnica Particular de Loja, (2005), Formación de Formadores por Competencias. Fecha de consulta: Octubre 2013, en: www.utpl.edu.ec

Velenzuela Gonzáles, J. R. (2006), Evaluación de Instituciones Educativas. México: Editorial Trillas, 270 páginas.

<http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers>, fecha de consulta: 23-10-2013.

<http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=35606>, fecha de consulta: 23-10-2013.

<http://aceproject.org/ace-es/topics/vo/voe/voe04/voe04b>, fecha de consulta: 23-10-2013.

http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Dependencias/Rectoria/Dependencias/Direccion_General_Academica/Dependencias/Depto_de_estudios_sociopoliticos_y_juridicos/Programas_academicos/Derecho/Profesores/DesarrollodeCompetencias/50A9A0FFA552986BE040C9943C01487C, fecha de consulta: 23-10-2013.

CAPÍTULO VI. ANEXOS

6.1. Anexo 1. Formato de aplicación del cuestionario.



CUESTIONARIO: "NECESIDADES DE FORMACIÓN" DOCENTES DE BACHILLERATO

Código del investigado: _____

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

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

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

1. DATOS INSTITUCIONALES

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

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género:	Masculino	1	Femenino	2				
2.3 Estado civil	Soltero	2	Casado	3	Viudo	4	Divorciado	5
2.2. Edad (en años cumplidos): _____								
2.3. Cargo que desempeña:	Docente	6	Técnico docente	7	Docente con funciones administrativas	8		
2.4. Tipo de relación laboral:								
Contratación indefinida	9	Nombramiento	10	Contratación ocasional	11	Reemplazo	12	
2.5. Tiempo de dedicación:								
Tiempo completo	12	Medio tiempo	13	Por horas	14			

2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional:	SI	15	NO	16		
2.7. Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas:	1°	17	2°	18	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	Economista	10
Doctor en educación	2	Arquitecto	7	Médico	11
Psicólogo educativo	3	Contador	8	Veterinario	12
Psicopedagogo	4	Abogado	9		
Otras, especifique:	5	Otras, especifique:			13

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

(marque, sólo si tiene postgrado)

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

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

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

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

(Señale el tipo de formación de mayor interés)

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

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

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

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

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

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

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

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

4.4. Cómo le gustaría recibir la capacitación:

(señale las alternativas que más le atraen)

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

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

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

4.5. En qué temáticas le gustaría capacitarse

(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 las cursos o capacitaciones	2	Falta de temas acordes con su preferencia	5
Falta de información	3	No es de su interés la capacitación profesional	6
Otros motivos, cuáles: _____			7

4.7. Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones *(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/capacitaciones: *(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/capacitación *(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

Ítems	1	2	3	4	5
1. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato					
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)					
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)					
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato					
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)					
6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa					
7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					

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

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

6.2. Anexo 2. Aceptación por parte del rector del colegio técnico "SAN JOSÉ"

Loja, diciembre de 2012

Señor(a)

RECTOR (A) DEL CENTRO EDUCATIVO

En su despacho.

De mi consideración:

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

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

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

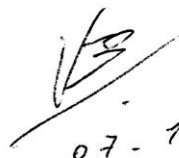
Con la seguridad de que el presente pedido sea atendido favorablemente, de usted me suscribo no sin antes expresarle mi gratitud y consideración imperecederas.

Atentamente,

DIOS PATRIA Y CULTURA



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



6.3. Anexo 3. Confirmación del envío de la matriz de resultados.

<http://200.107.37.51/zimbra/h/printmessage?id=266&xim=1>

Zimbra:

d.ortiz@secap.gob.ec

Re: matriz de resultados Diego Ortiz

De : necesidadesformativas2012
<necesidadesformativas2012@gmail.com>

jue, 03 de ene de 2013 17:15

Asunto : Re: matriz de resultados Diego Ortiz

Para : d.ortiz <d.ortiz@secap.gob.ec>

Buenas Tardes

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

Saludos cordiales,

Equipo de planificación

Investigaciones - educación

Universidad Técnica Particular de Loja

--

Este mensaje ha sido analizado por **MailScanner**
en busca de virus y otros contenidos peligrosos,
y se considera que está limpio.

6.4. Anexo 4. Fragmento del Plan Decenal de Educación.

El Ministerio de Educación y Cultura propuso, en el seno del Consejo Nacional de Educación, la formulación de un Plan Decenal de Educación. El CNE es un organismo consultivo del sector educativo, conformado por representantes de la Unión Nacional de Educadores, la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, y está presidido por el Ministro de Educación. Este Consejo invitó a participar a otros actores del área educativa: Contrato Social, UNICEF, Ministerio de Economía, Comité empresarial entre otros y definió las líneas generales del Plan Decenal en la sesión del 16 de junio.

Luego, el Plan Decenal, se abrió al debate nacional en más de 40 foros locales, regionales y nacionales con la participación de amplios sectores sociales, políticos y económicos, lo que permitió una construcción colectiva. En este Plan se recogen los compromisos internacionales de los que el país es signatario, los acuerdos nacionales y el trabajo de los ex – Ministros y Ministras de Educación, permitiendo enfocar las bases de los próximos diez años.

Por petición del CNE, el Presidente Alfredo Palacio convocó y puso a conocimiento de la ciudadanía una Consulta Popular acerca de las ocho políticas educativas:

Políticas del Plan Decenal

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

- g.** Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- h.** Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

6.5. Anexo 5.Ficha bibliográfica utilizada

Autor/a: _____ Título: _____ Año: _____	Editorial: _____ Ciudad, país: _____
Resumen del contenido: _____ _____ _____ _____	
Número de edición o impresión: _____ Traductor: _____	

6.6. Anexo 6. Imágenes de la aplicación de la encuesta a docentes.

Tomadas el 13 de diciembre del 2012



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

6.7. Anexo 7.Fragmento de la LOEI

Rafael Correa Delgado

PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA REPÚBLICA

Considerando:

Que la Constitución de la República, en su artículo 26, determina que la educación es un derecho fundamental de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, que constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el Buen Vivir;

Que el Sistema Nacional de Educación, según lo prescribe el artículo 343 de este mismo ordenamiento, tiene como finalidad el desarrollo de las capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de los conocimientos, las técnicas, los saberes, las artes y la cultura;

Que, de acuerdo al artículo 344 de la Carta Suprema, este Sistema, con la rectoría del Estado ejercida a través de la Autoridad Educativa Nacional, comprende las instituciones, los programas, las políticas, los recursos y los actores del proceso educativo, así como las acciones en los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato;

Que, con la intención de garantizar, desarrollar y profundizar los derechos y obligaciones constitucionales en el ámbito educativo, se expidió la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la cual fue publicada en el segundo suplemento del Registro Oficial 417 del 31 de marzo de 2011;

Que esta Ley, en correspondencia con su propósito, también define los principios y fines que orientan la educación en el marco del Buen Vivir, de la interculturalidad y de la plurinacionalidad, y contiene la regulación esencial sobre la estructura, los niveles, las modalidades y el modelo de gestión del Sistema Nacional de Educación, así como la participación de sus actores;

Que es una obligación primordial del Estado garantizar el funcionamiento dinámico, incluyente, eficaz y eficiente del sistema educativo, que conlleve la prestación de un servicio educativo en procura del interés público; y

Que, para cumplir este deber y precautelar el efectivo goce del derecho a la educación de las personas, es imprescindible complementar, con la debida fundamentación técnica educativa, los preceptos de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

6.8. Anexo 8. Fragmento del reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural.

TÍTULO I. DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO I. DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Art. 1. - Silla vacía. Las sesiones del Consejo Nacional de Educación son públicas y en ellas habrá una silla vacía que será ocupada por un representante de la comunidad educativa en función de los temas a tratarse, con el propósito de participar en el debate y en la toma de decisiones en asuntos de interés en el ámbito educativo. Si fueren varios los interesados en ocupar tal silla, se aceptará la decisión mayoritaria de ellos para ocuparla.

Art. 2. - Quórum. Para su instalación y desarrollo, las sesiones del Consejo Nacional de Educación requieren de la presencia de la mitad más uno de los miembros del órgano colegiado, y además deben contar con la asistencia obligatoria del titular de la Autoridad Educativa Nacional.

Las resoluciones deben adoptarse con el voto de dos tercios de los miembros del Consejo Nacional de Educación asistentes a la sesión.

CAPÍTULO II. DE LOS NIVELES DE GESTIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Art. 3. - Nivel Distrital intercultural y bilingüe. Es el nivel de gestión desconcentrado, encargado de asegurar la cobertura y la calidad de los servicios educativos del Distrito en todos sus niveles y modalidades, desarrollar proyectos y programas educativos, planificar la oferta educativa del Distrito, coordinar las acciones de los Circuitos educativos interculturales o bilingües de su territorio y ofertar servicios a la ciudadanía con el objeto de fortalecer la gestión de la educación de forma equitativa e inclusiva, con pertinencia cultural y lingüística, que responda a las necesidades de la comunidad.

Cada Distrito educativo intercultural y bilingüe debe corresponder al territorio definido por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo.

El Nivel Distrital desarrolla su gestión a través de las Direcciones Distritales.

Las facultades específicas de este nivel serán determinados a través de la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 4. - Nivel del Circuito intercultural y bilingüe. Es el nivel de gestión desconcentrado encargado de garantizar el correcto funcionamiento administrativo, financiero, técnico y pedagógico de las instituciones educativas que el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional determina que conforma un Circuito.

La gestión administrativa y financiera de las instituciones públicas del circuito está a cargo del administrador del circuito; la gestión educativa está a cargo del Consejo Académico.

Las facultades específicas de este nivel serán determinados a través de la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 5. - Consejo Académico. Es el órgano encargado de proponer las acciones educativas que serán implementadas en los establecimientos educativos para alcanzar la prestación de un servicio de calidad, de acuerdo a la problemática social del entorno y a las necesidades locales.

En los Circuitos donde las instituciones educativas interculturales bilingües constituyan una minoría, está asegurada su representación mediante la presencia de un miembro de ellas. También se garantiza la representación de las instituciones interculturales no bilingües cuando constituyan minoría.

El Consejo Académico debe contar con un Presidente y un Secretario, elegidos por votación mayoritaria de entre sus miembros.

La elección de los miembros del Consejo Académico se debe hacer de conformidad con la normativa específica que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 6. - Requisitos para ser miembro del Consejo Académico. Para ser miembro del Consejo Académico, una persona debe cumplir con los siguientes requisitos:

1. Tener título de cuarto nivel;
2. Tener al menos cinco (5) años de experiencia docente;
3. No haber sido sancionado;
4. No estar inmerso en sumario administrativo al momento de su designación;

5. Estar en goce de los derechos de participación; y,
6. Ser docente o directivo titular del Circuito en el caso de los planteles públicos y tener contrato debidamente legalizado en el caso de los planteles particulares.

Art. 7. - Requisitos para ser Administrador de un Circuito educativo.

Para ser Administrador de un Circuito educativo se requiere lo siguiente:

1. Tener título de tercer nivel en ciencias económicas, financieras o administrativas;
2. Tener al menos cinco (5) años de experiencia administrativa;
3. No haber sido sancionado;
4. No estar inmerso en sumario administrativo al momento de su designación;
5. Estar en goce de los derechos de participación; y,
6. Otros requisitos que determine el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 8. - Funciones del Administrador del Circuito educativo. Además de las previstas en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, son funciones del Administrador del Circuito educativo intercultural y bilingüe las siguientes:

1. Disponer la elaboración, el registro y la administración del inventario de activos fijos de las instituciones educativas que conforman el Circuito;
2. Procurar la seguridad de los bienes de las instituciones educativas fiscales que conforman el Circuito, de conformidad con la normativa vigente;
3. Elaborar los requerimientos, debidamente justificados, para la optimización y reubicación del personal docente público, en caso de existir exceso de personal, y ponerlo a consideración del Nivel Distrital; y,
4. Coordinar, con las instituciones públicas correspondientes, la prestación gratuita de los servicios de carácter social, psicológico y de atención integral de salud para los estudiantes de las instituciones educativas fiscales del Circuito educativo.

CAPÍTULO III. DEL CURRÍCULO NACIONAL

Art. 9. - Obligatoriedad. Los currículos nacionales, expedidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, son de aplicación obligatoria en todas las instituciones educativas del país independientemente de su sostenimiento y modalidad. Además, son el referente obligatorio para la elaboración o selección de textos educativos, material didáctico y evaluaciones.

Art. 10. - Adaptaciones curriculares. Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan.

Las instituciones educativas pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, siempre que tengan como base el currículo nacional; su implementación se realiza con previa aprobación del Consejo Académico del Circuito y la autoridad Zonal correspondiente.

Art. 11. - Contenido. El currículo nacional contiene los conocimientos básicos obligatorios para los estudiantes del Sistema Nacional de Educación y los lineamientos técnicos y pedagógicos para su aplicación en el aula, así como los ejes transversales, objetivos de cada asignatura y el perfil de salida de cada nivel y modalidad.

Art. 12. - Elección de libros de texto. Los establecimientos educativos que no reciben textos escolares por parte del Estado tienen libertad para elegir los textos escolares que mejor se adecuen a su contexto y filosofía institucional, siempre y cuando dichos textos hayan obtenido de la Autoridad Educativa Nacional una certificación curricular que garantiza su cumplimiento con lo determinado en el currículo nacional obligatorio vigente.

Los establecimientos educativos que reciben textos escolares por parte del Estado tienen la obligación de utilizar dichos libros, por lo que no podrán exigir la compra de otros textos para las mismas asignaturas.

Art. 13. - Certificación curricular. La certificación curricular avala que los libros de texto cumplen con el currículo nacional obligatorio. Los libros de texto que reciben certificación curricular tienen autorización para ser utilizados en el Sistema Nacional de Educación, pero no son necesariamente oficiales ni de uso obligatorio. La certificación curricular de cada libro de texto debe ser emitida mediante Acuerdo Ministerial, con una validez de tres (3) años a partir de su expedición.

Las personas naturales o jurídicas que editan textos escolares deben someterlos a un proceso de certificación curricular ante la Autoridad Educativa Nacional de manera previa a su distribución en las instituciones educativas.

Se exceptúan de la obligación de recibir certificación curricular los libros de texto complementarios para el estudio, los de un área académica no prescrita por el currículo oficial y los que estén escritos en lengua extranjera.

El Nivel Central de Autoridad Educativa Nacional debe definir el proceso y los criterios e indicadores de calidad para la certificación curricular de los libros de texto.

6.9. Anexo 9. Fragmento de evaluación educativa.

TÍTULO II. DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO I. DE LOS ESTÁNDARES Y LOS INDICADORES

Art. 14.-Estándares de calidad educativa, indicadores de calidad educativa e indicadores de calidad de la evaluación. Todos los procesos de evaluación que realice el Instituto Nacional de Evaluación Educativa deben estar referidos a los siguientes estándares e indicadores:

1. Los **Estándares de calidad educativa**, definidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, son descripciones de logros esperados correspondientes a los estudiantes, a los profesionales del sistema y a los establecimientos educativos;
2. Los **Indicadores de calidad educativa**, definidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, señalan qué evidencias se consideran aceptables para determinar que se hayan cumplido los estándares de calidad educativa; y,
3. Los **Indicadores de calidad de la educación**, definidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, se derivan de los indicadores de calidad educativa, detallan lo establecido en ellos y hacen operativo su contenido para los procesos de evaluación.

CAPÍTULO II. DE LAS COMPETENCIAS Y FUNCIONES DE LA AUTORIDAD EDUCATIVA NACIONAL EN RELACIÓN CON EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Art. 15. - Competencias relacionadas a la evaluación. El Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional debe definir políticas de evaluación y rendición social de cuentas que sirvan de marco para el trabajo del Instituto. Como parte de estas políticas, el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional establece estándares e indicadores de calidad educativa, que deben ser utilizados en las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

CAPÍTULO III. DE LAS COMPETENCIAS Y FUNCIONES DEL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Art. 16. - Competencias. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa es una instancia encargada de la evaluación integral, interna y externa, del Sistema Nacional

de Educación, en cumplimiento de las políticas de evaluación establecidas por la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 17. - Funciones y atribuciones. Son funciones y atribuciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa las siguientes:

1. Construir y aplicar los indicadores de calidad de la educación y los instrumentos para la evaluación del Sistema Nacional de Educación, los cuales deben tener pertinencia cultural y lingüística, deben estar basados en los estándares e indicadores de calidad educativa definidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, y deben cumplir con las políticas públicas de evaluación educativa establecidas por ella;
2. Aplicar protocolos de seguridad en el diseño y toma de pruebas y otros instrumentos para garantizar la confiabilidad de los resultados de las evaluaciones del Sistema Nacional de Educación;
3. Diseñar y aplicar cuestionarios de factores asociados y otros instrumentos similares según lo requerido por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional; y,
4. Diseñar y administrar un sistema de información en el cual debe ingresar todos los resultados obtenidos mediante la aplicación de instrumentos de evaluación, y garantizar el acceso de la Autoridad Educativa Nacional a dicho sistema. Entre otros.