



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

PONTIFICIA UNIVERSIDAD DEL ECUADOR

SEDE IBARRA

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

**TITULACIÓN DE: MÁGISTER EN GERENCIA Y LIDERAZGO
EDUCACIONAL**

**Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio
Gran Colombia, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, periodo
2012-2013**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRIA

AUTORA: Poveda Ávila, María Fernanda.

DIRECTORA: Carrión Jaramillo, Carla Alexandra Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO - QUITO

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRIA

Magíster. Carrión Jaramillo Carla Alexandra

DOCENTE DE LA TITULACION

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia, realizado por: Poveda Ávila, María Fernanda ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la ejecución del mismo.

Loja, Marzo 2014

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Poveda Ávila María Fernanda declaro ser autora del presente trabajo de fin de maestría: Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia, de la titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional, siendo Carrión Jaramillo Carla Alexandra directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales; Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad

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

f).....

Autor: Poveda Ávila María Fernanda

Cédula: 171565541-9

DEDICATORIA

Sin lugar a duda, me permito dedicarte esta tesis a ti mi amor, porque preferiste sacrificar tu tiempo para que yo pueda cumplir con lo mío. Tú me inspiras a ser mejor Y a ustedes mi Chiara-Danae y Thais-Leopoldine porque son la razón y la alegría de mi vida aunque les debo muchas disculpas por todo el tiempo que no puede compartir con ustedes. Les dedico este trabajo a mis 33 años pero espero que ustedes sean Magísteres antes que mí.

AGRADECIMIENTO

El presente proyecto de investigación ha llegado a su feliz culminación debido a que tuve el apoyo incondicional de varias personas que a lo largo de este periodo me han sabido apoyar e incluso soportar. Por lo que aprovecho este espacio para expresar mi más profunda gratitud.

En primer lugar quiero mencionar al Magíster Fabián Jaramillo quien dirigió el proyecto y a lo largo del mismo nos ha proveído herramientas como las guías, videoconferencias y varios comentarios que han sido oportunos para su realización. Además a mi tutora de tesis Magister Carla Carrión por su atenta lectura y por último pero no menos importante a las autoridades y el equipo pedagógico del Colegio Gran Colombia ya que sin su colaboración la realización del proyecto hubiera sido imposible.

No puedo concluir este apartado sin dirigir mis pensamientos a mi queridos padres que como siempre estuvieron presentes, animándome y confiando en mí a lo largo de estos dos años de maestría; sabiendo darme consejos profesionales que me ayudaron a ampliar mi visión y profundizar el análisis de los asuntos tratados. Su apoyo fue fundamental para culminar esta formación

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRIA	ii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN	xv
CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO	1
1.1.- Necesidades de formación.	2
1.1.1. <i>Concepto</i>	2
1.1.2. <i>Tipos de necesidades formativas</i>	3
1.1.3. <i>Evaluación de las necesidades formativas</i>	6
1.1.4. <i>Necesidades formativas del docente</i>	8
1.1.5. <i>Modelos de análisis de necesidades</i>	10
1.2. Análisis de las necesidades de formación.....	14
1.2.1. <i>Análisis organizacional</i>	14
1.2.1.1. <i>La educación como realidad y su proyección</i>	15
1.2.1.2. <i>Metas organizacionales a corto mediano y largo plazo</i>	17
1.2.1.4. <i>Liderazgo educativo</i>	18
1.2.1.5. <i>El bachillerato ecuatoriano</i>	21
1.2.1.6. <i>Reformas educativas</i>	23
1.2.2. <i>Análisis de la persona</i>	27
1.2.2.1.- <i>Formación profesional</i>	27
1.2.2.1.1 <i>Formación inicial</i>	27
1.2.2.1.2. <i>Formación profesional docente</i>	29
1.2.2.1.3. <i>Formación técnica</i>	30
1.2.2.2. <i>Formación continua</i>	31
1.2.2.3. <i>La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje</i>	33
1.2.2.4. <i>Tipos de formación que debe tener un profesional en la educación</i>	33
1.2.2.5. <i>Características de un buen docente</i>	35

1.2.2.6. <i>Profesionalización de la enseñanza</i>	37
1.2.2.7. <i>Las tecnologías de la información y comunicación en los procesos formativos</i>	38
1.2.3. <i>Análisis de la tarea educativa</i>	41
1.2.3.1. <i>La función del gestor pedagógico</i>	41
1.2.3.3. <i>La función del entorno familiar</i>	44
1.2.3.4. <i>La función del estudiante</i>	45
1.2.3.5. <i>Cómo enseñar y cómo aprender</i>	45
2.3. <i>Cursos de formación</i>	47
2.3.1. <i>Definición e importancia de la capacitación docente</i>	47
2.3.2. <i>Ventajas e inconvenientes</i>	48
1.3.4. <i>Diseño, planificación y recursos de cursos formativos</i>	49
1.3.4. <i>Importancia en la formación del profesional de la docencia</i>	51
CAPITULO 2: METODOLOGÍA	53
2.1.- <i>Contexto</i>	54
2.2. <i>Participantes</i>	56
2.3. <i>Diseño y método de investigación</i>	60
Procederemos a identificar el diseño y metodología de la investigación.	60
2.3.1. <i>Diseño de la investigación</i>	60
2.3.2. <i>Métodos de investigación</i>	61
2.4. <i>Técnicas e instrumentos de investigación</i>	62
2.4.1. <i>Técnicas de investigación</i>	62
2.4.2. <i>Instrumentos de investigación</i>	63
2.5. <i>Recursos</i>	64
2.5.1. <i>Talento humano</i>	64
2.5.2. <i>Materiales y Tecnológicos</i>	64
2.5.3. <i>Institucionales</i>	64
2.5.4.- <i>Económicos</i>	65
2.6. <i>Procedimiento</i>	65
CAPITULO 3: DIAGNOSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	67
3.1. <i>Necesidades formativas</i>	68
3.2. <i>Análisis de la formación</i>	79
3.2.2. <i>La organización y la formación</i>	81
3.2.3. <i>La tarea educativa</i>	84
3.3. <i>Los cursos de formación</i>	92

3.4. Análisis FODA	97
3.4.1. Fortalezas	97
3.4.2. Oportunidades	98
3.4.3. Debilidades	98
3.4.4. Amenazas	99
CAPITULO 4: CURSO DE FORMACIÓN	101
4.1. Tema del curso	102
4.2. Modalidad de estudios	102
4.3. Objetivos	102
4.4.- Dirigido a:.....	102
4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.....	102
4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.....	102
4.5. Justificación de la formación.....	102
4.6. Breve descripción del curso.....	104
4.7. Instrucciones de uso y contenidos del curso.....	105
Modulo 4: posesionar y posicionar al alumno en el centro del aprendizaje	106
Objetivos	106
4.8 Desarrollo de los módulos	107
4.8.1 Módulo 1: El acompañamiento personalizado	107
4.8.1.1 Objetivo.....	107
4.8.1.2 Materiales	107
4.8.1.3 Modalidad de trabajo	108
4.8.1.4 Contenidos del curso.....	108
4.8.1.5 Desarrollo de los contenidos	108
4.8.1.5.1 Secuencia 1: Consideraciones relacionadas con la ayuda al alumno en dificultad.....	108
4.8.1.5.2 El postulado de la perfectibilidad.....	109
4.8.1.5.3 La individualización y la personalización	109
4.8.1.5.4 La autonomía – Un objetivo paradoxal.....	110
4.8.1.5.5 El proceso de acompañamiento	110
4.8.1.5.6 Las etapas.....	111
4.8.2. Modulo 1: Secuencia 1	113
4.8.2.1 Objetivo.....	113
4.8.2.2 Materiales	113
4.8.2.3 Modalidad de trabajo	113

4.8.2.4 Contenidos del curso	113
4.8.2.5 Desarrollo de los contenidos	113
4.8.2.5.1 La ejecución del acompañamiento.....	113
4.8.2.5.3 Hacia la autonomía.....	114
4.8.2.6.1 Anexo 1	115
4.8.2.6.2 Anexo 2	116
4.8.3. Modulo 2: ayudas metodológicas transversales.	116
4.8.3.1. Objetivo:.....	116
4.8.3.2 Contenidos	116
4.8.3.3 Consideraciones preliminares.....	117
4.8.3.4 Modulo 2: secuencia 1.....	117
4.8.3.4.1 Primera metodología transversal: Toma de notas.....	117
4.8.3.4.2 Materiales:.....	117
4.8.3.4.3 Contenidos.....	118
4.8.3.4.4 Modalidad de trabajo.....	118
4.8.3.4.5 Desarrollo de contenidos	118
4.8.3.5 Modulo 2: Secuencia 1	124
Secuencia 1	126
Segunda metodología transversal: búsqueda documentaria	126
4.8.3.6 Modulo 2: Secuencia 2.....	127
4.8.3.6 Tercera metodología transversal: Uso eficaz del borrador	127
4.8.3.6.1 Objetivo	127
4.8.3.6.2 Materiales:.....	127
4.8.3.6.3 Modalidad de trabajo.....	127
4.8.3.6.4 Contenidos	127
4.8.3.6.5 Desarrollo de contenidos	127
4.8.3.7 Modulo 2: Secuencia 2.....	129
4.8.3.7 Cuarta metodología transversal: La argumentación	129
4.8.3.7.1 Objetivo	129
4.8.3.7.2 Materiales:.....	129
4.8.3.7.3 Modalidad de trabajo.....	130
4.8.3.7.4 Contenidos	130
4.8.3.7.5 Desarrollo de contenidos	130
<i>Tema</i>	133
<i>Roles</i>	133

<i>Acusación:</i>	133
<i>El juicio</i>	135
<i>El debate</i>	137
4.8.3.7.6 Anexo 1	137
4.8.3.7.7 Anexo 2	140
4.8.4.- Modulo 3: Recuperar la confianza en sí	145
4.8.4.1.- Objetivo	145
4.8.4.2.- Materiales:.....	145
4.8.4.3.- Modalidad de trabajo.....	146
4.8.4.4.- Modulo 3: Secuencia 1.....	146
4.8.4.5.- Modulo 3: Secuencia 2	149
Objetivos:	149
Dificultades:	149
Material y técnicas:.....	150
Organización de la actividad:.....	150
Los Peligros a evitar:.....	150
Objetivos:	151
Dificultades:	151
Material:	151
Organización de la actividad:.....	151
Las Limitaciones del ejercicio:.....	151
Técnicas de expresión oral	152
1. <i>Expresarse correctamente:</i>	152
2. <i>Poner en paralelo el trabajo d expresión junto con el dominio de la comprensión.</i>	152
1. <i>Adquirir el vocabulario de la argumentación:</i>	152
2. <i>Estudio de la implicación de la argumentación:</i>	153
3. <i>Saber estructurar, reconocer la estructura y tipo de razonamiento</i>	153
Objetivos:	153
Dificultades:	153
Organización del ejercicio:	154
Primer trabajo:.....	154
4.8.4.3 <i>El Debate</i>	155
Objetivos del Debate.....	155
Como escoger el tema:.....	155

Métodos:	155
Escoger las herramientas:	156
Soportes técnicos:	156
Las etapas del debate:	156
Competencias desarrolladas:	158
Rol del profesor durante el debate:	158
4.8.6. Módulo 4: posesionar y posicionar al alumno en el centro del aprendizaje	159
4.8.6.1 Objetivo	159
4.8.6.3 Modalidad de trabajo	160
4.8.6.5 Desarrollo de los contenidos	160
4.8.6.5.1 Actividad I: debate	161
4.8.6.5.2 Actividad II: mesa redonda	161
4.8.6.5.3 Fichas de entrevista y auto regulación	161
Consideraciones de utilidad	161
Fichas de trabajo	162
• Ficha 1: ¿Quién soy?	162
• Ficha 2: Mi vida académica	162
• Ficha 3: Mis preferencias para aprender	162
• Ficha 4: Mi trabajo de estudiante	162
• Ficha 5: Mis requerimientos de acompañamiento	162
• Ficha 6: Mis logros en mis 100 primeros días	162
• Ficha 7: Evaluación del alumno (I, II, III trimestre)	162
• Ficha 8: Ficha de resumen del alumno	162
• Ficha 9: Evaluación introspectiva	162
4.8.7. Metodología	175
4.8.8. Evaluación	175
4.8.9 Duración	175
4.8.10 Cronograma de actividades	176
4.8.11 Costos del curso	177
4.8.12 Certificación	177
4.8.13 Bibliografía del curso	177
CONCLUSIONES	178
RECOMENDACIONES	180
BIBLIOGRAFIA	181
Referencias bibliográficas	181

Referencias bibliográficas de la web	183
ANEXOS	186
PETICIÓN DE AUTORIZACIÓN AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	186
CUESTIONARIO: “NECESIDADES DE FORMACIÓN”	188

RESUMEN

En el contexto en el que los profesores ecuatorianos se encuentran surge la legítima pregunta de ¿a qué grado están los maestros preparados para responder a dichos cambios y alcanzar los objetivos propuestos tanto por la LOEI? Ante tal cuestionamiento, el presente proyecto tiene como objetivo analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia en el año lectivo 2012-2013. En la ejecución participaron María Fernanda Poveda, las autoridades y los docentes del Colegio Gran Colombia, y en la corrección la Máster Carla Carrión. Se trata de una investigación de tipo acción. Los datos fueron recolectados principalmente por medio de un cuestionario validado por la UTPL. El análisis de los resultados demostró que existen necesidades de formación tanto en aspectos: disciplinares, pedagógicos, administrativos y psicológicos, por lo que se propuso un curso de capacitación para satisfacer una de las necesidades encontradas en el área de la función docente. Como conclusión se estima que los docentes de la Institución tienen necesidades formativas que satisfacer para cumplir satisfactoriamente con los requerimientos de la LOEI.

Palabras clave: Formación, Capacitación, Evaluación de necesidades.

ABSTRACT

In the in which Ecuadorian teachers work, a question springs, namely: In which degree are teachers prepared to achieve the objectives set by the LOEI? To such questioning, the present project aims to analyze the needs of formation of high school teachers of Gran Colombia high school during the term 2012-2013. In the execution of the project was Maria Fernanda Poveda, the authorities and the teachers of the institution participated in the execution of the project. The corrector was Master Carla Carrion. This piece is a piece of action research. The data were mainly collected by a survey validated by the UTPL. The analysis showed that there are needs of formation in aspect related with the subject as well as pedagogical, administrative and even psychological issues. For that reason a training course aimed to satisfy one of the needs found in the area of the function of the teacher was proposed. The general conclusion is that the teacher of the institution have to satisfy their needs of formation in order to answer properly to the requirements of the LOEI

Keywords: Formation, training, needs assessment.

INTRODUCCIÓN

La formación docente debe ser vista como un proceso continuo y de larga duración que no se detiene tras la fase de formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad: la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. Es en este cuadro que el desarrollo profesional se constituye en una estrategia fundamental tanto para renovar el oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y mediación cultural.

La formación docente tiene básicamente dos funciones. Por un lado, desde una concepción instrumental, la formación docente continua se dirige a suplir las lagunas de la formación que tuvieron los docentes en su etapa inicial o ante los cambios que ocurren recientemente en la sociedad o en el currículo, por lo que surge la necesidad de actualización de las competencias, habilidades y conocimiento de los docentes.

Refiriéndonos al contexto nacional notamos que los últimos años han ocurrido cambios estructurales en el sistema educativo que han generado incluso la creación de una nueva Ley Orgánica de Educación en la que entre otras modificaciones se contempla la instauración del nuevo bachillerato ecuatoriano con currículo propio. Ante dichas reformas y dado que el cuerpo docente constituye un importante elemento del sistema educativo surge la legítima inquietud de la medida en la que están los maestros capacitados para cumplir satisfactoriamente con las nuevas demandas educativas.

Consciente de que dichos cambios son generadores de incertidumbre y con el afán de que los docentes puedan responder de la mejor manera para alcanzar las metas institucionales; el Ministerio de Educación ha implementado el programa Siprofe de formación continua a nivel nacional; para que los docentes puedan estar actualizados. Además, el Ministerio de Educación tiene un programa de mentorías que contribuye también al mejor desarrollo de la docencia. Sin embargo, Ecuador no es el único país interesado en el desarrollo profesional de sus docentes de hecho, en la región se han vivido cambios similares en el ámbito educativo. Es así que por ejemplo en Chile debido a la descentralización apareció la municipalización de la Gestión educativa por lo que desde 1997 se forma el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) como organismo encargado de evaluar supervisar y organizar la demanda de cursos de formación para docentes. De manera similar en Venezuela existe el Instituto de mejoramiento profesional del magisterio (IMPM),

organismo ejecutor de la formación docente, el mismo que forma parte de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en este caso los organismos están encargados de la gestión de la formación docente continua. Además en Colombia, se nota también un esquema de descentralización que deja en manos de los Comités Departamentales las decisiones de qué tipo de cursos son demandados por los docentes de instituciones públicas.

Debido a que los países de la región atraviesan por realidades y cambios similares, en el Ecuador, ha surgido también una grande toma de consciencia de la importancia de la formación docente la misma que se la vincula a la calidad educativa. Por lo que investigadores han centrado sus esfuerzos en la forma más adecuada de satisfacer dichas necesidades, creando de esa manera cursos apropiados tomando en cuenta al contexto en el que se encuentra cada institución. El Colegio Gran Colombia así como la investigadora del presente proyecto se beneficiaron directamente de la experiencia adquirida en dichos estudios. Es así que quien realizó este proyecto pudo usar la información obtenida en las investigaciones citadas para fundamentar el marco teórico y proponer un curso de formación basado en un modelo concebido anteriormente.

Dicha investigación beneficio de manera directa e indirecta a varias personas e instituciones. En primer lugar, para la misma investigadora la experiencia ha sido altamente enriquecedora a nivel profesional, ya que ha podido movilizar la experiencia y los conocimientos adquiridos durante la formación de maestría, en un proyecto real y de gran interés. La institución participante así como los docentes, que participaron en el estudio son sin duda beneficiarios directos ya que podrán recibir una formación que claramente responde a una de las necesidades encontradas. Pero son los alumnos quienes podrían sacar el mayor provecho, ya que el curso impartido invita al Colegio a crear un programa institucional en el que se trate a los alumnos que tienen dificultades de manera diferenciada y más personalizada. Dado que la educación se expande más allá de los muros colegiales, las familias verán el provecho del estudio, al ver que sus hijos responden de manera adecuada a las exigencias de la institución.

Por otro lado, el presente estudio siguió el procedimiento de una Investigación educativa. La maestrante recopiló la información necesaria en un marco teórico sistematizado y luego procedió a realizar el estudio en una institución del país con el fin de obtener datos precisos sobre las necesidades de los docentes en dicha institución en los diferentes ámbitos (pedagógico, psicológico, ético, humano, tecnológico, etc) con el fin de diseñar un programa que permita satisfacer las necesidades de dicho público. Cabe recalcar que en el país estamos viviendo

constantes cambios. Sin embargo, mucho de lo que sucede se escribe en leyes y el tiempo de análisis y reflexión es mínimo. Frente a tal realidad, el presente estudio es sumamente pertinente ya que permite realizar un “pare” reflexivo y poner a los diferentes integrantes de la educación cara a cara con las reformas. Evaluando de esa manera, no sola las deficiencias que los docentes pueden presentar sino además la factibilidad y congruencia de la reforma una vez en el terreno.

Para la realización de esta investigación se contó con recursos humanos y materiales. En cuanto a los recursos humanos participaron: la investigadora, así como su tutora la Mgs. Carla Carrión Jaramillo, los alumnos y también el apoyo de las autoridades del Colegio Gran Colombia que se mostraron muy receptivas a la realización del mismo. Además cabe indicar que no fueron necesarios recursos económicos importantes. De esta manera realizar esta investigación resultó totalmente factible.

No podemos dejar de mencionar las motivaciones que me llevaron a involucrarme en este proyecto. En primer lugar, siendo ciudadana y docente no puedo ser indiferente a la realidad nacional. Por lo que vi en este estudio la oportunidad de entender mejor los acontecimientos de actualidad, ya no únicamente de forma teórica sino más bien de forma real y práctica. Por otro lado, me motiva la obtención del grado de magister, no solo por ser una exigencia para el ejercicio docente universitario sino por el hecho de que lo aprendido en la formación completa y completamente mi perfil profesional.

Además cabe mencionar, que la investigación es de tipo “investigación-acción” y dada la amplitud del mismo fue necesario poner en marcha varios métodos de los cuales citaremos: el método sintético, sobre todo para el tratamiento de la abundante información; el método, sistémico con el fin de no disociar los elementos sino tratar todo como un todo y obtener de dicho modo un análisis más certero. Y el método inductivo para de esa manera poder analizar los elementos generales y llegar a una propuesta realista.

A continuación se detallan los objetivos de este estudio:

Objetivos específicos:

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

Los objetivos fueron alcanzados de manera satisfactoria, debido a que hubo una importante apertura y compromiso de quienes participaron en este proyecto. Es así que el marco teórico fue fundamentado con una amplia bibliografía y experiencias relacionadas con el tema tratado. Por otro lado, se llevó a cabo un estudio de campo serio en el que se determinaron y valoraron varias áreas en las que los docentes manifestaron interés para recibir formaciones profesionales. De dichas necesidades se escogió aquella en la que se notó había mayor demanda. Y finalmente se generó un curso que responde a la necesidad encontrada a saber metodologías de acompañamiento personalizado para alumnos que presentan dificultades de rendimiento.

Pero, ¿Cuál es el verdadero interés de la propuesta?, frente a las deficiencias que ciertos alumnos muestran durante el proceso de enseñanza aprendizaje; el curso de formación de “acompañamiento personalizado” permitirá a los docentes responder de manera más adecuada a las necesidades individuales de los alumnos sabiendo que en las clases tenemos grupos, niveles, perfiles y necesidades diferentes. Es así que cada participante será dotado de un conjunto de estrategias y herramientas que permitirán conquistar la motivación de los alumnos, ya que estos descubrirán un sentido real de su presencia en el establecimiento. De esa forma el profesor reencontrará el placer de enseñar. Sin lugar a duda, el acompañamiento personalizado representa para el maestro un terreno pedagógico inmenso, de sumo interés a explorar en el que la creatividad y el dinamismo de cada uno pueden ser evidenciados.

En cuanto a los alumnos los beneficios son también de gran alcance. En primer lugar quienes estén en situaciones de dificultad ya no serán estigmatizados, los profesores estarán en medida de responder de manera personalizada a sus demandas. Alcanzando así los objetivos de aprendizaje planteados en el currículo. Disminuyendo por lo tanto los fracasos escolares. Los alumnos también ganaran en autonomía y sobre todo serán más conscientes, activos y reflexivos en el proceso de aprendizaje.

Por lo citado anteriormente, me permito e invitar a los docentes a participar en este curso de formación. Sabiendo que los principales beneficiarios son siempre los alumnos, a quienes debemos nuestra vocación.

CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1.- Necesidades de formación.

Tanto el contexto mundial como el contexto nacional ponen al docente frente al hecho de que parte fundamental de la carrera consiste en formarse y auto formarse de forma continua y constante. Hace algunos años en el Ecuador la carrera docente no era tomada en serio, de ahí la muy repetida frase “si no hay otro puesto, aunque sea de profesor”. De esa manera el magisterio ecuatoriano se llenó de personal poco capacitado y peor aún poco motivado para formarse, tales hechos se hicieron aún más evidentes el momento en el que pese a la ardua resistencia de la UNE, los maestros fueron evaluados y obtuvieron resultados mediocres. Tal realidad nos lleva a pensar que hay carencias enormes en la práctica docente y por lo tanto necesidades de formación que deben ser claramente identificadas para poderlas satisfacer posteriormente. En esta sección concentraremos nuestra atención en definir el constructo de las necesidades formativas, para luego enfocarnos en las diferentes maneras de evaluarlas y finalmente revisaremos varios modelos de análisis de necesidades.

1.1.1. Concepto.

En primer lugar debemos definir lo que es una necesidad, tomando como referencia McKillip J. (1989, p.10) notamos que necesidad es “un juicio de valor de que algún grupo tiene un problema que puede ser solucionado”. De la definición presente se desligan 4 aspectos:

En primer lugar, reconocer una necesidad conlleva hablar de valores; por lo que personas con diferentes valores tendrán diferentes necesidades. Además, un grupo puede sentir una necesidad en unas circunstancias determinadas; por lo que al analizar las necesidades es fundamental describir la población objetivo y su entorno. Finalmente, el reconocimiento de una necesidad incluye un juicio de que existe una solución para el problema. Un problema puede tener muchas soluciones potenciales y posibilidades que varían según la probabilidad de solucionar el problema.

Por otro lado Kaufman M. (1982) al referirse a necesidades de formación hace hincapié en la brecha existente entre los resultados actuales y los resultados que serían deseables. Debido a la amplitud del término necesidad y a que hay muchos sinónimos del mismo en el campo educativo básicamente se distinguen tres enfoques. El primero se refiere a la necesidad como discrepancia; es decir, la diferencia entre los

resultados obtenidos y los deseados. El segundo enfoque identifica necesidad con el cambio que debe generarse en una situación dada en las personas involucradas. Por otro lado nos podemos referir al enfoque analítico en el que la necesidad equivale a la orientación o dirección que puede tomarse en función de los datos disponibles, basados en la información provista por docentes o por observaciones de situaciones existentes.

Además podemos analizar a la necesidad desde cinco perspectivas que en gran parte son complementarias a los enfoques ya mencionados: McKillip J. (1989)

- *Necesidad como discrepancia*: Como sinónimos se puede usar: desajuste, inexactitud, desigualdad.
- *Necesidad como privación*: Este enfoque implica un desajuste negativo y lo asimila a lo que sería deseable para el buen funcionamiento. Los términos incorrección, insolvencia, carencia, ausencia, están relacionados con esta perspectiva.
- *Necesidad como exigencia*: Una necesidad puede ser entendida como un requerimiento, coacción, imposición, incitación.
- *Necesidad como preferencia de los interesados*: o aspiración, inclinación, deseo.
- *Necesidad como compromiso de mejora*: Bajo esta perspectiva la necesidad es una tendencia inminente de la práctica.

De la anterior clasificación notamos que una necesidad puede ser tratada desde diferentes perspectivas pero en general el término de discrepancia es el más aceptado

Al unir a la palabra necesidad el adjetivo *formativa* y asociarlo con el campo docente, se hace alusión directa a cuestiones instructivas, educativas, de preparación o de desarrollo en el ejercicio profesional del proceso de enseñanza y aprendizaje; en el que la necesidad se entiende como el resultado generado por una insatisfacción en determinadas áreas de la acción docente. En conclusión, al referirnos a necesidades formativas de los docentes nos vinculamos a situaciones de la práctica docente que son susceptibles de ser mejoradas (Zalbaza, M. 2000). Por esa razón se vincula la formación docente al cambio y la innovación producidos tanto en el ámbito individual como grupal e institucional. Para el uso analítico y efectivo, la necesidad debe ser presentada en términos claros y orientados hacia el comportamiento deseado (output).

1.1.2. Tipos de necesidades formativas.

Antes de referirnos a necesidades formativas sería bueno hacer un breve paréntesis para hablar de las necesidades humanas en general para luego poder ver de manera más específicas las necesidades formativas aplicadas al campo de la educación.

En primer lugar Maslow (1964) al desarrollar su teoría sobre la motivación humana identifica cinco categorías jerárquicas de necesidades, argumenta que a medida que los individuos van satisfaciendo las necesidades más básicas, desarrollan necesidades y deseos más elevados.

Estas necesidades se agrupan en distintos niveles formando una pirámide de tal manera que las necesidades situadas en la parte superior de la pirámide sólo llaman nuestra atención cuando tenemos satisfechas las necesidades más básicas o aquellas que se colocan en la parte inferior de la pirámide.

Aunque la teoría de Maslow ha sido ampliamente aceptada posteriormente surgieron otras teorías a saber Aldefer en 1969 que plantea que hay tres grupos de necesidades primarias: de existencia, de relación y de crecimiento; de allí el nombre de teoría ERC. El grupo de la existencia se ocupa de satisfacer nuestros requerimientos básicos. Incluye los renglones que Maslow considera necesidades fisiológicas y de seguridad. El segundo grupo de necesidades es el de las *relaciones*: la necesidad que tenemos de mantener relaciones interpersonales importantes. Estos deseos sociales y de status exigen la interacción con otras personas, coinciden con la necesidad social de Maslow y el componente externo de clasificación de la estima. Por último, Alderfer incluye las necesidades de *crecimiento*; un deseo intrínseco de desarrollo personal. Estas necesidades incluyen el componente intrínseco de la categoría de estima de Maslow y las características incluidas en la autorrealización.

Además de manera complementaria David McClelland sostuvo que todos los individuos poseen:

- Necesidad de logro: Se refiere al esfuerzo por sobresalir, el logro en relación con un grupo de estándares, la lucha por el éxito.
- Necesidad de poder: Se refiere a la necesidad de conseguir que las demás personas se comporten en una manera que no lo harían, es decir se refiere al deseo de tener impacto, de influir y controlar a los demás.

- Necesidad de afiliación: Se refiere al deseo de relacionarse con las demás personas, es decir entablar relaciones interpersonales amistosas y cercanas con los demás integrantes de la organización.

Los individuos se encuentran motivados, de acuerdo con la intensidad de su deseo de desempeñarse, en términos de una norma de excelencia o de tener éxito en situaciones competitivas

Aplicando las teorías anteriores al campo educativo surgieron nuevas taxonomías que permiten clasificar las necesidades aplicándolas al desempeño de los docentes, entre las más destacadas notamos: D'hanault (1979), Hewton (1988), Bradshaw (1972), Moroney (1997), Coen (1995). Las taxonomías presentadas por los autores mencionados se interponen y se complementan entre sí. En el estudio actual y en el contexto en el que nos encontramos las clasificaciones propuestas por Hewton y Coen son las de mas fácil aplicación.

Por un lado Hewton (1988) divide las necesidades formativas de la siguiente manera tomando como criterio al sector afectado con el proyecto formativo:

- Necesidades con respecto al alumnado: aprendizaje, rendimiento, motivación, problemas comportamentales.
- Necesidades con respecto al currículum: diseño y desarrollo curricular, evaluación, recursos, etc.
- Necesidades del profesorado: satisfacción laboral, carrera docente, formación continua, actualización, etc.
- Necesidades del centro docente como organización: espacios, tiempos, agrupamientos...

Esta clasificación nos permite notar que el sistema educativo está conformado de varias secciones y cada una de las cuales tiene sus características y necesidades propias; por lo que las necesidades de formación docente constituyen únicamente una parte simbólica del gran número de necesidades encontradas en la totalidad del sistema educativo.

La clasificación de Colen (1995) es aún más sencilla y encontramos únicamente dos categorías de necesidades; por un lado, las necesidades del sistema que tienen origen en las exigencias generadas como resultado de reformas exteriores a los centros

docentes. En el contexto en el que el presente proyecto se desarrolla es claro que la LOEI genera necesidades que tienen que ser satisfechas tanto a nivel ministerial como institucional. Por otro lado, Colen destaca las necesidades del profesorado originadas como consecuencia del ejercicio profesional, sean de tipo personal o de carácter grupal o compartido.

1.1.3. Evaluación de las necesidades formativas.

Cabe recalcar que la evaluación es un proceso que asegura la calidad, efectividad y eficacia de la formación. No debería ser la última fase del proceso, sino por el contrario una fase que se lleva a cabo durante toda la formación permitiendo de esa manera la autocorrección, la mejora continua, y el logro de una educación de calidad.

Desde una perspectiva semántica el término evaluación se lo puede relacionar con valoración, rendición de cuentas, interpretación, control, supervisión entre otros. Pero sin importar el término con el que se le relacione, la evaluación se la puede entender bajo diferentes perspectivas. En primer lugar, la evaluación hace referencia al nivel de alcance de los objetivos planteados. Además, la evaluación también se refiere a asignar valor o mérito ya sea a un programa o actividad. Por otra parte, mediante la evaluación quienes están a cargo de un programa tienen una herramienta que les permitirá tomar mejores decisiones sobre el objeto evaluado. Con el fin de comprender de forma más clara y sin ambigüedades tomaremos como referencia la definición que ofrece Casanova (1995) sobre evaluación. El autor afirma:

“La evaluación representa la recogida de información rigurosa para obtener datos validos y fiables acerca de una situación con el objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones constantes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (Casanova 1995, pp. 22)”.

De la anterior definición notamos que la evaluación parte de la detección de un problema dado, el mismo que genera una necesidad que tiene que ser satisfecha, dicha necesidad se produce debido a que existe una brecha entre la situación real y la situación que se debería alcanzar. Para que la evaluación sea cabal debe optar por un enfoque holístico.

Una evaluación holística considera la participación de todos quienes integran las diferentes unidades educativas. Por lo que en la evaluación también se debe usar la información recogida durante el proceso evaluativo. Se debe considerar información sobre el número de solicitantes de cada acción formativa, número de asistentes a cada

sesión, recursos disponibles, información proporcionada por los profesores.. Como corolario, para Tejada (2004) la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de información no improvisado que implica un juicio de valor, lo que significa a su vez que no es suficiente únicamente recoger la información, sino que esta debe ser valorada orientándose a la toma de decisiones para de ese modo mejorar la práctica docente. Lo que implica que la evaluación es un medio pero no un fin en sí misma.

Según Gairan (1993) La evaluación de las necesidades se da antes de que empiece un programa, para dicho objeto es imprescindible además tomar en cuenta el contexto en el que surge la necesidad y las formas en las que dicha necesidad puede ser satisfecha.

Zabala, M. (2000) nuevamente se refiere a la evaluación de las necesidades pero esta vez dirige su atención a los objetivos de la evaluación a saber:

- Proporcionar motivos y argumentos necesarios a las instancias decisorias, es decir a aquellas que deben procurar los recursos y medios para tomar la iniciativa de satisfacer una necesidad determinada.
- Identificar las metas y objetivos que deberían cubrir las formaciones propuestas
- Describir las formas en las que un programa, curso, o formación está en medida de satisfacer las necesidades de los docentes, encontradas en la fase de la evaluación.

Por otro lado distinguimos diferentes tipologías de los procesos evaluadores; Blanco L. (1996) los clasifica de la siguiente manera:

- Según el momento en el que se lleva a cabo la evaluación notamos: evaluación inicial, procesual y final.
- Según el agente que efectúa la evaluación se distingue la evaluación interna (o autoevaluación) de la externa.
- Según el tipo de datos que se colecta las evaluaciones se clasifican en cualitativas y cuantitativas.
- De acuerdo a la existencia de una planificación previa encontramos la evaluación formal o informal.

Al evaluar las necesidades no solo se evalúa la deseabilidad de un programa sino que también se evalúa la viabilidad y factibilidad para satisfacer dicha necesidad

Ahora bien, surge la cuestión de cómo evaluar las necesidades formativas. Para responder a esta pregunta Vaillant, D. (2001) hace una propuesta que aunque dirigida para las organizaciones se puede aplicar al ámbito educativo. Su propuesta, además, es integradora de otros modelos de evaluación de necesidades y opera dentro de los modelos de discrepancia de las necesidades; es decir cuál es la situación actual y cual la situación deseada. En este continuum notamos que en el desarrollo de la evaluación de necesidades se identifican tres momentos claramente diferenciados. En primer lugar, aparece la propuesta de la institución quien manifiesta la necesidad de instaurar un modelo de estudio de las necesidades en función de la situación presente. En segundo lugar, existe un periodo de reflexión en el que se determinan los principios que serán la base del modelo, y finalmente se establece una propuesta definitiva que responde a las expectativas planteadas por la institución.

Para evaluar las necesidades existen varios modelos metodológicos, sin embargo Veeerman (1992) propone un modelo de fácil aplicación, manifestado en la siguiente secuencia:

1. Planificación de la evaluación
 - a. Delimitación del contexto social de referencia
 - b. Delimitación de los objetivos de la evaluación
 - c. Disponer del diseño y plan de actuación
2. Obtención de la información
3. Análisis de la información recogida
4. Interpretación de la información
5. Uso y aplicación

De lo anteriormente mencionado, cabe recalcar que la evaluación de necesidades formativas representa el primer eslabón de un proceso mayor y de carácter continuo, que incluye la planificación, implementación y evaluación de programas

1.1.4. Necesidades formativas del docente.

Diversos autores (Cabrera, F 1987; Coll, C. 1992; Jimenez, B. 1996) han tratado de analizar qué tipo de conocimientos profesionales debería poseer un docente, y todos coinciden en la necesidad de un conocimiento polivalente que comprenda distintos ámbitos a saber: todo lo referente a lo que podríamos denominar el sistema educativo, los problemas que origina la construcción del conocimiento, lo pedagógico en general

entendido como la cultura educativa, lo metodológico-curricular como intervención práctica, lo contextual y lo de los propios sujetos de la enseñanza.

Además un buen docente debe tener una sólida formación respecto a aspectos socioculturales y socio científicos. De lo anterior podemos deducir un peligro latente ya que notamos que el profesorado tiene que estar formado en tantos ámbitos corriendo el riesgo de que dicha polivalencia se convierta en confusión, superficialidad y ambigüedad en el conocimiento. Por lo tanto y como ya se analizó en las secciones precedentes es necesario partir de un análisis sistémico de las necesidades, y que reúnan características específicas como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social.

Debido a lo anteriormente mencionado y dada la gran dinámica actual de la sociedad, las instituciones educativas han dirigido su atención a las necesidades cambiantes y cada vez más amplias de la formación de maestros. Básicamente la siguiente lista proporcionada por Guir R. (1996; pp.145) constituye los grandes lineamientos (aunque no de forma exhaustiva) en los que existe una amplia demanda de formación continua y actualización del profesorado.

1. Formación científica y práctica pedagógica
2. Contenido académico
3. Programación de la actividad académica
4. Evaluación
5. Organización del aula
6. Organización y gestión del centro
7. Lengua y cultura propias
8. Tecnología informática (conocimiento personal y so formativo)
9. Ejercicio profesional

En el caso de los docentes que laboran en el país los lineamientos mencionados anteriormente deben ser considerados en los planes de formación continua, pero además debido a que existe una nueva Ley Orgánica de Educación, los maestros deben familiarizarse con ésta de manera a adaptar su práctica docente a los nuevos requerimientos.

No podemos concluir este apartado sin reflexionar sobre el hecho de que vivimos en un mundo cuya constante está determinada por el cambio; dominada por un alto nivel

tecnológico y un vertiginoso avance del conocimiento lo que crea necesidades innegables de formación constante del profesorado. Por lo que los docentes deben desarrollarse no solo en los ámbitos disciplinares, curriculares, mediáticos y éticos sino que también es necesario que el maestro se cargue de un bagaje sociocultural que hasta este momento no era considerado de gran importancia para su perfil.

De lo anteriormente enunciado vemos que la complejidad del mundo hace que la función y formación docente sea cada vez más compleja ya que el rol del docente es cambiante y no se limita únicamente a ser un ente sin criterio que transmite conocimiento e información, de hecho la función docente y por ende las demandas de formación son cada vez más complejas.

Sin embargo para que dicho cambio se produzca es necesario despojarse de los misticismos del pasado, y tomar en cuenta las necesidades personales y colectivas del profesorado. La formación del docente es fundamental para este cambio en cuanto ésta genera procesos de análisis y solución a situaciones problemáticas en una verdadera autonomía, García M. (2001). Por lo tanto, la formación del profesorado ha de ser vista como un canal de innovación. Aun así hay que recordar que los cambios en la formación son lentos y se realizan a medio y largo plazo, ya que para favorecer el cambio y la innovación es necesario la intervención de muchos elementos sociales y culturales propios al contexto.

1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.

El análisis de las necesidades constituye una parte central de la labor de los departamentos de formación continua de las instituciones educativas los mismos que tienen que tener un conocimiento profundo de la realidad educativa en la que se desempeñan. Por lo tanto, al igual que en cualquier otro tipo de acción educativa es necesario tener especial cuidado en la evaluación, diseño y planificación de las necesidades educativas. Este proceso permite detectar y especificar las necesidades a nivel individual y organizativo usando técnicas que permiten diferenciar lo que en realidad es una necesidad de lo que meramente es un deseo o voluntad.

Por lo anteriormente mencionado, García M. (2001) sugiere que al analizar las necesidades de formación docente hay que intervenir de forma sistemática, lo que implica partir de un enfoque global del que se produzcan los resultados deseados y no solo las acciones educativas. Cabe recalcar, que quienes analizan las necesidades deben tener la capacidad de descubrir cuál es el verdadero problema o la verdadera

demanda para buscar formas acertadas de resolverlo o satisfacerlo. La identificación correcta de las necesidades se constituye el hilo conductor de la formación del profesorado. Como ya se mencionó anteriormente se sugiere usar un enfoque holístico o sistémico ya que según Kaufman (1988) este ofrece la siguiente ventaja:

“Cuando un enfoque sistemático es abierto, observable y conveniente, se empeña en identificar requisitos y necesidades primordiales tratando de satisfacerlas de manera eficiente y eficaz” (Kaufman p14)

Consecuentemente un trabajo verdaderamente profesional consiste en identificar asertivamente las necesidades para luego poder diseñar e implementar un sistema eficaz que responda a las mismas.

En resumen el análisis de necesidades implica los siguientes aspectos Fernández A. (1998):

- Estudio y observación de una situación en la que hay un problema o deficiencia en la que se tiene que intervenir. En el caso de los docentes la formación no se limita a los años de formación universitaria sino que por el contrario la sociedad cambiante genera cada vez nuevas demandas “problemas” que crean necesidades y por esa razón el docente es un ser que se enfrenta de forma continua a esos desafíos que son necesarios satisfacerlos.
- Esfuerzo sistemático para identificar y comprender el problema. Los profesionales encargados de la formación continua deben tener la capacidad de identificar con claridad cuál es la verdadera necesidad, logrando además establecer la importancia de la misma relacionándola con otras posibles necesidades.
- Creación de una base datos en la que se deslumbran las situaciones actuales de los docentes y las situaciones deseadas, proveyendo además una base para generar posibles soluciones.

Notamos por lo tanto que el análisis de necesidades se caracteriza por:

1. Ser un estudio sistemático antes de la intervención
2. Identificar y comprender un problema
3. Analizar la discrepancia entre dónde estamos y a dónde queremos llegar
4. Utilizar datos representativos de la realidad y de las personas implicadas
5. Ser provisional, nunca definitivo ni completo
6. Proporcionar datos importantes para generar soluciones y tomar decisiones

A continuación detallaremos varios modelos que sirven como base para analizar las necesidades:

MODELO DE ROSSETT

De acuerdo con Gairin (1998) este modelo parte de la información que se busca y trata de llegar a rendimientos satisfactorios y deseados. El modelo está formado de 4 elementos:

1. Situaciones desencadenantes, que responden a preguntas como: ¿de dónde partimos? ¿hacia dónde vamos?
2. Tipo e información que se busca, sea la optimista, la real, los sentimientos las causas o las soluciones.
3. Fuentes de información
4. Herramientas para la obtención de datos

En este modelo notamos la dicotomía entre la situación actual y la situación deseada. La detección de necesidades se basa en la información que se obtiene y se presta particular atención a la proveniencia de la información así como a las herramientas usadas para su obtención.

MODELO DEDUCTIVO

Este modelo planteado por English y Conte en 1979 supone tres fases:

1. Establecimiento de fines y objetivos, es decir definir lo que debería ser.- para lo que los expertos delimitan dimensiones de funcionamiento adecuado y luego definen las expectativas con respecto a cada dimensión.
2. Evaluación del nivel del funcionamiento actual.- a partir de las dimensiones consideradas en el primer apartado se evalúa la situación actual.
3. Identificación las discrepancias entre lo que debería ser y lo que es.- de ese modo surgen las necesidades.

Pese a que en algunas situaciones se considera que este modelo se apoya excesivamente en las opiniones de los expertos, ajenos a la institución y por ende a la realidad educativa, este modelo se lo usa ampliamente.

MODELO DE KAUFMAN

En el año de 1987 Kaufman desarrolla un proceso de 18 pasos en torno a la planificación de las organizaciones para evaluar las necesidades de las mismas. En el modelo de Kaufman encontramos los siguientes elementos:

- Participantes en la planificación: ejecutores, receptores, sociedad
- Discrepancia entre lo que es y lo que debería ser
- Priorización de necesidades.

Por otro lado Kaufman afirma que para analizar una necesidad se deben seguir las siguientes etapas: (Kaufman 1988, p 58,59)

1. Tomar la decisión de planificar
2. Identificar los síntomas de problemas
3. Determinar el campo de la planificación
4. Identificar los medios de evaluación de necesidades, seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados en la planificación
5. Determinar las condiciones existentes
6. Determinar las condiciones que se requieren, en términos de ejecución medible.
7. Conciliar discrepancias entre los participantes de la planificación
8. Asignar prioridades entre las discrepancias, y seleccionar aquellas a las que se vaya a aplicar determinada acción
9. Asegurar que el proceso de evaluación de necesidades sea un procedimiento constante

Este modelo ofrece la ventaja de ser bastante esquemático, los pasos están claramente diferenciados por lo que son de muy fácil aplicación, incluso por personas con poca experiencia en el área de detección de necesidades formativas.

MODELO DE F. M. COX

En el año 1987 Cox elaboró un modelo para analizar las necesidades que abarca los siguientes aspectos:

1. La institución

2. El profesional contratado para resolver el problema
3. Los problemas como se presentan para el profesional y los implicados
4. Contexto social del problema
5. Características de las personas implicadas en el problema
6. Formulación y priorización de metas
7. Estrategias a usar
8. Tácticas para conseguir el éxito de la estrategia
9. Evaluación
10. Modificación, finalización o transferencia de la acción

Notamos que los modelos de análisis aquí citados pueden ser adaptados a los aspectos educacionales a los que los docentes en diferentes niveles se enfrentan y además satisfacer sus necesidades. Para lograr dicho objetivo utilizan la metodología propia de la investigación educativa, ajustándose a los problemas y características específicas de sus destinatarios así como del contexto en el que se encuentran.

El análisis de necesidades, es por tanto fundamental en el proceso de formación continua de los docente ya que permite saber si la intervención o la ejecución de un programa es verdaderamente necesaria antes de lanzarse a diseñar un programa o por defecto no formar a los docentes en un dominio dado ya que se carecen de datos de referencia. Por lo tanto, el analizar las necesidades implica poder realizar un diagnóstico profundo de la situación actual para de esa manera poder partir de datos reales y saber hacia dónde dirigir los esfuerzos.

1.2. Análisis de las necesidades de formación.

1.2.1. Análisis organizacional.

El análisis organizacional permite indagar sobre los elementos que constituyen la organización, Jiménez B. (1996). Por medio del mismo se pueden identificar áreas en las que la organización es fuerte así como áreas generadoras de problemas. El análisis organizacional tiene como fin el encontrar las mejores alternativas para solucionar posibles deficiencias encontradas en la institución. En ese camino surgen nuevas formas de ver a la organización y sus colaboradores.

Este análisis permite encont

rar respuestas a cuestiones tales como: ¿Quién es la organización?, ¿cuáles son sus logros?, ¿qué se quiere cambiar y porqué?, ¿qué resultado esperamos? Cuando una institución responde a estas preguntas surge a la vez un abanico de herramientas que le permiten lograr los objetivos planteados. Un método muy difundido para realizar el análisis organizacional es el FODA el mismo que proporciona un cuadro bastante completo de la institución en el que se plasman las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la organización.

Al analizar una organización se la prepara de mejor manera para enfrentar posibles cambios, facilitando el trabajo de planificación en forma de planes de acción y de proyectos y programas. Cuando una institución realiza de forma continua un análisis institucional toma conciencia de su situación por lo que tiene más facilidad para percibir cambios tanto positivos como negativos.

1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.

Como ya se mencionó en los apartados anteriores, uno de los rasgos comunes que caracteriza al mundo actual es el constante cambio que existe, así como las grandes cantidades de información que invaden la sociedad. Ante estos cambios la educación no es indiferente sino que al contrario tales variables tienen importantes repercusiones.

A diferencia de tiempos pasados en los que había cierta estabilidad y los programas educativos seguían un currículo que no tenía cambios importantes a través de los años, hoy en día el sistema educativo no solamente debe servirnos para comprender el pasado (relativamente estable) o el presente (bastante inestable) sino que por el contrario el aprendizaje tiene que ser anticipador y participativo (Malcolm 1998).

Por otra parte, en el sistema educativo del pasado se notaban y se diferenciaban de manera clara los elementos constitutivos a saber: el maestro quien ocupaba un puesto central en el proceso de aprendizaje, siendo éste el poseedor del conocimiento y cuya misión consistía en transmitir información. Por otro lado, el alumno cuyo rol se caracterizaba por la pasividad y receptividad acrítica de la información que se le presentaba. El currículo no correspondía a necesidades contextuales sino que lo dirigían los libros de texto que en la mayoría de casos eran editados por autores externos a la realidad de la clase. Recordamos también que la oferta educativa era

limitada ofreciendo formaciones tradicionales en las que prácticamente no existía mayor innovación.

Sin embargo la realidad anteriormente mencionada ha tomado un giro completo en la actualidad. Si nos referimos al rol del maestro éste pasa de ser el centro o protagonista del aprendizaje a ser un facilitador de conocimiento. El centro en la actualidad es ocupado por los alumnos quienes a medida de lo posible deben ser activos en dicho proceso. Los currículos son muy variables y se adaptan a las necesidades de los alumnos y de cada contexto. La oferta de formaciones es enorme y se caracteriza por una gran dinámica, además el perfil de un profesional en la actualidad no se lo mide en función de sus conocimientos acumulados sino más bien por las competencias adquiridas no solo en el campo profesional sino también en el área personal y social.

Con el fin de caracterizar la realidad educativa en el mundo actual Chavarria M. toma como referencia lo que ella denomina megatendencias las mismas que las definen como “corrientes de pensamiento y de acción que a nivel internacional están presentes en los cambios y en la evolución de la educación.” (Chavarria 2004, p18)

Las megas tendencias más notables son las siguientes:

- Educación e influencia tecnológica.- La educación se ha visto influenciada por el innegable avance que ha existido en los últimos 20 años de la tecnología; de hecho los computadores, el internet y todas las herramientas multimedia son en la actualidad componentes importantes del proceso educativo.
- Globalización de la educación y de la información.- como consecuencia de la tecnología hoy la información se puede transmitir en tiempo real, por lo que se han eliminado barreras y limitaciones que antes existían debido a la distancia.
- Súper especialización de saberes y funciones.- Debido a que el conocimiento se ha ampliado de forma considerable ha sido necesario optar por la especialización. Es así que en el campo laboral mientras un individuo es más especializado más oportunidades tiene de ser parte del mundo laboral, gozando de ventajas competitivas.
- Regreso a la naturaleza.- el hombre en estos años ha tomado conciencia de que la naturaleza ha sufrido transformaciones negativas debido a la falta de respeto que la humanidad ha manifestado en cuanto a su gestión, por esa razón de cierta manera la sociedad está intentado hacer marcha atrás y procura recobrar la relación inicial que existía entre el hombre y la naturaleza.

Por otro lado la UNESCO ha planteado que la educación debería abarcar las siguientes competencias: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Cuando a la educación se la modela en torno a los cuatro aprendizajes se puede afirmar que la educación tiene una proyección positiva hacia el futuro. La LOEI añadió una quinta competencia a saber. Aprenderá emprender. Como lo afirma Castillo (1999, p18) “Estamos hoy ante un nuevo paradigma en el proceso educativo, se trata de educar con visión prospectiva, a través de un modelo integrador que no pierda de vista el ser y el deber ser del hombre como eje que ilumina un progresivo saber y entiende un positivo hacer”

1.2.1.2. Metas organizacionales a corto mediano y largo plazo

Las instituciones educativas se dirigen por medio de metas que son establecidas. Las metas constituyen una situación deseada. Es decir, qué es lo que la institución piensa lograr en el futuro ya sea a corto mediano o largo plazo. Una institución que carece de metas organizacionales va sin duda a la deriva ya que no tiene puntos de referencia para orientar sus esfuerzos y energías.

En la institución educativa las metas organizacionales son la herramienta que sirven como fuente de legitimidad para justificar las acciones y decisiones de la misma. Por otro lado, las metas son un modelo que permite a quienes forman parte del sistema educativo comparar y evaluar la eficacia y el rendimiento de la misma. Además constituyen una guía para la coherencia de una organización que proporciona parámetros claros a los integrantes de la institución y finalmente los objetivos organizacionales llegan a ser estándares para evaluar el desempeño de los miembros y determinar acciones dirigidas al aumento de la productividad.

Cuando la institución ha logrado alcanzar una meta, ésta se convierte en realidad por lo que necesita fijarse otra meta. De lo anteriormente mencionado notamos que las metas tienen un carácter dinámico y están evolucionando y cambiando constantemente, debido a los logros institucionales pero también a las demandas del contexto en el que se encuentra la institución. Por esa razón los gestores educativos deben de manera constante revisar las metas prestando atención a las alteraciones del medio ambiente y de la organización en sí.

Al fijar las metas se debe considerar que éstas tienen que ser: claras, flexibles, medibles, realistas, coherente y motivantes. El factor de la motivación ha atraído la

atención de un gran número de autores, (Maslow, 1995, Gardner, 1976) de forma sucinta se puede indicar que un objetivo es motivante cuando quienes deben cumplirlo lo ven como un reto que pueden alcanzar. Por lo tanto para ser un agente motivador las metas deben ser deseables y confiables por los miembros de la organización. Por otro lado, quienes ocupan los puestos de mando o de mandos medios deben considerar que cuando se fijan metas con la participación de todo el personal que forma la institución, los niveles de motivación aumentan y por lo tanto hay más probabilidades de alcanzar la meta incluso en tiempos menores a los establecidos.

Finalmente según el alcance en el tiempo las metas organizacionales pueden ser clasificadas de la forma siguiente:

- Metas organizacionales a largo plazo.- estas metas están relacionadas con la planificación estratégica de la institución y se las plantea por un periodo comprendido entre tres a cinco años. A manera de ejemplo podemos notar:
 - Mejorar la calidad de la educación
 - Aumentar la oferta educativa
 - Capacitar a los docentes
 - Mejorar la tecnología
 - Realizar convenios con instituciones internacionales
- Metas organizacionales a mediano plazo.- Se relacionan a los objetivos tácticos de la institución o los objetivos formales de la organización. Las metas a mediano plazo se fijan por áreas; es así que en una institución educativa habrán metas en el área administrativa, área pedagógica, área de investigación, área de vinculación con la sociedad, entre otras.
- Metas organizacionales a corto plazo.- también se las conoce como objetivos operacionales y comprenden un periodo no mayor a un año.

Las metas a corto, mediano y largo plazo son interdependientes, es decir, que para cumplir una meta a mediano plazo se deben cumplir las metas establecidas a corto plazo y para cumplir las metas a largo plazo se tienen que satisfacer las de mediano plazo. De ahí la necesidad de contar con un plan maestro que sea integrador lógico, consistente y coherente. Solo de ese modo la institución podrá ver realizado el cumplimiento cabal de sus metas.

1.2.1.4. Liderazgo educativo

El liderazgo es el conjunto de capacidades que una persona tiene para influir en la mente de las personas o en un grupo de personas determinado, haciendo que el equipo trabaje con entusiasmo, en el logro de metas y objetivos (Grimberg J. 1999). También se entiende como la capacidad de tomar la iniciativa, gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar y evaluar a un grupo o un equipo. En las organizaciones en general el liderazgo está vinculado a la dirección y la capacidad de los directivos en inducir o animar a sus empleados a cumplir las metas organizaciones.(Bardisa T et all 2000)

Durante las últimas décadas el tema de liderazgo ha atraído la atención de muchos autores entre ellos sicólogos, sociólogos, directores de empresas entre otros. Y se han realizado varios estudios desde diferentes enfoques que serán detallados en el siguiente apartado.

Clásicamente se ha considerado al líder como un ser carismático, individualista, poderoso, con capacidad de influir en los otros. Sin embargo dicho retrato hoy por hoy fracasa en un contexto radicalmente diferente. En la actualidad el enfoque del estudio se dirige hacia las interacciones e influencia que el líder tiene con sus seguidores. Por lo que surgen nuevos tipos de liderazgo:

- Liderazgo coaching.- En el que toda la capacidad del líder se centra fundamentalmente en el crecimiento profesional de sus colaboradores, con lo cual consigue implicarlos en sus proyectos de futuro de forma cualificada y como colaboradores. En el ámbito educativo el líder no mira únicamente su progreso sino y principalmente el progreso de quienes dirige, pudiendo ser alumnos pero también docentes. En el caso de los docentes el líder educativo tomará en cuenta y al grado de lo posible satisfacer las necesidades formativas, sabiendo que esto contribuye a su desarrollo personal, profesional e institucional.
- Liderazgo afiliativo.- Corresponde al tipo de líder que da particular importancia a la creación de un buen clima social en la institución de modo que la gente se implique afectivamente en los proyectos. Para él es muy importante que sus empleados se sientan a gusto en el trabajo. El gestor educativo que adopta este enfoque de liderazgo piensa que para sobre llevar los conflictos institucionales es necesario hacerlo de forma afectiva y con ánimo constructivo.
- Liderazgo educacional.- Siendo parte del equipo docente, pedagógico o administrativo es este tipo de liderazgo el que atrae más nuestra atención. El

gestor educativo o el docente líder tiene actitudes diferentes al docente tradicional ya que no se limita a impartir instrucciones sino mas bien que orienta, provee recursos, forma y evalúa a sus alumnos para que alcancen sus objetivos de aprendizaje. Un director o un profesor líder contribuye al desarrollo holístico de quienes dirige, por lo tanto no se centra en meros conocimientos sino más bien en el desarrollo de capacidades y destrezas.

El director que ejerce un liderazgo educativo dedica gran parte del tiempo a la relación personal con las familias y los docentes para tratar temas relacionados con los alumnos, su desarrollo integral, colaboración con las familias, trabajo en el aula dificultades, avances y progresos que encuentran los docentes y padres en el proceso educativo. De este intercambio cada miembro del sistema educativo se enriquece y contribuye al logro de las metas institucionales (Bardiza et all, 2000).

Como corolario notamos que en las instituciones el liderazgo educativo de hoy en día se basa en el liderazgo carismático, el liderazgo cooperativo y en todo aquel liderazgo que no solo dirige a la institución hacia un fin positivo sino también un liderazgo que se preocupa realmente por el bienestar de los diferentes equipos que forman la institución.

Reiterando lo ya señalado anteriormente es apropiado recoger el pensamiento de Tablada R. (2008 pp.145) que nota que: "Un verdadero líder educativo es el que perturba nuestra seguridad, nos desafía, incitándonos a la exploración y animando el esfuerzo." Por lo tanto, un maestro transformante o líder es aquel que percibe cuándo el aprendiz está dispuesto a cambiar y ayuda a su discípulo a responder a necesidades más complejas, trasformando los antiguos modelos una y otra vez. El auténtico maestro es también un aprendiz, y es transformado por la relación de liderazgo que ejerce. El líder educativo democrático es un maestro abierto, que establece con sus alumnos una relación de resonancia. Este tipo de maestro respeta siempre la autonomía del aprendiz, empleando más tiempo en tratar de ayudarlo a formular y resolver sus preguntas más urgentes, que en exigirle respuestas "correctas". Por consiguiente, el auténtico maestro líder es un timonel, un catalizador y un facilitador.

Re enfocándonos en el tema del presente estudio podemos afirmar que un líder educativo es consciente de sus necesidades formativas, dado que si no está al día con respecto a las demandas educativas y sociales del mundo en que vive no podrá darse

enteramente a sus alumnos. Por lo tanto, el líder educativo se cultiva y se forma constantemente, vive de esa manera cuestionándose y evaluándose de forma frecuente para así enriquecerse y dotarse de recursos propios que luego los podrá compartir con sus alumnos, influenciando de forma positiva en ellos.

1.2.1.5. El bachillerato ecuatoriano.

En el cuadro de profundas reformas estructurales del Ecuador se formuló la nueva ley orgánica de Educación Intercultural en la que se contempló la implementación del nuevo bachillerato ecuatoriano con el fin de mejorar la calidad educativa. Este cambio estructural se genera frente a un descontento general en el que se evidenciaba que los alumnos al terminar el bachillerato no estaban preparados para resolver problemas de la vida real y aún menos para participar de forma activa en la comunidad. Por otro lado, en las universidades se reflejaba importantes lagunas en cuanto a conocimientos y competencias de los alumnos por lo que los grados de deserción eran enormes; todo lo anteriormente mencionado generaba importantes dificultades al momento que el alumno deseaba incorporarse en el mundo laboral o del emprendimiento.

El bachillerato ecuatoriano tiene como triple objetivo el preparar a los estudiantes para la vida y la participación en una sociedad democrática, sus estudios post secundarios y el mundo laboral. Esta propuesta consta de dos componentes. Por un lado los alumnos deben adquirir conocimientos comunes y generales mediante el denominado “tronco común” y por otra parte el alumno tiene la posibilidad de escoger según sus intereses áreas tales como: científicas, sociales, culturales y artes plásticas o si no puede optar por módulos que le permitan desarrollar destrezas para enfrentarse de manera adecuada al mundo laboral.

Basándose en los cuatro principios propuestos por la UNESCO como pilares de la educación el currículo del bachillerato comprende los siguientes principios de índole pedagógico:

- Aprender a conocer.- Para que el alumno esté en capacidad de comprender el mundo que lo rodea, para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás.
- Aprender a vivir juntos.- Conscientes de que vivimos en comunidad los alumnos deben desarrollar aprendizajes que les permita vivir en armonía y lograr resolver posibles conflictos. Para lograrlo es necesario que

respeten la dignidad humana y tomen conciencia, aprendan a respetar las semejanzas y diferencias entre los diferentes seres humanos.

- Aprender a ser.- Es la contribución que hace la educación al desarrollo de cada ser humano tomando en cuenta su sentido holístico e integral.
- Aprender a emprender.- Este último tipo de aprendizaje no hace parte de los pilares educativos propuestos por la UNESCO; sin embargo, se considera de suma importancia el desarrollo de capacidades para iniciar nuevos retos, contribuyendo al permanente desarrollo tanto personal como comunitario.

Al igual que el bachillerato anterior, el bachillerato unificado se lo realiza en tres años y cada año se lo puede organizar en quimestres que constan de 200 días laborables. Por otra parte, los alumnos son evaluados de forma continua por medio de indicadores o estándares de evaluación por lo que cada materia se compone de un número de horas adecuadas que permite a los alumnos alcanzar los estándares establecidos para cada asignatura.

El Ministerio de Educación y Cultura ha diseñado un perfil para los bachilleres que egresan, el mismo que se basa en la adquisición de las siguientes destrezas:

- Pensar rigurosamente.
- Comunicarse efectivamente ya sea de forma escrita u oral.
- Razonar numéricamente conocer y utilizar las Matemáticas en la formulación, análisis y solución de problemas teóricos y prácticos, así como en el desarrollo del razonamiento lógico.
- Utilizar herramientas tecnológicas reflexiva y pragmáticamente para buscar y comprender la realidad circundante, resolver problemas y manifestar su creatividad, evitando el uso indebido de la información.
- Comprender su realidad natural lo cual permitirá que el estudiante participe de modo proactivo y resuelva problemas relacionados con el ámbito natural, respetando los ecosistemas y el ambiente.
- Conocer y valorar su historia, y su realidad sociocultural; los estudiantes deben indagar sobre su identidad, historia y ámbito sociocultural, participar de manera activa en la sociedad, y resolver problemas y proponer proyectos dentro de su ámbito sociocultural.
- Actuar como ciudadano responsable rigiéndose por principios éticos que le permitan ser un buen ciudadano: cumplir con sus deberes, conocer y hacer respetar sus derechos.

- Manejar sus emociones en la interrelación social para entablar buenas relaciones sociales, trabajar en grupo y resolver conflictos de manera pacífica y razonable.
- Cuidar de su salud y bienestar personal, entender y preservar su salud física, mental y emocional.
- Empezar ser proactivo y capaz de concebir y gestionar proyectos de emprendimiento económico, social o cultural, útiles para la sociedad. Además, formular su plan de vida y llevarlo a cabo.
- Aprender por el resto de su vida; acceder a la información disponible de manera crítica, lo que implica: investigar, aprender, analizar, experimentar, revisar, autocriticarse y autocorregirse para continuar aprendiendo sin necesidad de directrices externas.

Evidentemente el nuevo bachillerato ecuatoriano supone un reto para la institución, los alumnos y los docentes. Consciente del reto, El Ministerio de Educación ofreció iniciar procesos continuos de formación docente, así como un banco de recursos que provea soporte a los docentes en cada una de las asignaturas. Los docentes pueden por lo tanto en la página web del Ministerio de Educación realizar las siguientes consultas:

- Sugerencias metodológicas
- Ejemplos de micro planificación
- Materiales de apoyo
- Actividades de evaluación
- Videos de clases demostrativas

Este nuevo modelo de bachillerato constituye uno de los primeros pasos de un proyecto de cambio profundo en el modelo educativo con el fin de lograr estándares de calidad e incluso de excelencia. Finalmente, es loable la intención de buscar dar a todos los estudiantes del país la misma formación común que los ponga en igualdad de condiciones frente a las situaciones futuras ya sea con respecto a los estudios superiores o con respecto a la inserción en el mundo laboral.

1.2.1.6. Reformas educativas

Una reforma nace frente a la informalidad en una situación dada. En lo referente a la educación en el Ecuador notamos que pese a que es un derecho constitucional no todos los ciudadanos tienen acceso, ya sea por la falta de estructuras educativas, o

debido a que un gran número no puede costear los precios que conlleva educarse. Por otra parte se nota que desde un punto de vista metodológico y pedagógico siguen prevaleciendo los modelos clásicos y en muchos casos se nota importantes deficiencias en la enseñanza. Lo mismo que mengua la posibilidad de lograr procesos óptimos de enseñanza y aprendizaje. Además la infraestructura física de los planteles deja mucho que desear.

Lo anteriormente mencionado son solo unos pocos indicadores de que estamos frente a una situación en la que es necesaria una profunda reforma, ya que la educación debe ser considerada como uno de los elementos centrales del desarrollo local y nacional. Por esa razón con el apoyo del Gobierno Nacional el Ministerio de Educación ha emprendido una reforma generada desde el mismo núcleo del sistema: el centro educativo, ya que es ahí donde se concreta de manera pública la educación y donde se potencializan factores tales como: calidad, equidad, interculturalidad y universalidad. La nueva reforma parte ya no de estructuras jurídicas y administrativas sino por el contrario de la práctica a nivel institucional.

Uno de los planteamientos principales de la actual reforma es el de concientizar a los ciudadanos y comunidades sobre la importancia de la educación. Como ya se mencionó la reforma actual pone en profundo cuestionamiento las estructuras de base por lo que se propone una reforma sustancial del ministerio mismo así como cambios en todos los niveles educativos es decir: educación básica, inicial y bachillerato.

Para que la reforma perdure no se la debe considerar como imposición del actual gobierno sino más bien como una política estatal en la que todos tienen un rol activo, siendo conscientes de que la educación es uno de los ejes que construye una nación. Además las reformas educativas deben ser vistas a largo plazo para que puedan ser beneficiadas así varias generaciones.

Para concluir, cabe destacar que la reforma actual no parte de cero, sino que se originó de un análisis organizacional que permitió ver cuáles eran los puntos positivos y las mejores tradiciones educativas, con el fin de apoyarse en éstas y de cierto modo reconstruirse tomando esas bases como referencia haciéndolo de manera integral y abarcando todos los niveles y modalidades a lo largo y ancho del país.

LA LOEI

El reglamento de la LOEI define de manera clara lineamientos para que alumnos que se encuentran en situaciones difíciles y que no puedan acceder a la educación debido a falta de recursos económicos reciban un trato preferencial y que sobretodo no se queden sin educación. Por lo que la LOEI tiene una gran voluntad integradora a través de un enfoque de interculturalidad en la que se valora la diversidad y el respeto a las diferentes culturas. Esta ley busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión favoreciendo la comunicación intercultural. Por lo que como eje transversal en el currículo figura la interculturalidad. Por lo tanto se puede afirmar que la LOEI establece un nuevo modelo de gestión educativa para de esa manera ofrecer servicios educativos completos, pertinentes y de alta calidad.

Dada la gran extensión del reglamento a continuación se expondrán los lineamientos más importantes y relevantes para la presente tesis.

El artículo 26 de la Constitución de la República afirma que la educación es un derecho a largo de la vida y es el estado quien tiene que satisfacerlo. Por lo tanto, la educación es una área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal. Además en el marco del buen vivir, el estado debe garantizar la igualdad y la inclusión social.

Se considera además que la educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, siendo un eje estratégico para el desarrollo del país.

El artículo 27 establece que la educación debe centrarse en el ser humano y garantizar su desarrollo holístico respetando los derechos humanos, el medio ambiente y la democracia impulsando la equidad de género, justicia, solidaridad y la paz.

Con estos antecedentes se fundamenta la LOEI la misma que en su primer artículo garantiza el derecho a la educación, establece los principios y fines que orientar la educación ecuatoriana; desarrolla y profundiza los derechos y obligaciones en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación.

EL PLAN DECENAL

El plan decenal es un instrumento de gestión estratégica que viene gestándose desde abril de 1992 cuando se firmó el primer acuerdo de educación nacional conocido como “Educación del siglo XXI”. El gobierno actual lo ha revisado y ha ampliado su alcance al considerar que vivimos en un país multi étnico y por lo tanto multi cultural, por lo que el plan ha incluido líneas rectoras que integran en el currículo y en la práctica diaria dicha realidad. Este plan pretende dotar de una gran continuidad al sistema educativo ya que sin importar quién sea el ministro en turno todos cuentan con acciones pedagógicas técnicas y administrativas comunes a las que tienen que adherirse.

El plan decenal tiene como meta principal el alcanzar altos estándares de calidad educativa y lograr mayor equidad y accesibilidad a la educación. Es así que dos de sus políticas afirman que se universalizará la educación desde la educación inicial a la educación básica (de décimo a primero) erradicando de dicho modo el analfabetismo. Los adultos también son considerados en el plan decenal ya que tendrán la opción de formarse continuamente. Para lograr dichos objetivos se aumentará el 0,5% anual de participación del sector público del PIB hasta alcanzar el 6% de inversión anual. De esa manera la educación se podrá dotar de recursos tanto materiales como humanos.

La profesión docente se revalorará ya que el plan decenal ha puesto en marcha un sistema de capacitación y desarrollo profesional orientado hacia las TICs y las pedagogías innovadoras. El plan decenal en cuanto a los profesores, propone un formato de ascenso laboral que resulta interesante para los maestros; Por lo que sin duda podemos pensar que el maestro está ubicado al centro de ese plan.

El acompañamiento ciudadano para su implementación y gestión es importante, pues puede ser útil para identificar nudos críticos pero a la vez la ciudadanía es un recurso enriquecedor que debería ser explotado para encontrar soluciones cuando aparecen conflictos y problemas, sin embargo, pese a que la actuación activa del ciudadano es fomentada por el plan decenal ésta es aún bastante limitada dado que no existe una cultura en la que el ciudadano participe de forma activa en conjunto con las entidades estatales.

Como notamos la formación continua profesional se encuentra en el centro del desarrollo docente y es uno de los principios rectores del plan decenal. La formación abarca los ámbitos pedagógicos, tecnológicos, de la reforma en sí, y además no deja de lado el elemento de la interculturalidad existente en el país.

1.2.2. Análisis de la persona.

Los docentes son parte fundamental del sistema educativo. Pero al igual que los alumnos el docente viene a la clase cargado de un bagaje personal en el que se conjugan los saberes no solo pedagógicos sino también los contruidos socialmente y que el docente incorpora a lo largo de su carrera. Dichos saberes están en constante interacción con la normativa establecida en la estructura institucional, las políticas educativas, las corrientes pedagógicas. El presente apartado nos permitirá hacer un levantamiento bastante completo del perfil del docente, revisaremos por tanto, los lineamientos de su formación profesional desde la etapa inicial y técnica hasta su inserción en el mundo laboral. Durante este recorrido es necesario tener en mente que el maestro debe llegar a convertirse en un individuo con saberes pedagógicos pero sobre todo que se somete a la reflexión y confrontación con otros saberes, abriéndose así a una transformación de su práctica con el fin de adecuarla a los diferentes contextos en los que se tenga que ejercer.

1.2.2.1.- Formación profesional.

Se empezará a considerar este apartado entendiendo lo que quiere decir formación. El termino formación es de origen latín y su significado señala a la acción y el efecto de formar y formarse. Al hablar de formación profesional docente se debe considerar la triada individuo-profesión-sociedad. Cabe señalar que la formación alude además a un proceso sistemático, consciente, esencial para el desarrollo humano; y éste presupone la formación del profesional desde las competencias profesionales y sociales así como sus competencias, conocimientos, habilidades y valores. (Zalbaza M. 2000)

1.2.2.1.1 Formación inicial.

Según Vaillant M. (2001) una buena formación profesional inicial incluye poseer y demostrar un cuerpo de conocimientos amplio y fundamentado. Además se requiere que los candidatos ejerzan la profesión siguiendo un currículo prescrito y común que integre conocimientos teóricos con el aprendizaje de la práctica en situaciones reales. Por otro lado, se requiere un periodo de socialización profesional en la que el futuro docente incorpore y asimile la cultura de la profesión.

La formación inicial docente es el primer eslabón que guiará al maestro hacia su primera experiencia profesional, por lo tanto constituye un periodo de formación y desarrollo profesional a través de programas que permiten que los profesores

adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad.

En el Ecuador, la formación inicial de los docentes está asegurada por los institutos normales a nivel pre universitario, y posteriormente son las universidades que forman los docentes. Dicha formación se expande por un periodo de 4 años al final del que se otorga el título de Licenciado o Licenciada en ciencias de la educación, con la mención escogida por el alumno. La formación durante este tiempo, como se señaló anteriormente incluye un conocimiento claro de la materia a enseñar, así como el aprendizaje de herramientas metodológicas y pedagógicas que se asumen serán útiles en la vida profesional.

Sin embargo, surge la cuestión (que es además el punto central del presente estudio) ¿hasta qué punto la formación inicial prepara a los futuros profesionales para hacer frente a los verdaderos desafíos que encuentran una vez en el “campo de acción” sobre todo cuando además deben hacer frente a reformas educativas?. A este respecto Veenman (1984) ha popularizado el concepto de “choque con la realidad” para referirse al impacto por el que atraviesan los enseñantes una vez en el campo de acción. El autor antes citado indica que frente a las reformas, y pese a haber recibido una formación inicial, en muchos casos la docencia se caracteriza por un proceso de intenso aprendizaje del tipo ensayo-error determinado por un principio de supervivencia y por el predominio del valor práctico.

La formación inicial debería por lo tanto, establecer estrategias para reducir el denominado “choque con la realidad”, sabiendo que los principales problemas que conocen los profesores están relacionados con: la imitación acrítica de conductas observadas, el aislamiento, la dificultad de transmitir el conocimiento, el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza, el uso de las TIC, el conocimiento y aplicación de técnicas de comunicación trans generacional entre otros Veeman (1984).

Seguido del periodo de formación inicial, el futuro docente empieza el periodo de inserción profesional el mismo que tiene como objetivo el transmitir la cultura docente al profesor principiante. Este proceso es fácil cuando el contexto socio-cultural coincide con las características del profesor principiante, sin embargo, el proceso puede ser dramático cuando el profesor debe integrarse a culturas o reformas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar (Gairin J. 1998). En el contexto que nos ocupa y bajo la reforma de la LOEI, se puede aplicar lo anteriormente mencionado a los profesores que son enviados a enseñar en culturas

indígenas con las que probablemente han tenido poco contacto e incluso escasa información. Con el objetivo de apalejar dicha situación el Ministerio de Educación ha creado la figura del “mentor”. El mismo que se caracteriza por los siguientes rasgos: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad de gestionar la clase, la disciplina, la comunicación, con conocimiento de la materia, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales. De esa manera un mentor se convierte en un asesor didáctico siendo así un elemento de apoyo para los docentes que inician su carrera.

1.2.2.1.2. Formación profesional docente

El sistema educativo ecuatoriano asegura la formación profesional docente el mismo que se rige por los principios señalados en el apartado anterior y se encuentran explicados en: La Constitución Política del Estado, La Ley de Educación LOEI, y La Ley de Carrera Docente.

Los siguientes son algunos de los objetivos con respecto a la formación profesional del docente y que constan en la ley de carrera docente:

- Formar docentes que requiere el país, conforme a las necesidades socio culturales en los niveles pre-primario, primario y áreas especiales para una eficiente atención del sistema educativo.
- Preparar docentes con una sólida formación humanística, científica, pedagógica y democrática, comprometiéndolos con la realidad social de su entorno.
- Desarrollar la investigación educativa con énfasis en la experimentación de metodologías e innovaciones tecnológicas, a fin de elevar los niveles de eficiencia y eficacia de la educación nacional.

Por otro lado es apropiado mencionar las palabras de la Ministra de Educación del Ecuador, Lcda. Gloria Vidal quien con motivo de la inauguración del Foro Nacional de Formación Docente, el 23 de noviembre del 2010 afirmó que: “En la actualidad la formación docente se encuentra en una encrucijada debido a las exigencias del mundo contemporáneo respecto a los aprendizajes requeridos para responder a estas demandas, que han cambiado profundamente al compararlas con aquellas de los inicios de la república en el siglo XIX, cuando se inició la restructuración de la educación pública en Ecuador.”

Sin embargo y lamentablemente en el Ecuador especialmente a partir de los años 70 se produce una combinación que conjuga la lentitud de cambios en el sistema educativo y la falta de inversión estatal, lo mismo que genera una educación cada vez menos satisfactoria y particularmente una formación docente que no se ha renovado profundamente.

Actualmente el país conoce varias reformas, una de ellas la educativa que está remodelando los paradigmas educativos del país. Dichos cambios han transformado la estructura misma del Ministerio de Educación y de los institutos pedagógicos. Cabe recalcar que en el pasado e incluso en la actualidad en la mayoría de los casos, la formación docente consiste en entregar a los maestros una serie de instrucciones en las que de forma explícita se les indica cómo diseñar sus clases, cómo traducir los objetivos conductuales en actividades de enseñanza y evaluar en función a dichos objetivos; en tales procedimientos no se toma en cuenta las necesidades propias a cada contexto.

En este marco el profesor tiene cierto nivel de autonomía y es responsable de lo que ocurre en el aula por lo que realiza su enseñanza de forma más o menos prescriptiva a sus alumnos. Las reformas, como se mencionó al inicio de este párrafo, difunden diversos esquemas con el fin de mejorar la calidad de enseñanza y formar profesores de manera más adecuada; sacando a los profesores de una etapa “formalista” a una etapa superior de formación. Lamentablemente, estos esquemas no se construyen sobre la base de la realidad y del contexto cultural de los profesores sino sobre los cambios de los estilos de enseñanza, por lo que según Guthrie (1990) estos esquemas representan más bien un conjunto de actividades de capacitación que tienen como objeto vender reformas.

En todo caso, la formación profesional docente no debería ser vista como una mera “caja de herramientas” profesionales sino que por el contrario, y sin importar la reforma que la auspicie, la formación profesional es más bien un proceso totalizador ya que el docente es formado, logrando altos niveles de autonomía, pero uno de sus objetivos es a la vez convertirse en agente de formación.

1.2.2.1.3. Formación técnica.

La formación técnica docente es aquella que permite según Benito E. (1996 p.p. 44-45) “identificar a los docentes como expertos habilitados para guiar el aprendizaje de los alumnos conforme a determinadas reglas metódicas de reconocida solvencia”. En

el contexto nacional, todo docente adquiere durante la etapa de formación técnicas, métodos y estrategias que haciendo uso de su buen criterio deberán ser utilizadas con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en tiempos actuales la labor técnica del docente ha incorporando algunas funciones que desbordan la docencia clásica, como las relacionadas con la tutoría, la gestión didáctica y la innovación. Por lo que Benito (1996) concluye que la identidad de los maestros se define por una tarea de claro matiz tecnológico según la cual el profesor sería un ingeniero de la instrucción.

1.2.2.2. Formación continua.

Partiendo del principio que toda profesión exige actualización constante para responder a las necesidades específicas del contexto y del momento histórico, es claramente evidente que los docentes no están fuera de dicha realidad.

De hecho como lo menciona Chavarría (2002 pp.145) un docente se enfrenta en la actualidad a los siguientes retos:

- Ponerse al corriente de la renovación de las disciplinas básicas
- Iniciarse en disciplinas nuevas (informática, tecnología, etc.)
- Asimilar diferentes enfoques pedagógicos
- Actualizarse
- Preparar a los alumnos para la selección y uso crítico de la información
- Colaborar con la comunidad y padres de familia

Dado que el docente es un agente de cambio, la formación continua que le permita la ejecución de dichos cambios debería ser una constante de la profesión. Pero nos encontramos a la vez en un mundo dominado por la información, en el que se impone además el dominio de técnicas de gestión de conocimiento; en este contexto surge la legítima cuestión de *¿qué tipo de formación continua dar a los profesores en ejercicio?* Para responder a dicha pregunta notamos que la literatura sigue varios “Modelos de formación”

Chang y Simpson (1997) se refieren básicamente a cuatro modelos que serán detallados a continuación:

1. *Aprender de otros: Los cursos de formación.*- Es la modalidad más extendida de formación continua. Estos cursos implican la presencia de un experto en la

disciplina; el formador quien imparte de forma homogénea información a un grupo determinado de personas.

2. *Aprender con otros: Aprendizaje colaborativo.*- Esta modalidad se refiere a los procesos formativos orientados al grupo. Una de las características principales de este tipo de formación es el carácter compartido de las metas de aprendizaje. El aprendizaje colaborativo implica la redacción conjunta de un informe, el diseño de un proyecto de investigación, la negociación de alternativas de solución a un problema, entre otros.
3. *Aprender solo: Autoformación.*- Este tipo de formación es principalmente abierta y no planificada, mira al adulto como un ser autónomo capaz de construir su propia formación.
4. *Aprendizaje informal.*- Constituye una forma abierta y no planificada, que se diferencia del aprendizaje formal.

Por otro lado, y dado los cambios producidos en la tecnología, la formación ya no se limita únicamente al clásico curso de formación, de hecho, las posibilidades que ahora se ofrecen con las TIC son realmente amplias.

En el ámbito nacional, y refiriéndonos a la formación continua notamos los siguientes aspectos:

La LOEI en su artículo 112 estipula que “El desarrollo profesional es un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en Ciencias de la Educación”. Por lo tanto una de las labores del Ministerio de Educación es de promover el desarrollo profesional mediante la formación continua de los docentes para lo cual ha creado el Sistema de Desarrollo profesional educativo SiProfe

SiProfe tiene como principales objetivos:

- Afianzar la calidad del sistema educativo.
- Incidir directamente en la mejora del desempeño de los diversos actores de la educación.
- Mantener la relación entre calidad de desempeño y ascenso en la carrera educativa.

Como veremos en el siguiente apartado todas las iniciativas que son tomadas en relación a la formación del docente tienen como meta lograr mejores estándares de calidad educativa e incidir de forma positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje

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

Como ya se ha discutido los docentes tienen un rol importante para lograr estándares de calidad educativa y por ende como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Consecuentemente, todo sistema educativo debe atender a la formación y actualización de sus docentes ya que los profesores son en gran medida los responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende de la aplicación correcta de los procesos de innovación metodológica.

Por lo tanto, se puede afirmar que existe una relación directamente proporcional entre la formación del profesorado y los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia es fundamental proporcionar al profesorado una formación que le capacite para analizar el sistema educativo, así como los diferentes procesos que se producen dentro del mismo para que de ese modo pueda realizar su práctica de manera innovadora.

Uno de los factores que incide directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la capacidad que tiene el docente para superar los obstáculos que impidan la renovación metodológica y pedagógica por lo tanto la formación docente debe preparar a los maestros a asumir tales retos. En conclusión podemos afirmar que la formación docente es un recurso que debería acercar al profesorado hacia un modelo docente reflexivo, indagador y creativo, capaz de responder a la realidad educativa y atender eficazmente a todo el alumno, acompañando a cada individuo en su proceso de aprendizaje (Guir R. 1996).

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

Hoy en día los maestros desempeñan un doble rol: el de docente y el de investigador. Esta doble faceta exige una doble preparación, de un lado en lo relativo a la adquisición y actualización de conocimientos propios a la materia que imparte y por otro lado el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas exigidas en una sociedad de permanente cambio. Por lo que es esencial que la formación que recibe un docente le permita acomodarse a los continuos cambios, tanto en el contenido de la asignatura como en la manera de enseñar mejor. Dicha dinámica hace que los profesores necesiten una amplia formación en diferentes dominios. Según Escolano Bennito (1996), el docente requiere ser formado en las siguientes áreas:

Primeramente, nos referimos al área de conocimientos de la materia que dicta, lo que implica que el profesor debe tener un amplio conocimiento teórico y práctico de lo que va a enseñar. Además, dado que el maestro tiene un rol “técnico”, es importante que tenga una formación que le permita desarrollar sus habilidades para guiar el aprendizaje de los alumnos conforme a determinadas reglas metódicas de reconocida solvencia; no solo las relacionadas a la docencia clásica sino las relacionadas con la tutoría, la gestión didáctica y la innovación; es por eso que se le podría relacionar al docente con un ingeniero de la instrucción.

En tercer lugar, recordemos que la profesión docente envuelve también aspectos éticos y de sociabilización. Por lo tanto, el docente es un agente de transmisión de valores y actitudes que constituyen un marco de referencia normativa para las personas en formación, por lo que en muchas ocasiones el maestro se convierte en modelo y ejemplo de valores que se espera los alumnos imiten. Además, la formación docente se dirige también a satisfacer las necesidades de autorrealización de los individuos en formación y sus demandas de bienestar, lo anteriormente mencionado implica que la formación del docente no debería limitarse únicamente a aspectos académicos o morales sino por el contrario la parte psicológica es de suma importancia. De ese modo la formación docente debe preparar al individuo para poder observar, detectar y satisfacer las diferentes necesidades de sus alumnos, entendiendo que cada uno es un ser único con necesidades que le son propias.

Finalmente, dado que vivimos en un mundo inundado de información, conocimiento y tecnología el docente debe obtener una formación que le permita sacar el mejor partido, tanto de la vasta información existente así como de la tecnología, usándola como una herramienta didáctica que le permita lograr los resultados de aprendizaje propuestos (García M. 1997).

Para concluir es importante reflexionar que lo anteriormente mencionado no tiene carácter prescriptivo, sino que se presenta solamente como lineamientos generales en lo relacionado a los tipos de formación que debería tener un docente. De hecho, no hay respuesta única, ni posibilidad de recomendaciones universales en cuanto a la cuestión de los tipos de formación que debe tener un profesional de la educación. No lo hay por varias razones; primeramente, la gran diversidad de contextos hace difícil e irrelevante la generalización, en segundo lugar, la amplia dinámica del mundo actual genera gran incertidumbre por lo que no resulta muy sensato prescribir formaciones rígidas y descontextualizadas. Por lo que podemos sin duda afirmar que una de las

principales formaciones que debe tener un docente es el desarrollo del pensamiento crítico, para de ese modo poder hacer frente a las diferentes situaciones en las que se encuentra, adaptándose a los variados contextos y desafíos que son muy constantes en el mundo actual; teniendo en cuenta que la cuestión de formación docente está íntimamente ligada al aprendizaje continuo. Lo mismo que lleva a concluir que los saberes y competencias docentes no son el resultado únicamente de la formación profesional sino de los aprendizajes realizados mediante la experiencia y de la formación continua (Zalbaza M. 2000).

1.2.2.5. Características de un buen docente.

El tema del presente apartado ha cautivado la atención de un innumerable grupo de autores (Goddard, 2000; Reynolds 2000; Genovard, 1990) quienes de forma basta e incluso algo caricatural han descrito los rasgos y características de lo que consideran un buen docente además de las diferentes competencias y destrezas que debería un buen profesor demostrar. De los trabajos anteriormente citados se desprenden los siguientes lineamientos comunes:

Como primicia, un buen docente es una persona profundamente comprometida con el proceso educativo. Son por lo tanto capaces de analizar, comprender y mejorar dicho proceso con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. En segundo lugar, un docente apto es mediador y orientador en el proceso de aprendizaje, y por lo tanto es capaz de identificar sus peculiaridades y singularidades, con el fin de ofrecer experiencias y recursos adaptados a los individuos que guía. De forma muy acertada Pizarro M. (2010) concibe al docente como un “agente de cambio”, además de un impulsor de los alumnos ante los procesos de experimentación y estimulador de los posibles retos e incertidumbres que el aprendizaje lleva consigo. Un buen docente es además reflexivo, crítico, flexible, seguro de sí mismo, comunicativo, cooperante, consciente de la necesidad de vivir en un proceso personal de mejora continua.

En tercer lugar, el buen docente es capaz de hacer del salón de clase un lugar gratificante, de manera que los alumnos se sientan a gusto y libres de participar. Un lugar donde se promueven y respetan las diferencias y que cada uno de los miembros es valorado. El docente capaz valora a cada uno de sus alumnos respetando su propia personalidad y potenciando las capacidades individuales.

De lo anteriormente citado es fácil deducir que un docente apto debe adaptarse al contexto. Además la naturaleza de la materia que enseña influye enormemente en las

características de cada profesor; es así que un buen profesor de ciencias o matemáticas tendrá diferentes cualidades que un buen profesor de idiomas, o de literatura. El nivel en el que el profesor enseña también determina las características de un buen docente, de ese modo un buen docente primario no necesariamente tendrá las mismos rasgos que un buen docente universitario.

Al intentar definir lo que es un buen docente debemos también tomar en cuenta que enfoque pedagógico estamos usando para levantar el perfil del buen profesor. De esa manera, los rasgos del buen profesor bajo una óptica conductista son diferentes e incluso opuestos a los rasgos del buen profesor bajo un modelo humanista o constructivista.

Dado los variados elementos que se conjugan al tratar de levantar una tipología del buen docente hay un factor que es innegable y que caracteriza la esencia del buen docente a saber lo que Berliner menciona: “Un buen docente es aquel que consigue que sus alumnos finalicen el periodo de instrucción con el conocimiento y las destrezas que se juzguen apropiados para ellos” (Ferry G. 1991).

En el ámbito nacional y de acuerdo con lo estipulado por el Ministerio de Educación y cultural el buen docente es la persona capaz de “fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes ecuatorianos alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el currículo nacional para la Educación general básica y para el bachillerato”. Los índices planteados para levantar el perfil de un buen docente fueron diseñados en el marco del buen vivir, en el que se destaca que básicamente el perfil de un buen docente consta de 4 dimensiones:

- a. Dominio disciplinar y curricular
- b. Gestión del aprendizaje
- c. Desarrollo profesional
- d. Compromiso ético

Cada uno de los anteriores dominios consta de estándares generales y específicos que permiten levantar un perfil más claro del docente apto. Sin lugar a dudas el buen docente debe poseer un “conjunto de conocimientos, habilidades y otros valores específicos para el buen desempeño de su trabajo”. Por lo tanto mientras más competencias tenga un docente estará más capacitado para alcanzar mayores logros en su práctica.

1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.

Hace pocos años en el Ecuador muchas personas accedían a puestos de docentes sin tener la formación adecuada; es decir, que por ejemplo se notaba (y este modelo aún persiste en algunos casos) que un ingeniero o un abogado también ejercían como docentes, sin tener las competencias pedagógicas y metodológicas que son requeridas en el campo de la enseñanza. Sin embargo hoy nos encontramos ante un nuevo paradigma: el de la *profesionalización de la enseñanza y la profesionalización docente*.

De acuerdo a Gauthier (1999) la profesionalización se distingue por los siguientes aspectos:

- Los profesionales se apoyan en conocimientos especializados y formalizados, dirigidos por disciplinas científicas o por ciencias sociales como lo es en el caso de la educación.
- Los conocimientos especializados deben adquirirse a través de una larga formación de alto nivel, en la mayoría de los casos de tipo universitaria. Dicha formación universitaria termina con la adquisición de un título profesional el mismo que protege un determinado campo profesional contra la invasión de los no titulados y otros profesionales.
- Los conocimientos profesionales son esencialmente pragmáticos, es decir, orientados hacia la solución de situaciones problemáticas concretas.
- En principio, solo los profesionales poseen la competencia y el derecho de usar sus conocimientos en el campo profesional.
- Solo los profesionales son capaces de evaluar, en plena conciencia, el trabajo de sus colegas.
- Los conocimientos profesionales exigen siempre autonomía, discernimiento y adaptación a nuevas circunstancias que exigen de parte del profesional reflexión para entender una situación o un problema dado.

En lo referente a la profesionalización de la enseñanza, a más de las atribuciones antes mencionadas el docente profesional está profundamente comprometido con la sociedad tratando de ser y formar agentes de cambio que fijen un nuevo rumbo en las acciones de la misma. Por otra parte la profesionalización de la enseñanza implica que el profesional se distingue tanto como persona individual que como parte de un cuerpo colectivo profesional (Fernández A. 1998).

Además, el profesional docente está conciente de que existe un cuerpo específico de conocimiento sistemático en el que se fundamenta la práctica y el ejercicio de la profesión. Entendido de este modo y como lo afirma Molero (1998) “La profesionalización es una categoría descriptiva en base a criterios de conocimientos, habilidades o destrezas”.

La profesionalización de la enseñanza se desarrolla en un contexto de cambios sociales que suceden a un ritmo vertiginoso, y la educación tiene el reto de seguir tales cambios pero lamentablemente no lo hace con la misma velocidad. Por esa razón, la educación es ampliamente cuestionada ya que no ha sido la puerta a la solución del desorden social vivido en el mundo durante décadas. Es en este contexto que la profesionalización surge como una alternativa que pretende hacer frente a tales retos y críticas pero para promover dicha profesionalización es menester que los docentes sientan la necesidad de responder a los desafíos de la sociedad actual. En consecuencia, el punto de partida debe arrancar en una evaluación científica del conocimiento pero en relación con la acción, reflexión y crítica constructiva.

En conclusión, la profesionalización de la enseñanza es una herramienta que permite al gremio contestar de manera adecuada a los cambios que se generan en la sociedad, pero debemos trabajar para que no se convierta en un mito educativo sino en una fuerza generadora y conciliadora del cambio.

1.2.2.7. Las tecnologías de la información y comunicación en los procesos formativos.

El espacio educativo ha sido influenciado por el posmodernismo y de manera más concreta por las nuevas tecnologías. Morín J (1998) aborda el tema del uso de las tecnologías en América Latina, las mismas que pueden tener consecuencias favorables o desfavorables, en palabras de Morín: “La educación puede ser una puerta de inclusión o de exclusión”. Esta reflexión nos conduce a nuevos cuestionamientos; En primer lugar: ¿Cómo se puede usar las tecnologías en la educación para que éstas se conviertan en una puerta de inclusión y de igualdad social?, ¿de qué manera se están usando las TIC en los diferentes contextos educativos?, ¿cuáles son los criterios a usarse para implementar las TIC en los diferentes entornos educativos?

Como ya lo sabemos la tecnología moderna se caracteriza por su grande flexibilidad y adaptabilidad. Es así que afirmamos que la integración didáctica de las TIC en el

campo de la educación se lo hace en tres áreas diferentes: gestión, investigación y docencia.

En el campo de la gestión y la administración las TIC son la herramienta que permite mantener un constante y continuo contacto entre la institución (profesores o miembros administrativos) y los padres de familia o tutores. En cuanto a la investigación, las TIC constituyen un recurso increíble de información ya que nos permite tener acceso a bases de datos de toda índole, actualizados de forma continua. Además nos permite conectar personas con intereses profesionales similares e incluso expertos en áreas precisas además de difundir trabajos científicos. Sin embargo, es en la docencia el ámbito en el que las TIC contribuyen de manera más significativa ya que pueden tener las siguientes aplicaciones: medios de gestión y control, herramientas de trabajo, medios didácticos y medios para la colaboración. Al hablar de colaboración un gran abanico de opciones se presenta dado que algo que caracteriza a las nuevas tecnologías es precisamente el alto grado de interacción entre los integrantes. De hecho, el uso adecuado de estrategias de colaboración permite el uso de la tecnología como herramienta para: presentar información, ampliar la comunicación, evaluar, trabajar en redes colaborativas entre otros.

Ahora bien es importante notar que nos encontramos ante un desafío de talla considerable dado que el mundo de las tecnologías es muy extenso y el mundo virtual parece ser casi infinito surge la interrogante de ¿cuáles son los criterios para seleccionar e incluir las TIC en los contextos en los que nos encontramos trabajando? En realidad varios autores proponen diferentes criterios a ser tomados en cuenta, pero por motivo de tiempo y espacio nos limitaremos a citar únicamente a Martínez.

Postman N. (2001) en su libro: “El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela” sugiere la consideración de variables evolutivas, fisiológicas, culturales, socio-económicas y del sistema educativo a ser consideradas al momento de analizar si es posible o no integrar las TIC en la enseñanza. Por otro lado, la selección de los medios tecnológicos que se usarán para implementarlos en la práctica didáctica también es fundamental. Aunque varios autores han propuesto diferentes taxonomías, Valzacchi J (1998), lo resume a la siguiente pregunta: ¿Por qué este medio aquí y ahora? Al contestar esta pregunta es necesario considerar los siguientes aspectos:

- 1.- Características de los alumnos: capacidades intelectuales, nivel de preparación, motivación, etc.

2.- Características del medio.

3.- Adecuación de las herramientas a los objetivos y tipo de tarea.

4.- Costo en comparación con otros medios.

5.- Adaptabilidad.

6.- Calidad

7.- Disponibilidad.

Por otra parte Postman añade dos claves que contribuyen a la integración exitosa de las TIC en la educación. La primera es la capacitación de todos quienes estarán en contacto con la herramienta tecnológica, es decir: profesores, alumnos, gerentes, técnicos, administrativos y nosotros añadiríamos a los padres de familia y los tutores. En segundo lugar, el contar con infraestructuras adecuadas y equipamiento suficiente es indispensable para asegurar la incorporación de las TIC en los entornos educativos.

Además, la implementación de las TIC ha causado modificaciones significativas en los roles y funciones tanto de profesores como de alumnos. Como conocemos la educación tradicional estaba enormemente centrada en el profesor, el mismo que era visto como el pozo de saber absoluto mientras que el alumno se lo consideraba un recipiente vacío que se debía llenar de conocimiento. Sin embargo al implementar tecnologías en la educación el alumno pasa a ser el actor principal del proceso de aprendizaje. Es él quien diseña, planifica y se responsabiliza por su aprendizaje. El alumno es autónomo pero a la vez capaz de trabajar de forma colaborativa ya que ha desarrollado habilidades sociales que le permiten interactuar y negociar con sus colegas, dispone de conocimientos científicos y metodológicos para tomar decisiones, es capaz de desarrollar estrategias adecuadas para construir su conocimiento.

Como ya se mencionó anteriormente el rol del profesor también ha sido modificado y éste se adapta a los diferentes contextos en los que se esté implementando las TIC; es así que Ranciere (2008) indica que los profesores en estos nuevos entornos de formación deben asumir los siguientes roles: consultores de información, facilitadores de información, diseñadores de medios, evaluadores continuos, asesores, orientadores, administradores del sistema, moderadores y tutores virtuales. Además añade: "El rol de profesor virtual será fundamental para garantizar la calidad y eficacia del proceso formativo a través de la red". En este rol el profesor asume cuatro funciones: pedagógica, social, directiva, y técnica. De lo anteriormente estipulado

deducimos que el profesor tiene ante sí un gran reto, que exige constante actualización y dinamismo para de esta manera hacer que la integración de tecnologías en la educación sea tanto para el tutor como para los alumnos e instituciones una experiencia positiva y formadora.

1.2.3. Análisis de la tarea educativa.

Es innegable el hecho de que la educación es parte importante de la sociedad. Por lo que la intervención educativa es la opción única para la resolución de las distintas situaciones problemáticas que se presentan en la cotidianidad del quehacer social. De modo tal que participa, condiciona e influye desde la base del núcleo familiar, influencia que se extiende a la comunidad y trasciende finalmente en el entorno social global; contribución que va más allá de la difusión del conocimiento pero incluye también la práctica de los valores, de actitudes. En virtud de que fomenta la cultura y su difusión, materializada en tradiciones, usos y costumbres de la sociedad (Rentería I. 2013)

Por lo que reflexionar sobre la tarea educativa es una labor ardua, especialmente en el complejo contexto en el que vivimos y porque en la educación se ponen expectativas de una mejor calidad de vida, del entendimiento cabal de la realidad e incluso de un retorno a los valores perdidos de la sociedad actual. Partiendo del principio de que un individuo no solo se educa en el contexto formal de la escuela, en el presente apartado revisaremos las funciones de varios actores que intervienen en el proceso educativo.

1.2.3.1. La función del gestor pedagógico.

Varios son los autores que han dirigido su atención hacia las diferentes funciones que desempeña un gestor pedagógico. Entre las citas más destacadas notamos las siguientes: *“La función del gestor educativo es de orientar y liderar la institución, el direccionamiento estratégico, el clima organizacional, y el manejo de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo”* (Veciana, M. 2000; 77). Además, Kotter (1997) considera que la función del gestor se dirige hacia la planificación de todos los procesos de una organización, gestiona por lo tanto el tiempo y las acciones para que la institución logre sus objetivos.

Por su lado, Novel M. (2002) afirma que el gestor es creador de “un valor público”, o sea que ofrece un servicio que permite mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Al relacionar este postulado con lo que constituye la tarea educativa notamos que el 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.

Como generador de valor público el gestor educativo tiene que enfrentarse a tres esferas:

Primeramente la *gestión estratégica* que es la que le permite hacer evaluaciones pertinentes del entorno con el fin de formular o reformular el horizonte institucional, los planes, procesos y acciones implementadas. Además el gestor educativo en la esfera de la *gestión del entorno político* tiene la capacidad de analizar el contexto político para de esa manera obtener su participación, consenso, autorización, colaboración, recursos, etc. Por otra parte, en ese mismo campo, el gestor educativo tiene la obligación de comprender y ajustarse a las normas y políticas educativas pero a la vez debe entablar relaciones con actores institucionales y políticos para convertirlos en aliados estratégicos para de esa manera facilitar el cumplimiento de sus objetivos. Finalmente, la última esfera se refiere a la gestión operativa, es decir, a la capacidad para que la institución actúe eficaz y eficientemente alcanzando sus objetivos.

Además y aunque de cierto modo no se le ha dado la importancia necesaria la gestión gerencial constituye un componente importante de la persona que dirige la institución. De hecho el director de cualquier entidad educativa aunque no tiene que convertirse en un contador experto, sí debe conocer los principios contables así como el tratamiento de costos, sin dejar de lado los métodos y reflexiones críticas en torno a la fijación y el establecimiento de tarifas educativas. Un director que ha adquirido y se ha apropiado de las nociones financieras antes mencionadas está en capacidad de tomar decisiones más acertadas y de evaluar de antemano el impacto que éstas tienen en la tarea educativa. De hecho un director que maneja bien las finanzas está en posición de armonizar los objetivos institucionales con los medios necesarios para alcanzarlos.

En el contexto nacional cabe recalcar que el Ministerio de Educación en la normativa vigente, dimensiona 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 con la comunidad. Lo que obliga a los directivos a desarrollar una visión sistémica de la organización (sistema abierto y complejo), lo que implica un tratamiento holístico e integral de la misma

Un buen gestor educativo es consecuentemente un líder, con capacidad de impulsar la calidad en la educación, diseñando de manera creativa procesos innovadores de aprendizaje; además es responsabilidad del gestor pedagógico integrar la misión, visión, principios y valores institucionales en su gestión reconociendo a la institución en su totalidad. (Guir R. 1996) *1.2.3.2. La función docente.*

El contexto actual, caracterizado por un alto nivel de dinamismo, es altamente desafiante para los docentes ya que a diferencia de lo que sucedía hacia varias décadas su función no se limita únicamente a impartir conocimiento con métodos tradicionales tales como presentar y explicar la materia. Por el contrario, como el papel de los docentes es ayudar a los estudiantes a *aprender a aprender* de manera autónoma, promoviendo su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que exijan un procesamiento *activo y interdisciplinario* de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a una recepción pasiva de la información (Pere M. 2000). Lo que nos hace reflexionar en el gran desafío que representa el ser docente hoy, ya que no se trata únicamente de una persona con un bagaje de nociones y conocimientos de su materia, sino que por el contrario con una serie de herramientas que le permiten ser agentes activos de la formación integral de sus alumnos, considerando su individualidad y además dirigiéndolos hacia la autonomía del aprendizaje ya que éste es un proceso de toda la vida.

Por otro lado Tobar (2003) apoya lo anteriormente mencionado y abre la consideración a la función del docente como mediador de los aprendizajes de los estudiantes. Lo que implica que debe dominar contenidos y planificar de manera flexible, además debe regularizar los aprendizajes, favorecer y evaluar los progresos, compartiendo y reflexionando con los alumnos las diferentes experiencias de aprendizaje. Es necesario recalcar en el hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje es, o debería ser artístico, singular y creativo en el que el profesor se presenta como un profesional reflexivo con un conocimiento propio, capaz de analizar y tomar decisiones en diferentes situaciones. Por otro lado, el docente tiene también como función redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas, constructos personales y el contexto en el que labora.

Es interesante también rememorar las reflexiones extraídas de Guir (1996) quien enmarca las funciones del profesor en el continuum del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esa manera las múltiples funciones que debe desempeñar el profesor

durante el periodo de aprendizaje exigen no solo cualidades intelectuales del profesional sino también un alto grado de adaptabilidad tanto a los alumnos como a los contextos, un buen nivel de inteligencia emocional ya que el trato se lo hace con seres humanos sobre quienes se puede influenciar y finalmente, el docente en nuestros tiempos debe tener capacidad introspectiva, para así conocerse mejor y tener la capacidad de día a día mejorar su práctica tanto a nivel académico como a nivel personal.

1.2.3.3. La función del entorno familiar.

Desde tiempos memorables la familia ha sido y sigue siendo la principal entidad educativa por excelencia. Por un lado, es en el núcleo familiar donde el niño o niña recibe su primera formación acerca del mundo exterior, y donde se introduce un sistema de normas elementales que establecen valores éticos, estéticos y las primeras regulaciones de la vida. En esta institución es donde los padres educan a los hijos de acuerdo con sus propios patrones morales, los estímulos que los hijos reciben tienen una influencia a lo largo de la vida, por lo que sin lugar a dudas podemos afirmar que el ambiente familiar influye de manera decisiva en las personalidades, por lo que es evidente que la vida en familia es un eficaz medio educativo. Pese a que la escuela complementa el trabajo en ningún caso puede sustituir la labor de los padres. (Ávila G, 2009)

Cada familia tiene normas y características que le son propias, por esa razón cada familia es única y se diferencia de otras familias. Pero sin importar como sea la familia, el entorno familiar tiene funciones afectivas y educativas dado que los hijos aprenden de los comportamientos de los padres. Lo que hace que las familias sean diferentes es que hay familias funcionales y familias disfuncionales. Las primeras se caracterizan por tener un ambiente familiar positivo y constructivo, que propicia el desarrollo integral de la persona; mientras que el segundo grupo son familias en las que no se vive correctamente las relaciones interpersonales, lo que genera deficiencias educativas y carencias afectivas.

Un ambiente familiar que educa afectivamente contiene los siguientes elementos: amor, autoridad participativa, intención de servicio, trato positivo y tiempo de convivencia. Como Ávila G. (2009) afirma mientras mejor se cumplan los requisitos mencionados, y más atención se ponga, mejor será la educación del entorno familiar y se logrará gracias al buen ejemplo de los padres tener modelos claros de conductas y valores apropiados. De esa manera el niño forjará una imagen de sí basada en el

amor y el respeto y cada miembro de la familia podrá desarrollar confianza y autoestima.

Un punto a tener en cuenta es que pese a que la familia es la primera y la principal institución educativa, la escuela también tiene un rol de suma importancia en la formación de los niños y adolescentes. Aunque durante largo tiempo no se ha podido trabajar de forma armónica y sistemática entre ambas instituciones, hoy por hoy se está tomando conciencia de la importancia de dicha vinculación. De esa manera solamente, se pueden aunar los esfuerzos e ir en una misma dirección con objetivos comunes trazados. Por consiguiente, es obligación de los docentes considerar a ésta entidad en la toma de decisiones y las evaluaciones realizadas en torno a las diferentes actividades educativas.

1.2.3.4. La función del estudiante.

El tradicional rol receptor del estudiante ha sido enormemente modificado debido a los importantes cambios en los entornos sociales, culturales y tecnológicos. En este nuevo marco de referencia el alumno ha dejado de ser la persona pasiva que se llena de los conocimientos que el maestro le imparte y ha pasado a convertirse en un elemento activo capaz de responder a las demandas de la sociedad en cuanto a la actualización constante de conocimientos, procedimientos, actitudes y habilidades. Dichos cambios han generado también modificaciones en los modelos pedagógicos que posicionan al alumno en el centro del acto educativo, considerándolos no solo como los protagonistas sino incluso como emisores de conocimiento (McCalland 1971)

La función actual que le es propia al estudiante lo convierte en el responsable y protagonista de su propio aprendizaje, capaz de dar respuesta a sus necesidades propias. Por otra parte, el alumno es capaz de marcar su ritmo y estilo de aprendizaje así como la organización de su tiempo. Es decir, el alumno de hoy está dotado de un alto nivel de autonomía que lo hace gestor de su propio aprendizaje.

1.2.3.5. Cómo enseñar y cómo aprender.

Dada la amplitud del tema de cómo enseñar y cómo aprender, en este apartado nos limitaremos a plasmar varias reflexiones al respecto que son útiles y aportan grandes lineamientos a la tarea educativa.

De hecho la pregunta en cuestión ha cautivado la atención de muchas personas durante la historia, por lo que se han diseñado varios enfoques de enseñanza y aprendizaje. Es así que encontramos el enfoque conductista el mismo que afirma que el aprendizaje se lo hace por medio de la observación, la repetición y la práctica. En tiempos más recientes aparece un enfoque más amplio que toma en cuenta además las actividades cognitivas de la persona, a saber el enfoque constructivista. Como el término indica el aprendizaje es un proceso innato de construcción del conocimiento, el mismo que se basa en los constructos ya existentes de cada individuo (Guthrie 1990). El profesor que adopta este enfoque pedagógico se convierte en un facilitador de conocimiento, es decir, que da pautas para que el alumno logre construir su aprendizaje.

Es importante destacar además que pese a que tanto el aprendizaje como la enseñanza son elementos presentes en el acto educativo, durante la historia se le dado mayor énfasis a los aspectos ligados a la enseñanza dejando de lado los aspectos ligados al aprendizaje. Es así que se ha dado más atención a los diferentes métodos de aprendizaje que al proceso en sí. Paradojalmente, sería mucho más apropiado que ocurra lo contrario, es decir que partiendo del proceso de aprendizaje se diseñen los diferentes métodos. Al referirnos a método aludimos según Tobar L (2003) a “un sistema de reglas que determina las clase de los posibles sistemas de operaciones que partiendo de ciertas operaciones iniciales conducen a un objetivo determinado”. En otras palabras, el método es la reflexión de la vía que se tiene que tomar para conseguir un fin. En general los profesores conocen cuales son los objetivos de la materia que imparten dado que éstos vienen diseñados en su currículo. Pero un profesor eficiente no solo conoce los objetivos sino que además conoce la naturaleza del proceso de aprendizaje, por lo tanto es capaz de considerar el material que va a enseñar, los antecedentes cognitivos de sus estudiantes, y las condiciones en las que el proceso de aprendizaje se desarrollará. Por lo que es necesario conocer los principios tanto del aprendizaje como de la enseñanza que de forma breve son detallados a continuación:

Principios del aprendizaje:

- El aprendizaje no siempre se da en contextos de enseñanza formal.
- Lo que los alumnos aprenden está influenciado por sus ideas existentes.

- El aprendizaje va, en general, de lo concreto a lo abstracto.
- Se aprende a hacer algo bien solamente si se ha tenido la oportunidad de practicarlo.
- El aprendizaje efectivo requiere retroalimentación.

Principios de la enseñanza:

- La enseñanza debe ser consistente con la naturaleza de la materia lo que implica:
 - Empezar con preguntas para poder discernir cuales son los conocimientos previos de los alumnos.
 - Comprometer a los alumnos de forma activa en el proceso de aprendizaje.
 - Presentar la información de forma clara y precisa.
 - Usar enfoques de equipo y trabajo cooperativo y colaborativo.
 - No insistir excesivamente en la memorización.
 - Al enseñar se debe también considerar los valores de ese modo:
 - Se debe estimular la curiosidad
 - Se debe premiar la creatividad
 - Incentivar el espíritu de indagación
 - Evitar el dogmatismo
 - Disminuir la ansiedad
 - La enseñanza debe ir más allá de los límites de la escuela
 - La enseñanza es un proceso que toma su tiempo

2.3. Cursos de formación.

2.3.1. Definición e importancia de la capacitación docente.

Los cursos de capacitación docente se organizan para cubrir eventuales necesidades de actualización de los docentes en cualquiera de las áreas de capacitación, esto es: necesidades pedagógicas, didácticas, sicopedagógicas, comunicacionales, de evaluación o de la asignatura particular de un grupo de docentes (McKillips 1989).

Como Zalbaza M. (2000) afirma, los cursos de capacitación docente han sido y seguirán siendo un recurso importante para la efectiva y eficiente práctica profesional de los docentes de cualquier latitud, especialidad o nivel en el que se desenvuelven. Solo a través de estos eventos de capacitación los docentes pueden mantenerse al

día de los cambios y adelantos en materia de educación que se producen en virtud de nuevas formulaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas que promueven los pensadores e investigadores de toda la comunidad científica. Hoy es impensable y hasta imposible que un docente pueda sustraerse a estos cambios y adelantamientos y seguir ejerciendo su labor dentro de límites aceptables de eficiencia y efectividad, de ahí que se pueda afirmar que los cursos de capacitación docente son la sangre vital que mantiene vivo al organismo educativo mundial, regional y local. En el caso que nos ocupa, serán de vital importancia para los docentes del Colegio Gran Colombia.

2.3.2. Ventajas e inconvenientes.

No obstante lo afirmado, al igual que otros recursos y herramientas los cursos de capacitación docente tienen sus inconvenientes concurrentes con sus ventajas que discutiremos a continuación.

VENTAJAS

- *Corta duración.*- Por lo general, la duración de los cursos de capacitación docente puede variar entre 10 y 40 horas que pueden programarse dentro de una a cuatro semanas de duración, por lo que pueden asistir a dichos cursos la gran mayoría de los docentes que hayan manifestado la necesidad de capacitación.
- *Rápida planificación.*- Una buena parte de los cursos de capacitación docente al interior de las instituciones educativas puede constar como formando parte de su planificación estratégica u operativa, aún cuando sea de manera general, sin precisar los temas específicos, pero dejando entrever las necesidades más generales de capacitación. De aquí se deduce que su planificación detallada se torna más fácil y ágil aún en el logro del consenso sobre el tema de capacitación que se escogerá; a esta facilidad se suma el hecho de que el ámbito de capacitación se reduce a uno o dos aspectos, dada su condición misma de curso de capacitación.
- *Especificidad y concreción de contenidos.*- Por su propia naturaleza, los cursos de capacitación están elaborados en base a contenidos de alcance limitado aunque concreto y específico, pues tratan de saldar aquellos vacíos producidos en los docentes debido a diferentes orígenes de formación, experiencia profesional, adelantos científicos y tecnológicos, cambios en el sistema educativo, influencia de nuevos paradigmas en psicología, pedagogía, didáctica.

Fernández, A. (2008). La especificidad y concreción de contenidos, a su vez, permite la elaboración, distribución y uso de material informativo para uso personal durante el curso y aún después de haberse terminado; a esto puede sumarse también la facilidad de elaboración y uso de material didáctico pertinente así como también del equipamiento tecnológico disponible en la institución o por medio de alquiler.

- *Experticia de los instructores.*- Normalmente este tipo de cursos son dictados por verdaderos expertos en los temas y con una gran experiencia en el dictado de estos cursos; dicha experiencia ha sido lograda a lo largo de años de laborar ya sea en la empresa privada o pública; así mismo puede tratarse de profesionales nacionales o extranjeros. En cualquier caso, la experticia de los instructores es un asunto que debe tomarse muy en cuenta a la hora de planificar este tipo de cursos.

DESVENTAJAS

- *Ejecución incompleta.*- En algunas ocasiones por más que haya habido una planificación responsable y cuidadosa, puede no llegarse a cubrir la totalidad de los aspectos teóricos y prácticos contemplados en el curso y esto puede deberse a imprevistos de última hora. Estos y otros factores pueden dar como resultado que los contenidos queden un poco trancos o que no quede tiempo para una evaluación de asimilación y aprovechamiento de los participantes así como una evaluación al desempeño del instructor mismo; todos estos imprevistos no pueden solucionarse adecuadamente, por el carácter mismo de este tipo de cursos cortos de capacitación.

1.3.4. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

DISEÑO

Puesto que el Colegio Gran Colombia es una entidad educativa fiscal, el diseño de los cursos de formación docente está básicamente a cargo del Vicerrectorado. Sin embargo, el presupuesto definido y limitado de cada colegio público hace muy difícil

que cada colegio pueda tener su propio diseño de cursos y más bien esta actividad haya quedado en el ámbito del Ministerio de Educación en general a través de su departamento de Planificación Educativa; así por ejemplo el Ministerio de Educación ha puesto al servicio de todos los maestros ecuatorianos el Programa “SiProfe” para su actualización en los últimos cambios en materia educativa así como en aspectos de Currículo, Evaluación, Pedagogía, entre otros, de modo que los maestros del Colegio Gran Colombia que deseen actualizarse en estos aspectos solo tienen que inscribirse en estos cursos usando la página web del Ministerio de Educación y participar en los horarios y modalidades establecidos.

Las ventajas de este diseño centralizado son evidentes, pues unifica los contenidos, metodologías y sistemas de evaluación, de tal manera que facilita el desplazamiento de profesores y alumnos a cualquier lugar del país sin tener que afrontar discontinuidades o cambios de currículos. En cualquier caso, el diseño de los cursos de formación debe contemplar la oportunidad, pertinencia, conveniencia y actualidad de estos cursos, puesto que su fin primordial es mantener a los docentes en un nivel óptimo de efectividad eficiencia profesional que en última instancia se traduzca en la mejoría de la calidad educativa. (Vaillant M. 2001)

PLANIFICACIÓN

La planificación de los cursos de formación docente también ha estado a cargo del Ministerio de Educación que ha desarrollado su planificación educativa estratégica y operativa a lo largo del tiempo.

Con el objetivo de dar apoyo a los docentes ecuatorianos, el Ministerio de Educación está entregando a partir del 15 de junio de 2012 la revista pedagógica Educar Ecuador, por medio de todas las instituciones públicas del país. Además, los docentes también pueden acceder a esta revista de forma electrónica a través de la página web www.educarecuador.ec, aquí también encontrarán la información necesaria referente a diversos temas educativos, así como videos que servirán de apoyo para el desarrollo de la actividad docente.

Es oportuno destacar el trabajo de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo del Ministerio de Educación, que con su programa Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores –SÍPROFE–, busca mejorar y potencializar la

educación del país, por medio de acciones estratégicas para la coordinación y articulación de diversos actores, así como para el cumplimiento de objetivos comunes. De acuerdo con esto, SÍPROFE trabaja por la formación continua de docentes y directivos de las instituciones educativas del país. Desde 2008, el SíProfe organiza, en convenio con universidades y desde 2011 también con institutos pedagógicos, cursos de formación continua sobre temas que las pruebas SER han señalado como debilidad.

Los cursos tienen estas características:

A nivel de los instructores que proponen las universidades e institutos pedagógicos:

- Se preseleccionan los candidatos a instructores por medio de pruebas.
- Se los forma en cursos con igual número de horas al que impartirán a docentes y directivos.
- Se certifica sólo a los instructores que aprueben el curso.

A nivel de los docentes que toman los cursos:

- Se requiere que apliquen en su aula lo aprendido en los cursos.
- Los cursos se aprueban promediando una evaluación objetiva final y las calificaciones de trabajos hechos durante el mismo.

El programa – SIPROFE- se constituye de esta forma en un recurso de gran importancia a nivel nacional para la formación continua de docentes y libera a las instituciones educativas individuales de esta tarea fundamental de la planificación y se unifican y estandarizan los contenidos, metodologías y sistemas de evaluación, todo lo cual contribuye decididamente en la elevación de la calidad de la educación ecuatoriana como una de las características enmarcadas en la Constitución.

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

Ni siquiera las obras físicas de la ingeniería, las obras de arquitectura o de arte en sus diversas ramificaciones, puede decirse que son totalmente acabadas, pues en el menor de los casos están sujetas por lo menos a mantenimiento so pena de degradarse y hasta perderse o desaparecer en el inexorable transcurso del tiempo. Con mayor razón un docente nunca será una obra acabada en ningún campo de docencia que haya escogido (García M. 2001). De aquí se desprende la importancia capital de los cursos de formación docente para mantener a los maestros libres de la corrosión intelectual que podría ocasionar el transcurso del tiempo unido al vertiginoso cambio científico, tecnológico y filosófico propio de este tiempo especialmente a partir

de la segunda mitad del siglo veinte con la introducción de la cibernética, la teoría general de sistemas, teoría de la información y comunicación y estamos ya adentrándonos a la teoría de la complejidad y la aparición de las ciencias de la complejidad (Zalbaza M 2000).

Es así que García (2001) concluye afirmando que los docentes soportan sobre sus hombros la ardua tarea de ser portavoces y atalayas de estos avances en Ciencia y tecnología. No hay otra forma de enfrentar esta titánica tarea si no por medio de los cursos de formación docente. Todo docente que quiera disfrutar de su labor y transferir y transmitir este deleite a sus alumnos debe empezar por convencerse de que estudiar y capacitarse continuamente es una forma y un estilo de vivir, una manera de comprender y estar en este mundo.

CAPITULO 2: METODOLOGÍA

2.1.- Contexto

La investigación se la realizó en el Colegio Gran Colombia ubicado en la provincia de Pichincha en el sector norte de la ciudad de Quito en el barrio Las Casas. Se trata de una institución fiscal dirigida por el Dr. Carlos de la Torre. La Institución goza de una infraestructura amplia y adecuada para su función. Es así que las alumnas tienen espacios pedagógicos como las aulas, laboratorios y talleres pero también gozan de amplias áreas recreacionales. De esa manera las actividades curriculares y extra curriculares se desarrollan en un ambiente adecuado y agradable.

Las siguientes tablas resumen la información de los cuestionarios administrados a los docentes del Colegio Gran Colombia, y en el presente apartado nos servirán como instrumento para contextualizar de manera clara el proyecto actual.

Tabla N° 1: Tipo de institución

	Frecuencia	Porcentaje
Fiscal	33	100,0
Particular	0	0
Fisco misional	0	0
Municipal	0	0
No contesta	0	0
Total	33	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 2: Tipo de bachillerato que ofrece la institución

	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato en Ciencias	0	0
Bachillerato Técnico	33	100,0
Total	33	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 4: Bachillerato técnico agropecuario

	Frecuencia	Porcentaje
Aplicación de proyectos de construcción	0	0
Instalación, equipos y maquinas eléctricas	0	0
Electrónica de consumo	0	0
Industria de la confección	33	100,00
Mecanizado y construcciones metálicas	0	0
Chapistería y pintura	0	0
Electromecánica	0	0
Climatización	0	0
Fabricación y montaje de muebles	0	0
Mecatrónica	0	0
Mecánica de Aviación	0	0
Calzado y marroquinería	0	0
TOTAL	0	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia

Tabla N° 5: Bachillerato técnico de Comercio y Administración

	Frecuencia	Porcentaje
Comercialización y ventas	0	0
Comercio exterior	0	0
Contabilidad	33	100,00
Administración de sistemas	0	0
Restaurant y Bar	0	0
Agencia de Viajes	0	0
Cocina	0	0
Informática y comercialización turística	0	0
Aplicaciones Informáticas	0	0
Organización y gestión de la secretaria	33	100,00
TOTAL	0	100,00

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia

Nota: Las siguientes tablas han sido omitidas debido a que no aplican al contexto del estudio:

Tabla 3: Bachillerato técnico agropecuario

Tabla 6: Bachillerato técnico polivalente

Tabla 7: Bachillerato artístico

El resumen de las presentes tablas revelan que la Institución ofrece los siguientes bachilleratos técnicos: Industria de la confección, Organización y Gestión de la Secretaría y Contabilidad y Administración. Al colegio asisten alumnas de una clase socio económica media que han optado por una formación técnica. A partir del presente año y debido a la nueva legislación educativa notamos en el colegio la agradable presencia de pocos varones en el primer curso quienes gozan de una mayoritaria presencia femenina. En cuanto al personal docente vemos que está formado por profesionales la mayor parte de tercer nivel, especializados en el área de cátedra y con experiencia laboral. Cabe señalar además que en la institución se ofrecen dos jornadas matutina y vespertina.

La institución funciona desde hace más de 70 años y goza de buena reputación en la capital debido a que forma técnicos bien preparados en las áreas que oferta.

2.2. Participantes.

Las siguientes tablas por medio de las frecuencias y porcentajes serán útiles para realizar un levantamiento del perfil de los maestros que participaron en el proyecto de investigación.

Tabla N° 8: Genero

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	18	54,5
Femenino	14	42,4
No contesta	1	3,0
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 9: Estado civil

	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	8	24,2
Casado	22	66,7
Viudo	0	0
Divorciado	1	3,0
No contesta	2	6,1
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 10: Edad

	Frecuencia	Porcentaje
De 20 - 30 años	1	3,0
De 31 - 40 años	6	18,2
De 41 - 50 años	9	27,3
De 51 - 60 años	9	27,3
De 61 - 70 años	0	0
Más de 71 años	0	0
No Contesta	8	24,2
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 11: Cargo que desempeña

	Frecuencia	Porcentaje
Docente	30	90,9
Técnico docente	3	9,1
Docente con funciones administrativas	0	0
No contesta	3	8
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 12: Tipo de relación laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Contratación indefinida		
Nombramiento	30	90,9
Contratación ocasional	2	6,1
Reemplazo	1	3,0
No contesta	0	0
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 13: Tiempo de dedicación

	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	33	100,0
Medio Tiempo	0	0
Por horas	0	0
No contesta	0	0
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 14: Nivel más alto de formación académica

	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato		
Nivel técnico o tecnológico superior	4	12,1
Lic., Ing. Eco, Arq., etc (3er nivel)	19	57,6
Especialista (4to nivel)	4	12,1
Maestría (4° nivel)	5	15,2
PH (4° nivel)	0	0
Otro Nivel	0	0
No contesta	1	3,0
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

En el presente proyecto participaron 33 docentes que corresponde al número total de docentes que laboran en la sección de bachillerato en la jornada matutina. El número de docentes no ameritó la aplicación de la fórmula proporcionada por la Universidad

Técnica Particular de Loja para extraer la muestra. Este equipo pedagógico colaboró llenando los cuestionarios que permitieron realizar un diagnóstico de las necesidades propias a la institución en cuestión y además realizar una propuesta formativa adecuada para los docentes que laboran en el Colegio Gran Colombia.

Notamos que de los 33 docentes investigados hay una repartición que puede decirse equitativa en cuanto a género. Es así que hay 18 hombres y 14 mujeres laborando en la institución. El 66% de los docentes son casados y el 24% de los docentes son solteros. 30 de los 33 investigados desempeñan cargos de docentes y solo 3 tiene un cargo de técnicos docentes. El 80% de los maestros tienen más de cinco años de experiencia e incluso hay quienes están cerca de jubilarse.

Se evidencia claramente en esta institución las aplicaciones de los nuevos reglamentos de la LOEI. Por un lado la totalidad de docentes está trabajando bajo nombramiento por lo que gozan de un alto nivel de estabilidad laboral; lo mismo que genera un doble beneficio tanto personal como a todo el sistema educativo. De hecho, un docente que siente tener estabilidad laboral se siente más comprometido con su trabajo lo que implica que puede aceptar con mayor facilidad requerimientos formativos adicionales a su formación inicial y experiencia.

Otra aplicación de la LOEI se nota en cuanto al tiempo de dedicación laboral. Se evidencia pues que el 100% de docentes labora a tiempo completo es decir 8 horas diarias las mismas que se dividen en 6 horas pedagógicas y 2 horas en la que se pueden realizar diversas actividades. De acuerdo al comunicado oficial del Ministerio del 4 de junio del 2012 extraemos que: “Los docentes tendrán un tiempo asignado dentro de la jornada laboral para planificar sus clases y elaborar trabajos, lo que les permitirá desarrollar otras actividades en su tiempo libre”. En este tiempo los profesores deberán capacitarse: “Los docentes tendrán la opción de dedicar hasta 4 horas semanales (10% de la jornada laboral) para atender cursos de formación continua”. De lo citado notamos que el contexto y la reglamentación actual de la función docente favorecen la formación continua a lo largo de toda la carrera.

En lo que concierne a la formación inicial de los docentes en cuestión notamos que en el Ecuador, la formación inicial de los docentes está asegurada por los institutos normales a nivel pre universitario, y posteriormente son las universidades que forman los docentes. Dicha formación se expande por un periodo de 4 años al final del que se otorga el título de Licenciado o Licenciada en ciencias de la educación, con la mención escogida por el alumno. La formación durante este tiempo, incluye un conocimiento

claro de la materia a enseñar, así como el aprendizaje de herramientas metodológicas y pedagógicas que se asumen serán útiles en la vida profesional. En el caso del Colegio Gran Colombia evidenciamos los siguientes datos: 19 docentes tienen título de licenciatura, 9 docentes es decir el 27% tienen títulos de cuarto nivel (especialidades o maestrías) y un porcentaje de tan solo 12% tiene un título técnico.

En relación a los participantes del Colegio Gran Colombia, es importante mencionar la grande colaboración del señor Rector quien desde un principio mostró gran apertura para la realización de este estudio, proporcionando varias entrevistas informales de las que se obtuvo valiosa información respecto al tema de estudio. Lo mismo se puede decir del sr. Vicerrector cuyo entusiasmo y colaboración fueron una fuente de enriquecimiento durante obtención de datos, los mismos que han sido considerados en la fase de análisis de la presente tesis.

Entre los implicados en el proyecto también contamos con la participación de la maestrante María Fernanda Poveda, quien actualmente se desempeña como docente en las cátedras de Francés, Inglés y Geopolítica en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Además, participó la tutora la Máster Carla Carrión Jaramillo quien a lo largo de la investigación supo dar pautas acertadas para la culminación exitosa de este proyecto de investigación. No podemos dar por concluido este apartado sin mencionar al Máster Fabián Jaramillo quien fue el conceptor intelectual del proyecto, el mencionado profesional elaboró dos guías didácticas, dos video conferencias, además de varias herramientas estadísticas, todo lo mencionado con el fin de orientar de manera adecuada y acertada a todos quienes estuvimos envueltos en la realización del proyecto hasta su exitosa culminación.

2.3. Diseño y método de investigación.

Procederemos a identificar el diseño y metodología de la investigación.

2.3.1. Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación como ya se indicó fue realizado por el Máster Fabián Jaramillo quien estableció los objetivos investigativos y en función de los mismos realizó un plan marco teórico que le permitió a la investigadora familiarizarse con conceptos, teorías y estudios similares al tema de investigación. Además, para facilitar la toma de recogida de datos similares entre todos quienes realizamos la Maestría, la

Universidad entregó el cuestionario que fue aplicado a los docentes de la institución. Finalmente el Máster Jaramillo diseñó tablas estadísticas y de resumen que nos fueron proporcionadas con el fin de facilitar el análisis de los datos recogidos.

En cuanto al método de investigación el Máster Fabián Jaramillo en la guía “Proyecto de investigación I” (2013) anotó lo siguiente: La presente investigación fue de tipo investigación-acción, sus características generan conocimiento y producen cambios, en ella coexisten en estrecho vínculo, el afán cognoscitivo y el propósito de conseguir efectos objetivos y medibles. La investigación-acción se produce dentro y como parte de las condiciones habituales de la realidad que es objeto de estudio, uno de sus rasgos más típicos es su carácter participativo: sus actores son a un tiempo sujetos y objetos del estudio (Hernández, 2006). Tiene las siguientes características:

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

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

2.3.2. Métodos de investigación.

Dado que no existen investigaciones en las que en su totalidad hay un solo método en el presente trabajo se empleó principalmente los siguientes métodos:

El método inductivo ya que analiza los elementos del todo para llegar a un concepto o ley. Mediante la administración de los cuestionarios la investigadora recogió datos sobre diferentes aspectos de la formación de los docentes a nivel de bachillerato y con dicha información armó un programa que le permitió satisfacer las necesidades de los

misimos. Además notamos la influencia del método sintético ya que fue menester debido a la gran cantidad de información presentada tanto en el marco teórico como mediante las estadísticas unir esta información de manera armónica unificando los diferentes elementos. Este método se vio concretado en la realización de la propuesta de formación docente para los maestros de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Asimismo se usó el método sistémico ya que la educación se conforma de varios sistemas que interactúan entre ellos, por lo que un análisis que no toma en cuenta la totalidad sino solo las partes carecería de pertinencia. En este estudio se contempló y analizó los diferentes sistemas que se relacionan con la educación, así por ejemplo se analizó la relación de la institución, el entorno familiar, el contexto social y la forma en la que dichos sistemas influyen en el docente y su formación.

Para interpretar los datos la investigadora se sirvió del método hermenéutico que como su misma etimología lo indica busca interpretar, esclarecer, comprender un fenómeno relacionando el todo con lo particular y lo particular con el todo. Es así que por ejemplo se analizó las necesidades de los docentes enmarcándolas en el contexto de cambios nacionales pero también tomando en cuenta las particularidades de cada profesional.

La combinación de los diferentes métodos ha permitido lograr una investigación de calidad en la que los objetivos se han alcanzado.

2.4. Técnicas e instrumentos de investigación.

2.4.1. Técnicas de investigación.

Como en toda investigación la observación fue un elemento fundamental. La observación directa se centró especialmente en el periodo de la aplicación de las encuestas al observar a los maestros que respondieron los cuestionarios así como sus reacciones y comentarios frente al tema de investigación. La investigadora anotó en un diario todas las observaciones que posteriormente fueron usadas para analizar de forma más precisa y crítica los datos recogidos.

La lectura fue otro elemento indisoluble de la investigación; de hecho, desde un principio la investigadora se sumergió en la lectura crítica y analítica de libros

relacionados con el tema, informes de estudios realizados tanto a nivel nacional como internacional, reportes y periódicos. Para poder sintetizar dicha información fue además necesario recurrir al uso de mapas conceptuales y organizadores gráficos que fueron posteriormente editados en la redacción del marco teórico.

2.4.2. Instrumentos de investigación.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, en el presente estudio se utilizó el cuestionario. El mismo que fue realizado por docentes de la Universidad Técnica Particular de Loja. Dicho instrumento antes de ser administrado en el Colegio Gran Colombia fue revisado exhaustivamente y posteriormente validado; para de esa manera poder ser utilizado a nivel nacional; y constó de seis apartados:

1. Datos Institucionales
2. Información general del investigado
3. Formación docente
4. Cursos y capacitaciones
5. La institución educativa
6. La práctica pedagógica

El cuestionario fue de hecho, el instrumento principal que se usó para recoger datos pertinentes. El objetivo principal consistió en hacer un levantamiento del perfil de los profesionales que forman la institución, su género, edad, formación docente inicial. Además de las diferentes prácticas pedagógicas que ejercen en el día a día y el posicionamiento institucional en lo referente a la formación de sus maestros. Pero sobretodo, el cuestionario nos permitió identificar o diagnosticar las necesidades de formación profesional que son requeridas en la institución. Cabe hacer hincapié en la pertinencia de este instrumento ya que toma en cuenta el contexto nacional y sobretodo los nuevos lineamientos y reglamentos establecidos por la LOEI.

2.5. Recursos.

Los siguientes recursos han sido movilizados para efectuar este estudio:

2.5.1. Talento humano.

El espíritu de colaboración de los treinta y tres profesores que participaron completando los cuestionarios representó un recurso humano de gran valor, es importante destacar que la mayoría de los docentes cuestionados tienen más de 15 años de ejercicio profesional, incluso hay docentes que están a punto de culminar su carrera, la experiencia de tales profesores así como sus sugerencias y comentarios fueron altamente enriquecedores para este trabajo.

El presente estudio contó con el apoyo del personal pedagógico de la Universidad Técnica Particular de Loja. Entre los principales involucrados podemos mencionar a: la Máster Mariana Buele quien se desempeña como coordinadora de la presente Maestría, Máster Fabián Jaramillo como el conceutor, diseñador y moderador del proyecto y Máster Carla Carrión quien fue asignada como directora de la presente tesis.

La persona que realizó la investigación fue la maestrante Fernanda Poveda de Brusa, para la investigadora el presente estudio constituyó su segunda tesis de maestría, y estuvo profundamente implicada en la realización de la misma, razón por la que se comprometió a movilizar sus conocimientos así como su experiencia para producir un trabajo de calidad que pueda aportar al desarrollo de la Institución en la que se efectuó la investigación así como a su desarrollo personal y profesional.

2.5.2. Materiales y Tecnológicos.

En lo referente a los recursos materiales se puede decir que la investigación no requirió de recursos excesivos ya que básicamente se han limitado a las copias administradas a los docentes. Una tendencia similar ocurrió con los recursos tecnológicos por lo que fue necesario únicamente un ordenador con los programas necesarios para redactar el informe, así como para tabular y efectuar las tablas estadísticas.

2.5.3. Institucionales.

El principal recurso institucional del presente trabajo fue el Colegio Gran Colombia, gracias al Rector pudimos acceder a las instalaciones de la Institución durante las

jornadas de recolección de datos. Además contamos con el Ministerio de Educación cuyos funcionarios se mostraron abiertos y colaboradores proporcionando información sobre las políticas y los cursos de formación impartidos por dicha cartera. Es importante también mencionar en este apartado a la Pontificia Universidad del Ecuador que en su biblioteca contiene valiosa bibliografía, así como tesis y trabajos de investigación similares al presente que contribuyeron notablemente en esta labor.

2.5.4.- Económicos.

Dado que la demanda de recursos materiales y tecnológicos fue modesta para realizar el estudio, lo mismo sucedió con los recursos económicos que en esencia se limitaron al valor de las copias administradas a los docentes, así como a las impresiones y anillados del informe que se presentó.

En el siguiente cuadro se detallan los valores generados durante la realización del proyecto:

Ítem	Valor unitario	Valor total
Cuestionarios aplicados a docentes	\$ 0,08	\$ 3,00
Impresión de los proyectos	\$ 5,00	\$ 15,00
Anillados	\$ 1,50	\$ 4,50
Empastado	\$ 9	\$ 9
CD	\$ 1,00	\$ 1,00
Otros valores	\$ 10	\$ 10
TOTAL	\$ 26,58	\$ 42,50

Los valores anotados en la presente tabla fueron asumidos en su totalidad por la maestrante.

2.6. Procedimiento

El proyecto inició en el tercer ciclo de formación de la Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional. En ese semestre se ejecutó el trabajo de campo que consistió en buscar una institución idónea para realizar la investigación. Una vez escogida la institución la investigadora se acercó al lugar para solicitar al sr. Rector la debida autorización para realizar las encuestas. Tanto el Rector como el Vicerrector mostraron una amplia apertura y se procedió a fijar el día y la hora en la que podía ingresar a la institución para administrar las encuestas. Llegado el día asignado la investigadora entregó los cuestionarios, algunos profesores lo llenaron de inmediato pero otros requirieron varios días para hacerlo. La maestrante debió por lo tanto visitar

la institución varias veces más para reunir todas las encuestas. En las varias visitas al Colegio la investigadora pudo charlar con el Vicerrector quien de manera muy amistosa proporcionó valiosa información con respecto a la institución así como de sus docentes.

Una vez con las encuestas en mano se procedió a realizar la tabulación de resultados en la tabla Excel proporcionada por la Universidad, dichos resultados fueron enviados por correo electrónico. Simultáneamente la investigadora se sumergió en la lectura de temas relacionados con la investigación para lo cual acudió a varias bibliotecas de la ciudad de Quito y además uso varios recursos bibliográficos disponibles en internet. Una vez recolectada la información se procedió a sintetizarla para de esa manera comenzar con la redacción del marco teórico y del apartado de metodología. De esa manera concluyeron las actividades en el tercer semestre.

El cuarto ciclo inició con una revisión exhaustiva del trabajo realizado previamente y luego comenzó la ardua tarea de discutir y analizar los datos recogidos. En esta fase la investigadora recurrió frecuentemente a la información del marco teórico para hacerla compaginar con el contexto del proyecto y de esa manera se pudo hacer el diagnostico de las necesidades formativas del Colegio Gran Colombia. Luego tuvimos el primer encuentro con los directores de tesis quienes revisaron el documento hasta la sección de conclusiones y recomendaciones y nos indicaron los puntos a ser corregidos. Una vez realizada la edición se la envió por mail a la directora quien procedió a una segunda revisión.

La última etapa consistió en formular un curso que responda a por lo menos una de las necesidades encontradas en la Institución. Dado que se detectaron necesidades de formación en diferentes ámbitos la investigadora decidió realizar un curso de eje transversal que pueda ser aplicado en todas las disciplinas y `por lo tanto sea útil para todos los docentes. Es así que surgió el curso de acompañamiento personalizado cuyo objetivo principal es la de proveer a los maestros herramientas útiles para emprender acciones tutoriales con alumnos que se encuentran en situaciones de dificultades de aprendizaje e incluso fracaso escolar. De esa manera concluyó el presente proyecto de investigación. Dejando abierta la posibilidad de que el curso pueda ser impartido en la Institución en la que se llevó a cabo el estudio y de esa manera proporcionar un beneficio real al Colegio que supo colaborar con esta investigación.

CAPITULO 3: DIAGNOSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Necesidades formativas.

En el siguiente apartado discutiremos, analizaremos y evaluaremos los datos recogidos en la Institución para determinar cuáles son las verdaderas necesidades formativas de los docentes en el Colegio Gran Colombia. Recordando que: *“La evaluación de necesidades de formación representa la recogida de información rigurosa para obtener datos validos y fiables acerca de una situación con el objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella (Casanova 1995, p22)”*. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones adecuadas de manera a corregir o mejorar la situación evaluada.

Las siguientes tablas nos permitirán hacer un análisis del presente apartado:

Tabla N° 15: Su titulación tiene relación con:

	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación (diferentes menciones)	15	45,5
Doctor en Educación	8	24,2
Psicólogo educativo	2	6,1
Psicopedagogo	2	6,1
Otra Ámbito	0	0
No contesta	6	18,2
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 16: Su titulación tiene relación con otras profesiones

	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero	1	3,0
Arquitecto	0	0
Contador	0	0
Abogado	0	0
Economista	0	0
Médico	0	0
Veterinario	0	0
Otras profesiones	0	0
No contesta	32	97,0
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 17: Si posee titulación de postgrado, tiene relación con:

	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito Educativo	8	24,2
Otros ámbitos	2	6,1
No contesta	23	69,7
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Para 27 de los 33 entrevistados la formación inicial tiene estrecha relación con la educación es así que sus títulos tienen menciones en: Licenciado en Ciencias de la Educación, Doctor en Ciencias de la Educación, Psicólogo Educativo o Psicopedagogo. Solo uno de los entrevistados afirmó que su formación no tiene relación con la docencia sino más bien con el campo de la ingeniería. La misma tendencia se destaca entre quienes tienen títulos de cuarto nivel; es decir que tanto las maestrías como las diferentes especialidades están íntimamente ligadas al campo educativo. Notamos por lo tanto, una alta tendencia a la profesionalización de la enseñanza. Y que como Molero (1998) afirma conlleva un corpus de conocimientos, habilidades y destrezas. Es importante, en este apartado reflexionar sobre las ventajas de la profesionalización docente ya que no solo se trata de una persona con adquisiciones pedagógicas y metodológicas sino además con una actitud que lo hace ser parte de un colectivo profesional. (Fernandez, A. 1998). De los resultados anteriores inferimos que el Colegio en cuestión está conformado por un cuerpo pedagógico con un nivel bastante alto de formación estrechamente ligado a la educación lo que implica beneficios directos para la comunidad educativa.

En cuanto a las titulaciones de cuarto nivel notamos lo siguiente:

Tabla N° 18: Le resulta atractivo obtener una titulación de cuarto nivel

	Frecuencia	Porcentaje
Si	22	66,7
No	5	15,2
No contesta	6	18,2
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 19: En qué le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	24	72,7
PhD	1	3,0
No contesta	8	24,2
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Entre los docentes que no poseen una titulación de cuarto nivel tenemos un porcentaje relativamente alto y mayoritario de los que un 66% afirma que le gustaría realizar estudios de cuarto nivel, mientras que un 18,2% se encuentran indecisos y un 15% indican que no les es atractivo tal tipo de estudios. En los docentes que contestaron de manera afirmativa esta pregunta existe una tendencia bastante generalizada de especializarse en la materia que dictan. Es decir, que el docente de Matemáticas, estaría interesado en hacer una maestría en Matemáticas. El de Química en Química, el de Inglés en su materia y así sucesivamente. Las maestrías en Psicopedagogía y Gestión Educativa también tienen una acogida relativamente elevada. Sin embargo, un porcentaje elevado de docentes eludieron especificar esta pregunta. Posiblemente no tienen una orientación suficientemente amplia de la oferta existente en cuanto a maestrías o posiblemente tienen dudas en cuanto a cual es la opción de formación que se adapta de manera más adecuada a su persona.

Cabe resaltar que a pesar de lo anteriormente mencionado 23 de los 33 docentes entrevistados consideran importante la capacitación continua en temas educativos y la modalidad preferida es la semi presencial los fines de semana, pero la modalidad virtual también atrae a una gran mayoría de docente posiblemente debido a la grande flexibilidad y adaptabilidad que la tecnología permite. De esa manera se abren posibilidades de incorporar las TIC no solo en la práctica educativa sino además en la investigación y en la formación docente.

Una vez más podemos arrojar pistas de reflexión relacionas con la profesionalización de la docencia. Ya que esta se desarrolla en un contexto de cambios sociales al que los educadores deben adaptarse (Gauthier 1999). Es así que en el país las nuevas legislaciones son cada vez de mayor exigencia y los títulos de maestria y PhD. Son cada vez mas cotizados. Hecho, que varios profesores de la institución han comprendido. De esa manera algunos ya poseen su titulación de cuarto nivel, mientras que otros la consideran seriamente como una opción.

En lo referente a la importancia dada a la capacitación, así como a la modalidad de estudios notamos lo siguiente:

Tabla N° 20: Para usted es importante capacitarse en temas educativos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	23	69,7
No	3	9,1
No contesta	7	21,2
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 21: Cómo le gustaría recibir la capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	4	12,00
Semipresencial	9	27,00
A distancia	5	15,00
Virtual-Internet	8	24,00
No responde	7	22,00
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 22: Si prefiere los cursos presenciales o semi presenciales en qué horarios le conviene

	Frecuencia	Porcentaje
De lunes a viernes	11	33,0
Fines de semana	14	42,0
No contesta	8	24,0
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

De la pregunta referente a los diversos temas en los que a los docentes les gustaría capacitarse obtenemos amplia información para análisis. La tabla siguiente resume los puntos principales.

Tabla N° 23: En qué temáticas le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía	7	21,21
Teorías del aprendizaje	2	6,06
Valores y Educación	3	9,09
Gerencia/Gestión educativa	6	18,18
Psicopedagogía	8	24,24
Métodos y recursos didácticos	6	18,18
Diseño y recursos didácticos	1	3,03
Evaluación del aprendizaje	8	24,24
Políticas educativas para la administración	2	6,06
Temas relacionados con las materias a su cargo	12	36,36
Formación en temas de mi especialidad	15	45,45
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	11	33,33
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	1	3,03
TOTAL	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

La tabla precedente evidencia claramente lo que Escolano B. (1996) sugiere al indicar que la formación docente es bastante amplia, y que por ninguna causa se limita a contenidos meramente pedagógicos.

En la institución en cuestión notamos que los docentes demuestran un gran interés en formarse en las áreas relacionadas a la materia que dictan. De hecho, estas opciones tienen altas frecuencias y están en estrecha relación con la pregunta 3.4 en la que de la misma manera los docentes afirmaron que en caso de estudiar una maestría lo harían con el fin de profundizar sus conocimientos en la materia asignada. Este dato conlleva a varias pistas de reflexión: en primer lugar, la posibilidad de que los docentes con titulación en licenciatura en ciencias de la educación sienten que los saberes tanto científicos como técnicos relacionados a la asignatura y adquiridos en el periodo de formación inicial no son suficientes para la docencia o en segundo lugar, el hecho de que frente a los constantes cambios los maestros sientan la necesidad de actualizarse.

Además se evidencia el alto interés hacia las tecnologías educativas. Esteves J (2008) define este constructo como “al acercamiento científico basado en la teoría de sistemas que proporciona al educador las herramientas de planificación y desarrollo,

así como la tecnología, para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del logro de los objetivos educativos y buscando la efectividad y el significado del aprendizaje” (pp.145). Es encomiable el hecho de que los docentes del Colegio Gran Colombia sean lo suficientemente abiertos a experimentar nuevos paradigmas del proceso de enseñanza y aprendizaje pero pese a demostrar dicha apertura se evidencia la clara necesidad de formación en ese dominio debido a una falta de experticia en las nuevas tecnologías por lo que el modelo tradicional de clases sigue siendo el más desarrollado; por un lado, debido a que como docentes tendemos a acostumbrarnos a las metodologías con las que nos familiarizamos y por otro lado, el innegable desconocimiento de estrategias y nuevos recursos didácticos que incorporan las TIC. Sin embargo, es innegable que el uso de las TIC en clase contribuye de forma positiva al proceso de enseñanza aprendizaje. Además, cabe destacar el hecho de que los la mayoría de estudiantes ha desarrollado un lenguaje informático que le resulta familiar, fácil de comprender, atractivo y por lo tanto motivador. Frente a dicha realidad y con el fin de disminuir la brecha entre alumnos y docentes evidenciamos la necesidad de contar con un equipo pedagógico capacitado para incorporar las TIC en la clase.

Para obtener información más amplia sobre esta cuestión el cuestionario aplicado la última sección en la pregunta 11 estipula: “Conoce las posibilidades didácticas de la información a la ayuda docente” y en la pregunta 16 indaga: “Mi formación en TIC me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes”. Con respecto a la primera cuestión notamos que un 56% de los docentes entrevistados afirma tener un conocimiento medio bajo de las salidas pedagógicas que ofrece la informática y la tecnología; este hecho se corrobora con la pregunta 16 en la que de igual manera un porcentaje elevado de entrevistados afirma no poseer la formación requerida en el uso de herramientas tecnológicas.

Frente a esta realidad cabe hacer hincapié en el hecho de que al vivir en una sociedad de conocimiento e información es fundamental capacitar a los docentes en las nuevas metodologías de enseñanza (Bowen, M. 2009). En Ecuador existe conciencia de la importancia de las TIC en educación y debido a ello se ha iniciado una política ministerial de incentivo a la incorporación de nuevas tecnologías en el aula. Se han invertido muchos recursos en la implementación de salas de computación con conexión a internet, e incluso las llamadas escuelas y aulas del milenio en las que se incorporan infraestructuras altamente tecnológicas. Sin embargo, pese a contar con la

infraestructura, el recurso humano que es de igual manera importante no tiene aún la formación necesaria para enfrentarse a este nuevo paradigma educativo.

Por otro lado los docentes también muestran interés en formarse en temas relacionados con métodos y recursos didácticos, en este apartado notamos una frecuencia de 9 puntos; como ya se indicó un alto porcentaje de docentes tiene formación en ciencias de la educación por lo que dicha frecuencia puede ser un indicador del deseo de actualización en nuevos métodos y recursos pedagógicos. Por lo que una vez más regresamos al tema de las tecnologías ya que este enfoque contiene métodos innovadores y recursos pedagógicos que pueden ser de interés para los maestros deseosos de aprendizajes nuevos.

Las temáticas relacionadas con la pedagogía y psicopedagogía también atraen a los docentes. De hecho ambas áreas están íntimamente ligadas a las competencias que un buen docente debe adquirir especialmente en un contexto tan cambiante como en el que vivimos. Al tomar como referencia los países Europeos, que sin duda son pioneros en la educación, notamos que la clave de la calidad educativa se encuentra en que sus docentes están dotados de herramientas psico pedagógicas que les permiten hacer frente a las variadas situaciones y problemas que pueden hallar. En el caso del Colegio Gran Colombia los profesores se encuentran frente a grupos heterogéneos de alumnos, con diferentes capacidades y rendimiento por lo que se precisa asesorar al profesorado en cuanto a problemáticas que antes no existían o se desconocían, como: los alumnos disruptivos, la desmotivación, el déficit de atención, la hiperactividad, la anorexia, la bulimia, el ciberbullying o la drogadicción.

Al referirnos a la psicopedagogía es implícito que los docentes tienen que ser capaces de planificar lecciones o unidades didácticas cuyos materiales sean útiles para trabajar en tal diversidad. Un método de asesoría o tutorías personalizadas son por lo tanto menester para satisfacer adecuadamente las necesidades actuales de los alumnos en la Institución bajo análisis (Cook, M. 2000). Al discutir sobre la dinámica de clase el Vicerrector del colegio indicó que uno de los problemas principales que se encuentra en el aula es la falta de motivación de las alumnas. En éste ámbito entra una vez más la Psicología ya que los docentes deben ser capaces de motivar positivamente a sus alumnos.

No podemos concluir de referirnos a los aspectos Psicológicos sin mencionar la Educación Emocional. Según Planas (2008) “Gran parte del malestar docente y de los problemas de convivencia se deben a que no se gestionan adecuadamente los

conflictos. La competencia emocional debe ser previa al resto de competencias docentes o investigadoras.” Ésta citación nos conlleva a reflexionar en la importancia de formarse en temas psicopedagógicos.

Se manifiesta además con una frecuencia de 8 puntos el deseo de formarse en áreas relacionadas con la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, hay áreas en las que pocos docentes del Colegio Gran Colombia están interesados en capacitarse entre las que podemos mencionar: diseño y planificación curricular: (frecuencia: 4), valores y educación: (frecuencia: 3), teorías de aprendizaje (frecuencia: 2). Las bajas frecuencias en estas áreas se pueden explicar debido al hecho de que los docentes sienten haber recibido una formación inicial sólida de manera que pueden hacer aplicaciones correctas de dichos conocimientos en la realidad de su propia aula.

Notamos que el currículo de las universidades UTPL, PUCE, ECE que ofrecen licenciaturas en Ciencias de la Educación a más de dar asignaturas propias de cada especialización cuentan con un tronco común en las que de manera generalizada se encuentran las siguientes asignaturas: Pedagogía General, Filosofía de la Educación, Psicología General, Planificación Curricular, Didáctica General, Evaluación Educativa. Debido a que un gran porcentaje de docentes del Colegio Gran Colombia tiene una Licenciatura en Ciencias de la Educación cuentan con un bagaje de herramientas didácticas y pedagógicas que les permiten alcanzar los resultados de aprendizaje deseados por lo que no demuestran un interés profundo en dichas áreas. Además, para poder comprender éste fenómeno también podríamos referirnos nuevamente a la pregunta 4.1.4 en la que los docentes indicaron que los cursos recibidos estaban relacionados a temáticas de diseño y planificación curricular, evaluación, currículo y dinámicas de clase. Lo que de cierta manera indica que los docentes están al tanto de dichas informaciones por lo que no se evidencian necesidades de formación en dichas áreas.

Finalmente, las frecuencias más bajas se encuentran en lo referente a las políticas educativas para la administración: (frecuencia 2) así como para el diseño seguimiento y evaluación de proyectos (frecuencia 1). Con respecto a las políticas educativas de administración cabe indicar que el poco interés se debe a que en el Colegio Gran Colombia las funciones tanto administrativas como pedagógicas están claramente marcadas, de esa manera los docentes no se involucran en la función administrativa y viceversa; por esa razón el poco interés en dicha formación. Antes de continuar con el análisis de las preguntas referentes al presente apartado cabe señalar que los

docentes no son seres aislados sino que son parte de un sistema dinámico. De hecho, el cuerpo docente se encuentra en un contexto de cambio social que se refleja en el aula o espacio formativo pudiendo generar situaciones de malestar (estrés, frustración, depresión, inquietud, resignación...) en las partes implicadas (Zalbaza, M. 2000).

Ahora revisemos mediante los datos resumidos en las siguientes tablas cuales son las limitaciones así como las motivaciones que tienen los docentes al participar en cursos de formación continua.

Tabla N° 24: Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite

	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	16	48,48
Altos costos de los cursos o capacitaciones	21	63,64
Falta de información	8	24,24
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución	8	24,24
Falta de temas acordes con su preferencia	0	0
No es de su interés la capacitación profesional	0	0
Total	33	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 25: Que factores le motivan a tomar cursos

	Frecuencia	Porcentaje
La relación del cursos con la actividad docente	8	24,24
El prestigio del ponente	2	6,06
Obligatoriedad de asistencia	8	24,24
Favorece mi ascenso profesional	12	36,36
La facilidad de horarios	4	12,12
Lugar donde se realiza el evento	3	9,09
Me gusta capacitarme	9	27,27
TOTAL		

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 26: Cuáles considera Ud. Son los motivos por los que se imparten cursos/capacitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	9	27,27
Falta de cualificación profesional	2	6,06
Necesidades de capacitación continua y permanente	8	24,24
Actualización de leyes y reglamentos	10	30,30
Requerimientos personales	7	21,21
TOTAL	33	100

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 27: Qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos teóricos	0	0
Aspectos técnicos/prácticos	0	0
Ambos	32	96,97
No contesta	1	3,03
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

De las tablas anteriores notamos que el principal obstáculo que encuentran los docentes para poder continuar formándose es precisamente los elevados costos de formación. De hecho, si pensamos en un nivel de maestría es muy difícil encontrar ofertas de menos de \$5000, rubro que es representativo para la economía de un gran porcentaje de educadores. Sumado a los altos precios tenemos la falta de tiempo, recordemos que en el Colegio Gran Colombia trabajan en su mayoría docentes casados lo que implica mayores responsabilidades y a la vez menor tiempo para dedicarse a continuar formándose. Al mismo tiempo los factores de la mala información, así como el hecho de no sentirse apoyados por las autoridades influye de manera negativa en la formación continua docente.

Por otro lado, podemos notar que los docentes optan por formarse cuando los cursos tienen relación con la actividad docente. Además, evidenciamos que los profesores tienen una motivación extrínseca, instrumental e incluso negativa. La motivación extrínseca es la generada por factores externos, tales como: la obligatoriedad de asistir al curso por miedo de ser castigado o sancionado; mientras que la motivación instrumental se refiere a la utilidad de realizar algo. Es así que en el Colegio Gran Colombia muchos profesores se forman porque es un requisito para ascender. Cabe reflexionar sobre el dato de que un 24% afirma que asiste a los cursos porque es obligatorio. Este tipo de motivo es o que Díaz P. (1985, pp 45) llama motivación negativa y la define como “el proceso de activación, mantenimiento y orientación de la conducta individual, con la expectativa de evitar una consecuencia desagradable, ya sea que venga del exterior (un castigo) o del interior de la persona (un sentimiento de frustración).” Este resultado negativo tanto a nivel personal como institucional debería ser indagado con mayor profundidad para entender los porqués de tal situación que a la larga podría generar resultados nefastos.

Finalmente, refiriéndonos a los componentes de los cursos notamos casi a unanimidad es decir que con un 96,6% los docentes encuestados afirman que consideran importante no solo los aspectos teóricos sino también los aspectos prácticos en los cursos de formación que reciben. Por lo tanto, una formación satisfaciente implica la buena combinación de ambos componentes ya que por un lado los elementos teóricos dotan a los docentes de pistas de reflexión y análisis pero por otro lado los componentes prácticos son de fácil e inmediata aplicación a las diferentes realidades y contextos en la que los educadores se desenvuelven.

3.2. Análisis de la formación.

3.2.1- La persona en el contexto formativo.

Tabla N° 28: De la persona en el contexto formativo

La persona en el contexto formativo	1	2	3	4	5	NC	Total
Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza	2,0	0,0	3,0	9,0	15,0	4,0	33,0
Conoce las herramientas usadas por los directivos para planificar	5,0	17,0	2,0	4,0	2,0	3,0	33,0
Planifico, ejecuto y sigo proyectos económicos, sociales y culturales	1	0	0	7	21	4	33
Analizo los elementos del currículo propuestos para el bachillerato	1	0	1	2	29	0	33

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Notamos que prácticamente un gran porcentaje de más del 60% de docentes están en capacidad de analizar los factores que condicionan la calidad de la educación. Dado que toda educación es portadora de una determinada calidad, el nivel de la calidad puede ser mayor o menor en la medida que sus características se acercan o alejan de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos o sociológicos. El análisis de dichos factores requiere de los docentes por un lado, un conocimiento teórico de los diferentes paradigmas y filosofías pedagógicas, pero sobre todo la capacidad de ser críticos y reflexivos (Lizarazo, B. 2001). En la institución que nos ocupa es evidente que los profesores tienen la aptitud de examinar dichos aspectos lo que influye de manera positiva a mejorar y sobrellevar problemas y variables que se interponen en el proceso de enseñanza.

En lo relacionado a las herramientas usadas para planificar por parte de los directivos, es claro que existe un generalizado desconocimiento de las mismas. Lo que evidencia que los sistemas internos de comunicación y de sociabilización de las actividades de planificación son poco eficaces. Debido a que el trabajo educativo es un trabajo complejo e integrador se debería considerar las áreas administrativas y sobre todo las de planificación como un eje conductor, por lo que lo apropiado es que todos quienes son parte del sistema educativo tengan dicho conocimiento para de esa manera actuar con paso más firme. Y como lo afirma Pere, M (2000): “Una buena gestión es la clave para que lo que haga cada integrante de una institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto que es de todos. En otras palabras, es fundamental lograr que

todos "remen hacia el mismo lado" para lograr lo que se quiere, y mejorar permanentemente." Es por lo tanto, necesario crear formas de comunicación y sociabilización para que los docentes estén al tanto de las herramientas de planificación usadas por quienes gestión el Colegio Gran Colombia.

Por otra parte, es encomiable el hecho de que 29 de los 33 docentes entrevistados afirman planificar, ejecutar y seguir proyectos sociales y culturales. Al establecer el puente entre la presente cuestión y los lineamientos estipulados por la LOEI notamos que esta nueva ley genera un interesante dinamismo en la educación ya que los maestros no se limitan únicamente a instruir en el espacio del aula sino que la gestión educativa se vincula al desarrollo social y cultural de la comunidad, lo mismo que genera un doble beneficio; por un lado, a la sociedad que recibe los aportes de las instituciones educativas, pero especialmente para los alumnos ya que se les da la oportunidad de hacer vividos los aprendizajes adquiridos en el formal contexto del colegio. La LOEI es también portadora de los lineamientos del nuevo bachillerato, la última pregunta de esta sección trata sobre los elementos del currículo del nuevo bachillerato, ante lo que evidenciamos que prácticamente la totalidad de los encuestados analiza dichos elementos. Cabe indicar que los docentes señalaron que entre los cursos de formación habían recibido el de "reforma educativa" por lo que se encuentran al tanto de dichos cambios y por ende tienen la posibilidad de analizarlos, criticarlos e incluso adaptarlos al contexto en el que se desenvuelven.

Para concluir el presente apartado vale la pena reflexionar sobre el hecho de que los docentes desarrollan su tarea en contextos educativo sumamente diversos, por lo que en cualquier proceso educativo las competencias profesionales de los profesores, su capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje, llevar a cabo procesos de adaptación del currículum, elaborar pautas de trabajo en equipo, llevar a cabo proyectos de vinculación, etc., adquieren una gran relevancia que puede ser decisiva en el éxito o el fracaso de dicho proceso (Gauthier, 1998). En este sentido, el profesor tiene la posibilidad de crear un clima adecuado para la interacción y la cooperación, que facilite la motivación a los alumnos formulando expectativas y utilizando refuerzos de autoestima y reconocimiento. Generar ese clima posibilitará además, por otra parte, aceptar la diferencia como un componente de la normalidad y fomentar la convergencia de todos los educadores mediante la actividad abierta en equipo. Siempre teniendo en cuenta que los docentes son parte de un sistema formativo mucho más complejo que el del aula.

3.2.2. La organización y la formación.

Revisemos los resultados de las siguientes tablas para discutir este apartado:

Tabla N° 29: La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años

	Frecuencia	Porcentaje
Si	22	66,7
No	8	24,2
No contesta	3	9,1
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 30: Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios

	Frecuencia	Porcentaje
Si	4	12,1
No	23	80,0
No contesta	6	8,0
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Al analizar los datos obtenidos respecto al involucramiento de las autoridades del colegio Gran Colombia con la formación de los docentes notamos los siguientes hechos: Por un lado el 67% de los docentes afirma que la institución ha propiciado cursos durante los dos últimos años y 15 de los 33 entrevistados indican que a veces los directivos de la institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente. Uno de los datos que más sobresale es que en la actualidad 23 de los 33 docentes entrevistados indica que desconoce a ciencia cierta si existen proyectos de formación continua y en el caso de así serlo ignoran completamente las áreas a las que dichos proyectos se enfocan. Como se ha discutido

en apartados superiores dicho desconocimiento es prueba de que existe una alta división de funciones entre lo que es la función administrativa y pedagógica. Notamos que pese a que la institución es un sistema, los componentes del mismo no interactúan de manera armoniosa, posiblemente debido a la falta de un sistema de comunicación efectivo que permita que todos los miembros estén oportunamente informados y mejor aún involucrados en las metas organizacionales. Dicha desarticulación no es buena para la institución y podría a futuro llegar a ser incluso perjudicial.

Al referirnos a las metas organizacionales cabe hacer hincapié en el hecho de que la capacitación docente continua es parte de las metas organizacionales a largo plazo es decir por un periodo comprendido entre tres a cinco años y se relacionan con la planificación estratégica institucional. Una planificación adecuada considera sistemas efectivos de comunicación e interacción entre los diferentes elementos del sistema ya que solo de esa manera se puede pretender alcanzar las metas .

Las siguientes tablas nos permiten comprender la apreciación que los docentes encuestados tienen en relación a la formación recibida, así como en relación a la organización en la que se desempeñan.

Tabla N° 31 : De la organización y la formación

Organización y la formación	1	2	3	4	5	NC	Total
Mi formación profesional me permite orientar el aprendizaje de los estudiantes	0	0	0	21,0	8,0	4,0	33,0
La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	0,0	0,0	15,0	15,0	3,0	0,0	33,0
Mi expresión oral y escrita es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura que imparto	0,0	0,0	0,0	3	30	0	33,0
Conoce el proceso de la carrera docente propuesto por la LOEI	0	0	0	0	29	4	33,0
Analiza el clima organizacional de la estructura institucional	0	0	3	3	26	1	33,0
Analizo la estructura organizativa institucional	0	0	3	7	22	1	33,0
Describo las principales funciones del profesor en el aula	3	2	5	11	6	6	33,0
Describe las funciones y cualidades del tutor	0	0	9	9	13	2	33,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Las tres primeras preguntas indagan aspectos de la formación profesional recibida y el nivel en las que éstas se adecuan de forma apropiada al contexto de la clase y las necesidades específicas de los alumnos. Es así que en la primera pregunta referente al tipo de formación recibida y la aplicación directa en la orientación de los estudiantes, notamos que la casi totalidad de los maestros encuestados indican que sienten que su formación es la adecuada para enseñar a sus estudiantes.

Sin embargo en la siguiente pregunta 15 de los 33 encuestados indica no estar muy seguros con respecto a las habilidades que tienen para enseñar a estudiantes de diferentes etnias. No está de más recordar que el Ecuador es un país rico en etnias, culturas y lenguas. Al reflexionar sobre los idiomas del Ecuador notamos que la formación profesional docente se la realiza esencialmente en español, por lo que los profesores que trabajan en las grandes ciudades no hablan los idiomas autóctonos, lo que hace que no estén preparados para enseñar en contextos donde el idioma dominante no es el castellano. Consecuentemente, la nueva Ley de Educación contempla que los docentes deben conocer por lo menos una lengua ancestral, teniendo en mente que el aprendizaje de un idioma va de la mano con el descubrimiento y comprensión de la cultura; de esa manera los docentes podrían estar más preparados para enseñar en la amplia variedad de contextos étnicos y lingüísticos del Ecuador. Asimismo, la tercera pregunta de este apartado alude a la calidad de la expresión oral y escrita de los profesores para impartir la materia asignada. Con respecto a estas dos habilidades advertimos que la generalidad de los docentes se siente seguro y considera que sus competencias escritas y orales son aptas para enseñar adecuadamente a sus alumnos.

En lo relacionado al desarrollo de la carrera docente propuesto por la LOEI aproximadamente un 80% de docentes afirman conocer dicho proceso, lo que demuestra que pese a tratarse de una ley relativamente nueva, esta ha sido bastante sociabilizada y discutida, ya sea por los medios de comunicación, cursos de formación o comunicados oficiales. No está demás redundar en la idea de que todo profesional debe aspirar a desarrollarse en su carrera y uno de las bases fundamentales es precisamente el conocer dicho proceso de desarrollo, hecho en el cual los maestros de la Institución están muy al tanto.

Por otro lado, en este apartado dos preguntas se refieren al conocimiento que los entrevistados tienen con respecto a la estructura organizativa y el clima organizacional de la Institución. En lo referente a la estructura organizativa notamos que 22 docentes tienen una puntuación de 5 puntos, 7 anotaron una puntuación de 4 puntos y 3 tienen una puntuación de 3 puntos, lo que refleja que en rasgos generales los docentes conocen la manera en la que el Colegio está organizado. La misma tendencia ocurre en el análisis del clima organizacional, de hecho un número mayoritario de 29 de los 33 entrevistados afirman ser críticos con respecto al clima organizacional. Partiendo del principio de que el clima organizacional tiene relación directa con las percepciones de cada individuo y por ende en el comportamiento laboral; los docentes capaces de analizar el clima laboral están en posición incluso de modificarlo si fuera el caso. Sabiendo que un clima organizacional positivo aumenta los niveles de motivación y por ende de satisfacción y rendimiento (Silva, M. 1996). En ese aspecto los docentes se muestran aptos para lograr dicho efecto.

Notamos que pese a que básicamente las dos últimas preguntas de este apartado indagan aspectos similares a saber: describo las funciones principales del profesor en el aula y describo las funciones y cualidades del tutor. Hay cierta diferencia en cuanto a las frecuencias pero pese a las ligeras disimilitudes podemos afirmar que en términos generales los docentes cumplen con esta función

3.2.3. La tarea educativa.

Amplias han sido las discusiones respecto a lo ardua y extensa que es la tarea educativa y lo que es ser un docente competente. Solo para refrescar la memoria recordamos que Guir R. (1996; pp.145) menciona los grandes lineamientos (aunque no de forma exhaustiva) de las diferentes áreas de la tarea educativa y notamos que la misma envuelve conocimientos en las siguientes temáticas:

- Formación científica y práctica pedagógica

- Contenido académico

- Programación de la actividad académica

- Evaluación

- Organización del aula

- Organización y gestión del centro

- Lengua y cultura propias

- Tecnología informática (conocimiento personal y so formativo)

En la presente memoria para analizar la tarea educativa se aplicó un cuestionario a los docentes en el que se abordaron en gran parte los temas arriba citados y se añadieron otros que complementan la lista de Guir. Para realizar la discusión de estos temas he procedió a agrupar las preguntas en función de las diferentes labores educativas originando la siguiente taxonomía:

- Funciones del docente
- Currículo
- Planificación
- Técnicas y metodología
- Psicología del aprendizaje
- Evaluación

Funciones del docente

Auto desarrollo y auto evaluación de la práctica docente

Tabla N° 32: De la tarea educativa; Auto desarrollo y auto evaluación de la práctica docente

<i>Tarea Educativa</i>	1	2	3	4	5	NC	TOTAL
Diseño planes de mejora de la práctica docente	7	13	6	5	2	0	33
Diseño instrumentos de auto evaluación de la práctica docente	9	14	5	1	2	2	33

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Como ya se ha discutido anteriormente la práctica docente va más allá de entrenar a los profesores en métodos de enseñanza puntuales o en la adquisición de ciertas conductas y habilidades para adecuar su manera de enseñar. En las últimas décadas se ha logrado comprender que para que los docentes puedan internalizar las teorías, estas deben ser aprendidas en el contexto en el que se espera aplicarlas y también se ha demostrado que la formación docente que se focaliza en un análisis crítico y reflexivo sobre la propia práctica y que plantea solución a problemas encontrados en el aula es mucho más productiva para lograr que los maestros cambien sus métodos, actitudes y estrategias de trabajo habituales (Díaz Barriga, 2002). Las preguntas en

análisis muestran que existe aún un porcentaje alto de docentes que no está envuelto en esta auto reflexión crítica. La formación recibida durante la preparación de la licenciatura en ciencias de la educación no ha abordado esta cuestión con la seriedad requerida.

La evaluación formativa y la autoevaluación son la base para el crecimiento profesional y para hacer factible la innovación y el cambio. Esto nos debe conducir a reflexionar sobre nuestras creencias y acciones, a compartir estas reflexiones con los colegas, a escuchar sus comentarios y a recibir realimentación sobre el trabajo realizado. No se requiere el uso de técnicas burocratizadas, los mecanismos para revisar la práctica docente pueden ser: diarios, tomar notas de campo, llevar un sistema de registro anecdótico, entre otros. Pero para poder realizar dicha evaluación es necesario entrenarse de preferencia de manera cooperativa.

Aspectos relacionados con la Psicología del estudiante y detección de problemas en los alumnos.

Tabla N° 33: De la tarea educativa; Detección de problemas en los alumnos y aspectos relacionados a la psicología del estudiante

<i>Tarea educativa</i>	1	2	3	4	5	NC	Total
Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	3,0	6,0	8,0	9,0	3,0	4,0	33,0
Cuando los estudiantes tienen problemas me es fácil comprender	0,0	8,0	9,0	9,0	3,0	4,0	33,0
Identifico a estudiantes con capacidades educativas especiales	2,0	7,0	6,0	10,0	5,0	3,0	33,0
Aplico técnicas para la acción tutorial	2,0	10,0	8,0	6,0	3,0	4,0	33,0
Realizo planificaciones de acuerdo a las necesidades especiales	2,0	9,0	10,0	5,0	5,0	2,0	33,0
Conoce aspectos relacionados con la Psicología del estudiante	4,0	5,0	6,0	8,0	5,0	5,0	33,0
Considera que los estudiantes son artífices de su aprendizaje	0,0	0,0	4,0	17,0	8,0	4,0	33,0
Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno	0,0	0,0	2,0	21,0	8,0	2,0	33,0
Desarrolla estrategias para motivar a los alumnos	1,0	1,0	9,0	10,0	9,0	3,0	33,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Kingler G (1999) se refiere a la Psicología Educativa como a una ciencia interdisciplinar que se identifica con dos campos de estudios diferentes, pero interdependientes entre sí. Por un lado, las Ciencias Psicológicas, y, por otro, las Ciencias de la Educación. La Psicología Educativa principalmente se ocupa del estudio del aprendizaje; como fenómeno psicológico. En lo referente a la pregunta del nivel de conocimientos relacionados con la esta ciencia solo 13 de los 33 docentes encuestados alcanzan un nivel óptimo en dicha cuestión; 15 docentes muestran niveles medios bajos y 5 no responden. Evidentemente este hecho influirá de manera negativa en los indicadores de calidad educativa, ya que un docente que carece de conocimientos de Psicología Educativa no estará en capacidad de abordar de forma apropiada a los problemas académicos y sociales en el ambiente del aula y por lo tanto sus decisiones no siempre serán las más adecuadas y propositivas. Un maestro que es capaz de comprender por qué los estudiantes actúan de un modo determinado no solo está en capacidad de actuar adecuadamente frente a tales situaciones sino que además logra anticiparse a las mismas y modelar ambientes de aula favorables al aprendizaje y las interacciones positivas. En el caso de los maestros en estudio es vital enfatizar la importancia de adquirir los conocimientos psicológicos necesarios para la tarea educativa.

En lo referente al proceso de aprendizaje 76% de los docentes indica que consideran a los estudiantes como artífices de su aprendizaje. Este enfoque constructivista se sitúa en oposición a la instrucción del conocimiento. En general, desde la postura constructivista, el aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona reconstruye su propia experiencia interna, con lo cual puede decirse que el conocimiento es único en cada persona. En el colegio Gran Colombia parece que un alto número de docentes ha adoptado este enfoque lo mismo que crea un contexto favorable al aprendizaje, generando así un clima motivacional de cooperación y respeto a la individualidad, donde cada alumno reconstruye su aprendizaje con el resto del grupo mediante mecanismos de retro alimentación. Es notable también que los docentes en un 57% afirma conocer y aplicar técnicas para motivar a los estudiantes. Esta pregunta guarda estrecha relación con la anterior. De hecho, Gross B. (1993) en su obra *Tools for Teaching* (Herramientas para enseñar), muestra que una estrategia infalible que motiva al alumno es que sean activos en el proceso de construcción del conocimiento

y añade: “La pasividad perjudica la motivación y la curiosidad de los estudiantes”. El cuestionario refleja por lo tanto, que los docentes han adaptado un enfoque constructivista de enseñanza y además tienen la habilidad de crear entornos motivadores para de esa manera facilitar el proceso de aprendizaje lo que representa una ventaja directa para las alumnas de la Institución.

El cuestionario consta de cinco preguntas enfocadas en la detección de problemas de aprendizaje de los estudiantes así como estrategias de anticipación y remediación tales como: planificaciones adaptadas y técnicas de acción tutorial. Los resultados del cuestionario reflejan que 12 de los 33 docentes tienen la facilidad de percibir así como de comprender los problemas de los estudiantes. Lamentablemente, varios alumnos, especialmente quienes presentan bajo rendimiento, empiezan el colegio con severos problemas de aprendizaje que debieron haber sido identificados, diagnosticados y tratados en la misma escuela pero por razones ya sea de negligencia, incompetencia o descuido tanto de profesores como de padres de familia los alumnos llegan al bachillerato con el peso con el que iniciaron su vida escolar. Por lo que aprender para dichos alumnos es algo pesado y frustrante. Los docentes en el Ecuador en su formación inicial tienen en el tronco común de materias la de Psicología del aprendizaje, sin embargo, al parecer no es fácil establecer un puente lógico entre la teoría y lo que sucede en el espacio del aula.

Las preguntas referentes a la parte metodológica tienen relación con las preguntas de detección y comprensión de los problemas. De hecho, en tales numerales los docentes también presentan índices relativamente bajos en cuanto a la planificación en relación a necesidades especiales encontradas y a la aplicación de acciones tutoriales para remediar casos problemáticos. Notamos así que una media de 9.5 docentes afirma realizar planificaciones adaptadas y dar tutorías adecuadas a los alumnos. Dicho promedio es bastante bajo cuando consideramos que tales medidas remediales tienen una gran repercusión en el rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, el caso de las acciones tutoriales de apoyo a alumnos con dificultad presentan las siguientes ventajas: potenciar hábitos de estudio y de organización, aumentar la motivación por los estudios, potenciar el trabajo y el estudio individuales, trabajar las dificultades atencionales, intervenir en las dificultades de aprendizaje, e incluso ayudar a superar bloqueos emocionales y/o rechazo a la tarea escolar (Gross B. 1993). Dado el eminente efecto positivo de dichas acciones y los bajos promedios de los docentes del Colegio Gran Colombia, no está demás crear varias pistas de

reflexión sobre la necesidad de capacitar a los docentes en las áreas referentes al diagnóstico y tratamiento de los alumnos que presente dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Técnicas y metodología

Tabla N° 34: De la tarea educativa; Técnicas y metodologías en el aula

<i>Tarea Educativa</i>	1	2	3	4	5	NC	TOTAL
Conoce técnicas básicas de investigación en el aula	0	2	2	21	6	2	33
Conoce técnicas de enseñanza individual y grupal	0	2	3	15	11	2	33
Utilizo adecuadamente la técnica expositiva	0	1	0	12	17	3	33
Uso recursos del medio para que los estudiantes alcancen sus objetivos	0	0	5	9	19	0	33
Uso problemas reales y de razonamiento en mi asignatura	0	0	4	10	19	0	33
Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo	0	0	6	10	17	0	33

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Notamos que en la primera pregunta 27 de los 33 entrevistados afirman conocer herramientas básicas de investigación en el aula este alto porcentaje va acorde con las nuevas tendencias en las que los maestros no solo son impartidores de conocimiento sino más bien el docente es un ser activo e investigador. En este punto vale la pena citar el pensamiento de Ramos C (1997) que afirma que: el docente investigador "es aquel que sin abandonar el aula de clase, cuya vivencia es irreplicable, es capaz de buscar alternativas de solución a los problemas de su quehacer profesional por la vía de la ciencia". De la citación vemos claramente que el ser investigador no quiere decir dejar de lado la tarea educativa sino que por el contrario implica conjugar ambas actividades. Las instituciones públicas, y es el caso del colegio Gran Colombia, con las nuevas disposiciones en las que el docente debe

trabajar a tiempo completo y destinan una parte de dichas horas a realizar investigación. Es encomiable notar el alto porcentaje de docentes del Colegio que al conocer las técnicas básicas de investigación en el aula están en posición de convertir al espacio del aula en un lugar de investigación activa. Dicho hecho contribuye a crear un entorno reflexivo y lograr más altos resultados de aprendizaje.

Con respecto al conocimiento de técnicas tanto de enseñanza individual o grupal así como de la técnica expositiva notamos que más del 75% de los maestros afirma dominar dichas técnicas lo que muestra que por un lado han recibido una formación adecuada y que por otro lado la experiencia que tienen porta sus frutos; recordemos que la mayor parte de docentes tiene más de diez años de servicio profesional.

Por otro lado, un buen docente es capaz de contextualizar su enseñanza para asegurarse de que sus alumnos entienden lo que se les quiere transmitir. Una de las maneras de hacerlo es mediante el uso de los medios disponibles, en alusión a dicha interrogante apreciamos que prácticamente la totalidad de los docentes, es decir más del 86% lo hace. Además otra manera de lograr aprendizajes significativos es mediante el razonamiento lógico. Uno de las metodologías que inducen a dicho proceso es la conocida como ABP “Aprendizaje basado en problemas” en el que un grupo de estudiantes de manera autónoma, aunque guiados por el profesor, deben encontrar la respuesta a una pregunta o solución a un problema de forma que al conseguir resolverlo correctamente suponga que los estudiantes tuvieron que buscar, entender, integrar y aplicar los conceptos básicos del contenido del problema así como los relacionados. Los estudiantes, de este modo, consiguen elaborar un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje, construir el conocimiento de la materia y trabajar cooperativamente (Correa, C. 2009). Los docentes bajo análisis sostienen en un 92% que en sus clases integran dicho enfoque, por lo que se podría concluir que de esa manera facilitan, la interdisciplinaridad y la integración de conocimiento, atravesando las barreras propias del conocimiento fragmentado en disciplinas y materias mediante procesos de aprendizaje significativo basado en razonamiento lógico.

Finalmente en este mismo apartado notamos altas puntuaciones a la cuestión del uso de estrategias y técnicas que favorecen la comunicación y el desarrollo. De hecho un 82% de los docentes señala así hacerlo. Al concluir la sección de técnicas y metodologías deducimos que en lo que respecta a los 33 docentes entrevistados muestran un alto dominio en dichas áreas, lo que para el caso del presente estudio nos llevaría a concluir que en dichos ámbitos no se detectan necesidades de

formación. Como ya se señaló tanto la formación inicial, pero sobretodo la amplia experiencia hace que los docentes despusen en las habilidades relacionadas con las técnicas y metodologías propias de los docentes.

Planificación

Tabla N° 35: De la tarea educativa; Planificación

<i>Tarea Educativa</i>	1	2	3	4	5	NC	TOTAL
Realizo planificación micro y macro curricular	1	1	4	14	11	2	33
Planteo objetivos de aprendizaje para cada planificación	0	0	4	13	14	2	33
Mi planificación toma en cuenta la experiencia de mis estudiantes	1	4	2	12	9	5	33
Diseño programas de asignatura y desarrollo las unidades didácticas	1	2	2	12	15	1	33

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Antes de analizar esta sección recordemos que la planificación se divide en 3 niveles: macro – meso - micro, dependiendo del nivel socio-educativo. Según Díaz B. (1992) El nivel macro es prescriptivo, fija los lineamientos de política educacional, y la matriz del proyecto educativo. Los otros dos niveles pertenecen a una dimensión operativa, y comprenden la diversificación del diseño según la institución. El nivel meso sería el nivel de decisión sobre contenidos y se relaciona con los ejes estructurales de la escuela o institución, comprendidos en proyecto Educativo Institucional. Finalmente, el nivel micro de las planificaciones áulicas es en donde se formulan los objetivos de acuerdo con la filosofía y la política de los niveles anteriores, y se establecen los medios y secuencias de acciones indispensables, así como los instrumentos y recursos necesarios para lograrlo (didáctica). La gran mayoría de los docentes encuestados realizan planificaciones curriculares, de hecho solo 2 de los 33 maestros respondieron no hacerlo. Y quienes lo hacen plantean objetivos específicos de aprendizaje para cada unidad. Un 81% de los docentes manifiesta diseñar programas

de asignaturas y desarrollo de las unidades didácticas. Por otro lado el 66% opta por un enfoque constructivista de planificación pues no consideran que el alumno es un ente vacío, sino que por el contrario ven al alumno como una persona cargada de constructos y vivencias sobre los que se tienen que construir o modificar nuevas enseñanzas. Notamos por lo tanto que no se evidencian necesidades de formación en el área de planificación. Recordemos que además los docentes afirmaron que entre los últimos cursos que recibieron de parte del Gobierno se encuentra precisamente el de currículo y planificación. Y según los resultados vemos que están haciendo aplicaciones prácticas de lo aprendido.

3.3. Los cursos de formación.

Recordemos que Chavaria (2002 pp.145) recalca que en la actualidad el docente debe estar en capacidad de responder a los siguientes retos:

- Ponerse al corriente de la renovación de las disciplinas básicas.
- Iniciarse, a veces, en disciplinas nuevas (Informática, tecnología, etc.)
- Asimilar diferentes enfoques pedagógicos.
- Actualizarse.
- Crear herramientas de tutoría personalizada.
- Preparar a los alumnos para la selección y uso crítico de la información.
- Colaborar con la comunidad y padres de familia.

Dado que el docente es un agente de cambio, la formación continua que le permita la ejecución de dichos cambios debería ser una constante de la profesión. Por lo que en el presente apartado nos enfocaremos en los cursos que los docentes investigados han realizado en el periodo de los dos últimos años y analizaremos también el grado en los que dichas formaciones se constituyen en herramientas de real utilidad bajo la taxonomía de Chavaria mencionada anteriormente.

Revisemos en primer lugar los resultados

Tabla N° 36: Número de cursos a los que ha asistido

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5	12	36,0
De 6 a 10	7	21,0
De 11 a 15	3	9,1
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
No contesta	11	33,0
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 37: Totalización en horas

	Frecuencia	Porcentaje
0-25 horas	2	6,1
26-50 horas	9	27,3
51-75 horas	2	6,1
76- 100 horas	4	12,1
Más de 76 horas	0	0
No contesta	16	48,5

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 38: Hace que tiempo lo realizó

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 mese	5	15,2
De 6 a 10 mese	5	15,2
De 11 a 15 meses	10	30,3
De 16 a 20 meses	0	0
De 21 a 24 meses	0	0
Más de 25 meses	0	0
No contesta	13	39,4
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 39: Con que auspicio asistió al curso

	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	10	30,3
De la institución donde labora	1	3,0

Beca	0	0,0
Por cuenta propia	10	30,3
Otro auspicio		
No contesta	12	36,4
Total	33	100,0
Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.		

Tabla N° 40: Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	3,0
Casi siempre	4	12,1
A veces	15	45,5
Rara vez	5	15,2
Nunca	8	24,2
No contesta	0	0
Total	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

Tabla N° 41: Los cursos se realizan en función de:

	Frecuencia	Porcentaje
Áreas de conocimiento	4	12,1
Necesidades de actualización curricular	5	15,2
Leyes y reglamentos	3	9,1
Asignaturas que usted imparte	2	6,1
Reforma curricular	6	18,2
Planificación y programación curricular	3	9,1
Otros	10	30,3
	33	100,0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos recolectados a través de la encuesta dirigida a docentes de bachillerato del Colegio Gran Colombia.

De los 33 entrevistados únicamente 22 docentes han asistido a cursos de formación continua en los dos últimos años. Un 27% de los cursos se lo realiza en un rango de 25 a 50 horas y un 12% en un rango de 75 a 100 horas. El número de horas citadas son propias a los cursos de capacitación docente y se programan en general dentro de cuatro a ocho semanas de duración por lo que pueden asistir a dichos cursos la gran mayoría de los docentes que hayan manifestado la necesidad de capacitación. Dichos cursos de capacitación docente se organizan para cubrir eventuales necesidades de actualización de los docentes en cualquiera de las áreas de capacitación, esto es, necesidades pedagógicas, didácticas, sicopedagógicas, comunicacionales, de evaluación o de la asignatura particular de un grupo de docentes McKillips (1989).

El cuestionario aplicado nos permitió tener una información sobre las áreas en las que se formaron los docentes y extraemos las siguientes tendencias:

- Curso de actualización: curso de química, curso de contabilidad, curso de inglés.
- Cursos de pedagogía y didáctica: diseño y planificación curricular, evaluación, dinámicas de clase, estrés y sicopedagogía.
- Innovación pedagógica: diseño de aulas virtuales, ICT, Computación e Internet.
- Cursos para ascenso de categoría: estos cursos abarcan una formación en la materia que los docentes imparten, así como en herramientas metodológicas para facilitar el aprendizaje.

Al comparar los cursos dados con la taxonomía de Chavaria citada al inicio de este apartado notamos que los cursos que los docentes han recibido les permiten actualizarse en la materia que imparten o en disciplinas relacionadas con la información y la tecnología que en general son nuevas, especialmente para los docentes de más antigüedad, además de asimilar nuevos enfoques pedagógicos que facilitarán el proceso de enseñanza o aprendizaje. Sin embargo, es evidente que ninguno de los cursos citados cumple con las tres últimas finalidades de Chavaria a saber: preparar a los alumnos para la selección y uso crítico de la información, colaborar con la comunidad y padres de familia y finalmente crear herramientas de tutoría personalizada.

En lo referente al auspicio para la realización del curso notamos que del 61% de docentes que respondió a esta pregunta un 30% afirma que fue auspiciado por el Gobierno, lo mismo que es un índice del alto interés que el Ministerio de Educación ha

puesto en la formación continua; de hecho dicha cartera ha puesto al servicio de todos los maestros ecuatorianos el Programa “SiProfe” para su actualización en los últimos cambios en materia educativa así como en aspectos de Currículo, Evaluación, Pedagogía, etc. De ese modo los maestros del Colegio Gran Colombia han podido participar y beneficiarse de dichas formaciones. Este diseño centralizado de formación ofrece ventajas evidentes, pues unifica los contenidos, metodologías y sistemas de evaluación, de tal manera que facilita el desplazamiento de profesores y alumnos a cualquier lugar del país sin tener que afrontar discontinuidades o cambios de currículos. Es encomiable también el hecho de que un 30% de los maestros indica que el curso fue autofinanciado, lo mismo que es evidencia de un alto nivel de compromiso profesional, así como deseo de superación personal. Sin embargo, solamente el 1% indica que su formación fue auspiciada por la institución lo que se explica posiblemente debido a que en una institución pública los costos relacionados con la formación docente son en su gran mayoría centralizados y es directamente el Ministerio de Educación que asume dichos rubros.

En esta sección un dato algo negativo es el hecho de que únicamente 2 de los 33 docentes investigados ha impartido cursos, y los temas han sido relacionados a la evaluación y el currículo. Esta es una cuestión en la que se debería profundizar para comprender de manera clara el porqué de tal situación, ya que pese a que el Colegio Gran Colombia tiene un equipo docente bastante capacitado y en su mayoría con larga experiencia los docentes no son protagonistas de su formación continua y en el mejor de los casos se limitan a recibir cursos.

Por otro lado, cabe en este momento recordar la taxonomía de los modelos de formación expuesta por Chang y Simpson (1997). En primer lugar notamos los tradicionales cursos de formación que es la modalidad más extendida de formación continua. Estos cursos implican la presencia de un experto en la disciplina: el formador quien imparte de forma homogénea a un grupo determinado de personas. Este es el modelo que se encuentra presente en ésta institución. Pero por otro lado, notamos el modelo de aprendizaje colaborativo en el que los procesos formativos están orientados al grupo. Una de las características principales de este tipo de formación es el carácter compartido de las metas de aprendizaje. El aprendizaje colaborativo implica la redacción conjunta de un informe, el diseño de un proyecto de investigación, la negociación de alternativas de solución a un problema, entre otros. Lamentablemente este modelo es completamente ausente en el Colegio Gran

Colombia. Lo mismo que genera que los docentes entren en un modelo tradicional de aprendizaje y se constituyan en receptores de la información más no en activistas de su propio conocimiento.

3.4. Análisis FODA

El análisis FODA que presento a continuación nos permitirá tener una imagen global de la Institución para poder en base a esto plantear el curso formativo.

3.4.1. Fortalezas

- El grupo entrevistado es altamente homogéneo en materia de formación inicial pues 27 de los 33 profesores tienen sus titulaciones en Educación, Pedagogía o Psicología lo que facilita la organización de un curso de formación suplementaria de actualización o mejoramiento docente. Este hecho facilita la planificación, ejecución, y evaluación de cursos con tales fines.(Ver Tabla No.16)
- El 67% de los profesores entrevistados consideran atractivo el obtener una titulación de cuarto nivel lo que muestra que hay intencionalidad positiva hacia la formación continua y la necesidad de actualización profesional. Esta actitud positiva puede encauzarse hacia la organización de cursos de mejoramiento docente que les proporcione mejores condiciones para el ejercicio de su profesión. (Ver Tabla No. 18). A esto se suma el hecho de que la capacitación adicional que buscarían estos maestros sería dentro de su mismo campo educativo lo cual fortalecería su competencia profesional a la vez que fortalecería el sistema educativo de su entorno inmediato. (Ver Tabla No.20)
- La mayoría de profesores entrevistados dispone de buena información sobre los motivos por los que se imparte capacitación adicional a docentes y responden equilibradamente en este aspecto destacando la aparición de nuevas tecnologías, la falta de cualificación personal, la necesidad de capacitación continua y permanente, la actualización de leyes y reglamentos, entre otros factores. (Ver Tabla No.26). Por otra parte la totalidad de profesores entrevistados tiene un criterio de equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos que concurren en un curso de capacitación. (Ver Tabla No. 27)
- Más de la mitad del grupo de profesores entrevistados tiene buena habilidad para manejar las actividades de la tarea educativa relacionadas con: a) *detección de problemas en los alumnos* y b) *aspectos relacionados con la*

psicología del estudiante. Estas dos habilidades constituyen precisamente materia prima excelente para un curso de mejoramiento profesional que pudiera plantearse o sugerirse como recomendación de una investigación tal como la presente. (Ver Tabla No. 33).

- El 84% de los profesores conoce y aplica con un 70% de asertividad *técnicas y metodologías en el aula* tales como técnicas básicas de investigación en el aula, técnicas básicas de enseñanza individual y grupal, técnicas expositivas, técnicas de comunicación y desarrollo, etc...; esto los deja en una condición de homogeneidad y de excelentes receptores de curso de mejoramiento que se plantearen a futuro para este grupo docente. (Ver Tabla No.34). Consideraciones aproximadamente similares pueden hacerse con respecto a la tarea educativa relacionada con planificación. (Ver Tabla No. 35)

3.4.2. Oportunidades

- La actualización y capacitación continua para maestros en la actualidad es un tema de singular importancia a la vez que de muchas facilidades para su realización pues hoy se disponen de las más diversas modalidades de participación en capacitación: Presencial, semipresencial, a distancia, virtual. Esto se revela por las opciones que escogen los profesores entrevistados distribuyendo sus preferencias de forma equitativa entre las diversas opciones que presenta el sistema educativo ya sea privado o público. (Ver Tabla No.21)
- La institución analizada, el Colegio Nacional Gran Colombia, acostumbra a realizar cursos de actualización para sus maestros, lo cual constituye una base de apoyo y punto importante de partida para ofrecer un curso de actualización que pueda cubrir una o más deficiencias que se encuentren como fruto de la investigación total de este trabajo de tesis. Se puede aprovechar la experiencia en la planificación de este tipo de cursos que tiene la institución. (Ver Tabla No.29)

3.4.3. Debilidades

- Solo el 24% de profesores tiene un posgrado en materia educativa lo que podría constituirse en un déficit de preparación si el país entrara en un proceso de amplias reformas educativas que llegaran a hacer nuevos planteamientos de fondo y forma y exigieran nuevas competencias en el cuerpo docente local, regional o nacional. (Ver Tabla No. 17).

- Hay una baja calificación que los profesores entrevistados se otorgan en: a) Diseño por parte de los profesores, de planes de mejora de la práctica docente y b) Diseño por parte de los profesores, de instrumentos de autoevaluación de la práctica docente (ver Tabla No.32)
- Los aspectos relacionados con la detección, comprensión y la ejecución de planes de apoyo tutorial para alumnos con problemas de rendimiento y necesidades especiales registra las anotaciones más bajas en el cuestionario aplicado. (ver tabla No. 33). Vemos que menos del 30% de entrevistados afirma dar apoyo a alumnos con dificultades, lo que entraba problemas no solo a los estudiantes de bajo rendimiento sino a la clase en general ya que se impide el desarrollo normal de currículo e incluso se puede instaurar un ambiente poco motivador.

3.4.4. Amenazas

Los altos costos de los cursos de capacitación constituyen una dificultad para cumplir con este objetivo, según responde el 64% de los profesores capacitados y aunque las instituciones financieras públicas o privadas pueden otorgar créditos para tales fines, las deudas contraídas y sus intereses respectivos deben honrarse en los plazos convenidos. Esto pudiera desbalancear la economía de los hogares a los que se pertenecen los maestros. (Ver Tabla No. 24)

- No se detecta una decidida manifestación de fomento y apoyo hacia los cursos de capacitación y actualización profesional por parte de los directivos de la institución, pues solo un 45% de profesores manifiesta que este apoyo se da en la categoría de: “a veces” . (Ver Tabla No.40)

CAPITULO 4: CURSO DE FORMACIÓN

4.1. Tema del curso

Técnicas de enseñanza de metodología acompañada

4.2. Modalidad de estudios

Debido a la preferencia manifestada por los docentes evaluados la modalidad de estudios para el curso es semi presencial.

4.3. Objetivos

Formar a los profesores al trabajo en equipo sobre la base de las capacidades transversales (interdisciplinarias), valorizando las adquisiciones personales recibidos en formaciones precedentes.

Dotar a los maestros de herramientas metodológicas que permitan a los alumnos especialmente a quienes presentan dificultades en el proceso de aprendizaje reforzar sus competencias de base y reforzar sus métodos de trabajo.

Ayudar a los alumnos de bajo rendimiento a adquirir capacidades y diferentes saberes (Saber hacer). Poniendo en el centro de la formación su éxito personal y profesional, logrando un mayor nivel de autonomía.

4.4.- Dirigido a:

4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios

Dado que la totalidad de los docentes del Colegio Gran Colombia tiene como mínimo tres años de experiencia el curso será dirigido a los niveles dos y tres.

4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios

El presente curso no requiere ningún requisito técnico de parte de los destinatarios aunque se apreciaría cierta familiaridad con el vocabulario propio a la Pedagogía, Metodología y Psicología Educativa.

Para el mejor desarrollo del curso se requiere además un computador y un retroproyector además del material de base a saber: pizarra, marcadores y borrador.

4.5. Justificación de la formación

El cuestionario aplicado a los docentes así como el análisis FODA, reflejó que los docentes tienen dificultades para percibir los problemas de los estudiantes (apartado 6.1 preguntas 17, 21 y 26) y por lo tanto realizar planificaciones adaptadas a dichos alumnos (apartado 6.1 pregunta 27). Por lo que únicamente una minoría de

maestros aplica técnicas de acción tutorial con el fin de remediar dichas deficiencias (apartado 6.1 pregunta 34).

La lucha contra las dificultades escolares necesita del trabajo de varios actores diferentes y complementarios, pero a la vez *todos* enteramente y plenamente responsables. Esta paradoja es difícil de aceptar porque no siempre nos apropiamos de la responsabilidad de manera adecuada. Por lo tanto, con el fin de remediar las dificultades de alumnos que se encuentran en situación de fracaso escolar proponemos la creación de un dispositivo que se lo denominará: acompañamiento personalizado. Dicho dispositivo integra los siguientes elementos educativos a saber: el alumno al centro del dispositivo, los docentes como coaches y guías, así como el apoyo innegable del entorno familiar. Sin olvidar, el trabajo pedagógico y didáctico que ayude a los alumnos a salir de situaciones de fracaso escolar.

Pero, ¿cuál es el real interés de la presente propuesta?

La respuesta a esta pregunta se la realizará tanto de la óptica de los maestros como de la óptica de los alumnos en dificultad que integran la Institución en cuestión.

En lo referente a los maestros notamos que prácticamente la totalidad de maestros reconoce que los alumnos son artífices de su propio aprendizaje. Por lo que en el contexto bajo análisis no se puede considerar la enseñanza como una distribución ciega de conocimientos en la que únicamente los alumnos rápidos o suertudos puedan entender y asimilar y que por otro lado los alumnos con ciertas dificultades se queden atrás e incluso aislados del grupo. El curso de formación de “acompañamiento personalizado” permitirá a los docentes responder de manera más adecuada a las necesidades individuales de los alumnos sabiendo que en las clases tenemos grupos, niveles, perfiles y necesidades diferentes.

Cada participante en el presente curso será dotado de un conjunto de estrategias y herramientas que permitirán conquistar la motivación de los alumnos, ya que estos descubrirán un sentido real de su presencia en el establecimiento. De esa forma el profesor reencontrará el placer de enseñar. Sin lugar a duda, el acompañamiento personalizado representa para el maestro un terreno pedagógico inmenso, de sumo interés a explorar en el que la creatividad y el dinamismo de cada uno pueden ser evidenciados.

Para los alumnos los beneficios son también de gran alcance. En primer lugar quienes estén en situaciones de dificultad ya no serán estigmatizados, los profesores estarán

en medida de responder de manera personalizada a sus demandas. Alcanzando así los objetivos de aprendizaje planteados en el currículo. Disminuyendo por lo tanto los fracasos escolares. Los alumnos también ganaran en autonomía y sobre todo serán más conscientes, activos y reflexivos en el proceso de aprendizaje.

4.6. Breve descripción del curso

Los alumnos en dificultad están a menudo en tal situación porque no conocen las estrategias de aprendizaje. Paradoxalmente, aunque los alumnos van al colegio a aprender, constatamos que sus dificultades se originan en la incapacidad de aprender o dicho de otra manera en usar sus recursos intelectuales de manera eficiente. Este curso ofrece herramientas de apoyo a los maestros para que guíen a los alumnos a utilizar procedimientos de aprendizaje autónomo que les permita ser más eficaces en su tarea de ser alumnos. El alumno que conoce las estrategias que puede aplicar y que puede evaluar su eficacia tiene una ventaja determinante sobre aquel que persiste en utilizar un procedimiento inadecuado.

El acompañamiento personalizado está diseñado para todos los estudiantes de bachillerato. La presente formación estará dividida en cuatro amplios módulos. La primera parte introducirá las nociones elementales del acompañamiento personalizado, con el fin de ayudar a los maestros a comprender y apropiarse de las diferentes implicaciones del enfoque. En la segunda parte mediante un trabajo de tipo teórico práctico se analizarán las diferentes metodologías de eje transversal que los alumnos deben conocer y que pueden aplicarse a todas las materias. Cabe recalcar en el hecho de que el dominio de las técnicas que se presentan constituye sin duda una ayuda enorme que permitirá a los estudiantes con dificultades sobre montar algunos de los problemas a los que se enfrentan. El tercer modulo será de gran ayuda para los alumnos ya que les ayudará a recobrar la confianza para que de esa manera puedan expresarse de forma correcta tanto de forma oral como escrita. Finalmente, se cerrará la formación con una reflexión general y participativa sobre las implicaciones de posesionar y posicionar a los alumnos como actores de su aprendizaje. En esta etapa los participantes deberán evaluar un grupo de fichas introspectivas y valorar el nivel de pertinencia tanto como instrumento auto evaluativo del trabajo de los alumnos y como instrumento de valoración del acompañamiento recibido.

4.7. Instrucciones de uso y contenidos del curso

Como ya se mencionó el curso está desarrollado en módulos, claramente explicados de manera a que cualquier docente capacitado pueda desarrollarlos. Cada uno de los módulos contiene los objetivos específicos a alcanzar, así como los materiales necesarios y las formas de trabajo y organización requeridos. El desarrollo de los contenidos se lo hace de forma clara y simple y cuenta con el soporte de anexos para facilitar la ejecución de las actividades y ejercicios. Los maestros que deseen ampliar los contenidos cuentan también con sugerencias bibliográficas.

Presentamos un índice general de los contenidos del curso en sus cuatro módulos, así como los temas más relevantes de cada uno.

Modulo 1: El acompañamiento personalizado

Objetivo: Proveer a los maestros participantes un marco teórico amplio que les permita comprender la filosofía del acompañamiento personalizado.

Contenidos secuencia 1

- 1.- Consideraciones relacionadas con la ayuda del alumno
- 2.- El proceso de acompañamiento

Contenidos secuencia 2

- 3.- Ejecución del acompañamiento
- 4.- La evaluación
- 5.- Hacia la autonomía
- 6.- Anexos

Modulo 2: Uso de metodologías transversales

Objetivo: Dotar a los profesores de herramientas metodológicas que permitan a los alumnos que presentan dificultades desarrollar sus competencias de base y reforzar sus métodos de trabajo privilegiando un enfoque interdisciplinario y transversal.

Contenidos secuencia 1

1. Introducción
2. Toma de notas
3. Investigación documentaria

Contenidos secuencia 2

4. Uso adecuado del cuaderno o las notas de “borrador”.
5. La argumentación

Modulo 3: Recuperar la confianza en sí

Objetivos: Desarrollar destrezas comunicativas para que los alumnos se sientan más seguros cuando se expresan ya sea de forma escrito.

Contenidos

Contenidos secuencia 1

1. Aspectos teóricos: recuperar la confianza en sí.- expresarse de forma oral

Contenidos secuencia 2

2. Actividades introspectivas
3. Técnicas para recuperar la confianza
4. Adquisición de vocabulario y estudio de las implicaciones de la argumentación
5. El debate a partir de un texto de la prensa escrita
6. Expresarse en lengua extranjera

Modulo 4: posesionar y posicionar al alumno en el centro del aprendizaje

Objetivos

Llegar a un consenso entre los participantes de las implicaciones y las formas de posesionamiento y posicionamiento del alumno en el centro del aprendizaje

Evaluar la pertinencia de las fichas propuestas tanto como un instrumento de auto regulación y reflexión como un instrumento evaluativo del acompañamiento recibido.

Contenidos

1. Consideraciones generales
2. Actividad 1: debate: El alumno en el centro del aprendizaje, ¿Utopía o realidad?
3. Actividad 2: mesa redonda: posicionamiento y posesionamiento del alumno en el proceso de aprendizaje.
4. Evaluación de fichas de entrevista
5. Valoración de fichas auto evaluativas

4.8 Desarrollo de los módulos

4.8.1 Módulo 1: El acompañamiento personalizado

Secuencia 1

4.8.1.1 Objetivo

Introducir el tema de formación, aclarando conceptos que serán recurrentes durante el curso.

Comprender el proceso del acompañamiento personalizado

4.8.1.2 Materiales

Computador

Retroproyector

Pizarrón

Fotocopias para los participantes del anexo 1

4.8.1.3 Modalidad de trabajo

Discusión en grupos: los participantes discutirán las preguntas que se encuentran al final del presente modulo. (Anexo 1)

El formador realizará una disertación interactiva de los contenidos. Durante la presentación los participantes serán libres de manifestar sus reacciones, opiniones, dudas e inquietudes sobre el tema.

4.8.1.4 Contenidos del curso

1. Consideraciones relacionadas con la ayuda del alumno
2. Consideraciones relacionadas con la ayuda del alumno
3. El postulado de perfectibilidad
4. La individualización y la personalización
5. La autonomía un objetivo paradójico
6. El proceso de acompañamiento
7. Definición del acompañamiento
 - a. Una definición postural
 - b. Una definición funcional y pedagógica
8. Las etapas del acompañamiento
9. La recepción
10. La detección de dificultades

4.8.1.5 Desarrollo de los contenidos

4.8.1.5.1 Secuencia 1: Consideraciones relacionadas con la ayuda al alumno en dificultad

La dificultad escolar

¿Qué definición para dificultad escolar?, Esta es una expresión vaga y genérica que no abarca ni la naturaleza, ni la amplitud de la dificultad. Se dice que un alumno está en dificultad cuando no alcanza los objetivos de aprendizaje. Existen básicamente dos representaciones diferentes y decisivas de la dificultad escolar.

Primeramente, una representación esencialista: El alumno está en dificultad. El alumno se instala en dicho estado y vive el fracaso o la dificultad como algo que no

puede sobre pasar, (es el destino). El alumno se siente condenado, (soy malo, siempre he sido malo, no puedo cambiar). De esa manera el alumno se reconoce únicamente en dicha dificultad, asumiéndola, reivindicándola, e incluso radicalizándola. En el caso extremo de esta concepción muchos alumnos se ponen en dificultad en todas las disciplinas aunque en realidad presenten problemas en una sola materia. Esta representación, bastante común entre los alumnos, corresponde a una representación fatalista.

En segundo lugar podemos hablar de una representación de contingencia que legitima la ayuda al alumno. En la que el alumno tiene dificultades, y comprende que incluso los buenos alumnos pueden tener problemas. Bajo esta óptica la dificultad es vista como algo puntual, parte del aprendizaje y no como una marca de identidad. Por lo que cualquier problema relacionado con la escolaridad es visto como un factor que permitirá al alumno progresar.

4.8.1.5.2 El postulado de la perfectibilidad

La Pedagogía moderna ha integrado noción de perfectibilidad y de dicho postulado emanan 3 consecuencias pedagógicas.

- a. La inscripción en el tiempo, sabiendo que todo progreso supone el paso del tiempo, lo que implica que el alumno debe ser paciente. Ya que no puede esperar que sus notas mejoren de manera inmediata y mecánica apenas se propone trabajar. Por lo que el maestro tiene que anticipar este periodo sensible y prevenir al alumno que sus resultados serán visible entre uno a tres meses. Por lo que se propone un acompañamiento progresivo en el que poco a poco se instauraran rituales de aprendizaje sabiendo que las buenas costumbres ayudan a la adquisición.
- b. La necesidad de realizar evaluaciones formativas con el fin de medir el progreso. Dicha evaluación no mira a los resultados de aprendizaje sino más bien a los procesos.

4.8.1.5.3 La individualización y la personalización

En este apartado se reflexionará sobre el carácter individual de la dificultad. Sabiendo que los alumnos que presentan las mismas dificultades (los errores son los mismos)

las tienen por razones muy diferentes (el origen del error es diferente). Conscientes de lo mencionada el curso de formación permitirá a los docentes establecer una cadena individual de causas, frente a una misma dificultad. Además se analizará también el carácter individual de las remediaciones, sabiendo que es imperativo proporcionar una pedagogía diferenciada que tome en cuenta los ritmos variados de aprendizaje. Por lo que el profesor tiene que adquirir la capacidad de individualizar al alumno.

4.8.1.5.4 La autonomía – Un objetivo paradójico

Se dice que un alumno es autónomo cuando cumple tres condiciones. En primer lugar si logra identificar claramente las expectativas de los adultos (finalidades, objetivos de aprendizaje, su lugar en la institución, etc). Por otro lado, si reconoce los medios intelectuales, métodos de trabajo, procedimientos, estrategias, herramientas. Y finalmente si es capaz de pasar al acto; lo que implica un alto nivel de confianza, estima y motivación.

Cabe recalcar, que la formación de acompañamiento personalizado ayudará al alumno a lograr un alto nivel de autonomía sin generar una dependencia en quien acompaña.

4.8.1.5.5 El proceso de acompañamiento

Definiciones del acompañamiento

Una definición postural y ética.- nos indica que: acompañar se refiere a: compartir, encaminar, caminar con, dirigirse a un objetivo. Por lo que quien acompaña debe tener claro a donde se encamina y cuáles son sus objetivos.

Al acompañar es imprescindible que quien lo hace sea tutor, coach, profesor dirigente, etc. Tenga en cuenta que: mientras hay alumnos que únicamente se les muestra “con el dedo” a dónde dirigirse, otros tendrán necesidad de un verdadero sostén y apoyo para cumplir los objetivos.

Terminaremos este apartado reflexionando sobre el hecho de acompañar a nuestros alumnos es parte de nuestra ética profesional. Por lo que enseñar y acompañar deben

ser vistos como el núcleo de nuestra profesión. De esa manera el acompañar no es un dispositivo más sino una postura profesional, ética, humanística y pedagógica.

Una definición funcional y pedagógica._ acompañamiento = espacio de dialogo, de transitividad, donde las necesidades personales del alumno (de las que se apropia) se juntan con las exigencias la institución, el currículo, los proyectos, los exámenes, etc.

Acompañamiento= instancia de regulación de aprendizajes (remediación). En la que el alumno y su acompañador trabajan en los métodos y consolidan los aprendizajes fundamentales.

Acompañamiento = instancia de regulación del recorrido del alumno. Reflexión sobre la representación que sus alumnos se hacen de su aprendizaje, del éxito, de las actividades, de la disciplina. Desde esta óptica acompañar implica ayudar al alumno a verbalizar. Hay que por lo tanto interrogar al alumno sobre la evolución de sus resultados, así como de su proyecto personal.

4.8.1.5.6 Las etapas

La recepción.-

Tiene dos funciones

- Fortalecer al alumno
- Explicitar las exigencias del equipo pedagógico o de los profesores.- los alumnos sufren del silencio o de no entender cuáles son las expectativas de la institución. Como docentes tendemos a dar muchos aspectos por sentados y pensar que son tan evidentes y que todos los alumnos los entienden y acatan. Sin embargo, nuestras expectativas y exigencias deben ser sistemáticamente clarificadas.

Esta recepción puede ser colectivo o de forma individual (si es posible con la presencia de los padres).

La identificación de dificultades.-

Una buena identificación garantiza el éxito del acompañamiento. Esta etapa se realiza en dos niveles. En primer lugar identificación de los alumnos en dificultad y en segundo lugar la identificación de las dificultades de los alumnos en dificultad. Por lo

que es imperativo establecer una tipología de dificultades (modos de aprendizaje, métodos de trabajo, etc.)

A tener presente: ¿En qué momento se realiza la identificación? Esperar la primera junta de profesores sería muy tarde. Es difícil fijar una fecha precisa ya que los profesores tienen a los alumnos diferente número de horas, y no pueden tener la misma percepción de las dificultades en el mismo momento. Sin embargo, las experiencias muestran que durante el primer mes y medio sería lo ideal.

Las herramientas de identificación de dificultades escolares.-

Se puede identificar problemas mediante: las pruebas de los alumnos, lo que los alumnos afirman de sí mismos (sus sensaciones frente al proceso de aprendizaje), los comportamientos escolares, lo que los otros profesores dicen del alumno

¿Cómo se pueden los alumnos apropiarse del diagnóstico realizado por el profesor? El docente debe ayudar al alumno a ser consciente de sus dificultades y a integrarlas en su capacidad de progreso. La forma en la que el docente presenta la ayuda es determinante para favorecer o no la adhesión del alumno al acompañamiento. Esta fase de apropiación y de ayuda debe realizarse mediante un diálogo “inaugural”, de ser posible en presencia de la familia.

¿Quién detecta las dificultades? La detección debe hacerse de forma colectiva, lo que implica un cruce de apreciaciones personales entre profesores, alumnos, padres, psicólogos etc. Evitando de dicho modo estimaciones moleculares. Esta es una potente herramienta de persuasión para que el alumno acepte el acompañamiento (los alumnos aprecian que los adultos se interesen en ellos). Otro beneficio radica en la disolución de la responsabilidad de la designación de la dificultad escolar; evitando así que el profesor o el equipo pedagógico sean estigmatizados de “malos”.

Como regla notamos que: mientras la detección de dificultades se la realiza de forma sistémica (en equipo) el acompañamiento será más individualizado y por lo tanto más eficaz.

La identificación en equipo permite además un trabajo de competencias transversales, que causan problemas al alumno en todas las materias ayudando a los alumnos a crear las conexiones entre las diferentes disciplinas.

4.8.2. Modulo 1: Secuencia 1

4.8.2.1 Objetivo

Informar a los participantes sobre el proceso de ejecución, la evaluación, y el logro de la autonomía bajo óptica del acompañamiento personalizado.

4.8.2.2 Materiales

Computador

Retroproyector

Pizarrón

Fotocopias para los participantes del anexo 1

4.8.2.3 Modalidad de trabajo

Discusión en grupos: los participantes discutirán las preguntas que se encuentran al final del presente modulo. (Anexo 2)

El formador realizará una disertación interactiva de los contenidos. Durante la presentación los participantes serán libres de manifestar sus reacciones, opiniones, dudas e inquietudes sobre el tema.

4.8.2.4 Contenidos del curso

- 1 La ejecución del acompañamiento
- 2 La evaluación del acompañamiento
- 3 Hacia la autonomía
- 4 Anexos

4.8.2.5 Desarrollo de los contenidos

4.8.2.5.1 La ejecución del acompañamiento

El acompañamiento debe ser siempre polivalente, multiforme, y vivo; literalmente “palpitante”. Durante la ejecución se debe dar prioridad a las necesidades del alumno, permitiéndole que sea él o ella quien fije sus prioridades. Luego se deben plantear objetivos precisos a corto mediano y largo plazo, los mismos que serán regulados en los encuentros posteriores.

Es necesario establecer en la institución, una regla de funcionamiento colectivo; lo que implica pensar cuidadosamente en los contenidos, las modalidades y evitar la redundancia. Con el fin de establecer dicho consenso el equipo pedagógico podría responder a las siguientes preguntas:

¿Cómo nombrar precisamente al acompañamiento personalizado? Este “bautismo” puede favorecer un consenso en la representación que el equipo pedagógico se hace del acompañamiento personalizado. ¿Deben los adultos escoger las áreas de acompañamiento?, ¿Se realizará el acompañamiento en grupos pequeños o de forma individual?, ¿Cómo se planificará el acompañamiento a lo largo del año escolar?

4.8.2.5.2 La evaluación del acompañamiento

La evaluación se realizará mediante el portafolio. El mismo que se constituye una herramienta reflexiva que muestra la evolución de los alumnos y las apreciaciones de los docentes en dicho proceso.

4.8.2.5.3 Hacia la autonomía

Luego de acompañar y evaluar la ayuda prestada al alumno, llega el momento crucial en el que el alumno parte de forma más autónoma. Los maestros deben estar conscientes que un acompañamiento realizado de forma instrumentalista (obtener inmediatamente buenas calificaciones) no tiene efectos a largo plazo. Es preferible actuar de manera más durable en la relación del alumno con el aprendizaje y consolidar las competencias; teniendo presente que los acompañamientos más exitosos son los que pueden desaparecer.

Para ayudar al alumno a alcanzar la autonomía hay que:

- Dar al alumno el tiempo necesario para que sea él o ella quien encuentre respuestas a las dificultades.

- No preguntarle: ¿Qué puedo hacer para ayudarte? Si no más bien ¿Qué te puede ayudar?
- Buscar modalidades de ayuda que no pasen necesariamente por el profesor y que el alumno pueda usarlas solo.
- Ayudar a que el alumno tome consciencia de lo que sabe.
- Ayudar a que el alumno tome consciencia de su modo de aprendizaje.
- Ayudar al alumno a cultivar una actitud reflexiva.
- Hacer que el alumno acompañe a otro alumno que se encuentra en una situación similar.
- Dar al acompañamiento objetivos a largo plazo (trabajar en proyecto personal).

El acompañamiento puede ser más o menos denso. Un buen acompañamiento es aquel que mientras el año lectivo avanza el acompañamiento es menos denso; dejando lugar a que el alumno se enfrente solo a sus aprendizajes. Lo que va en par con la confianza en sí, la aptitud de toma de riesgos, plantearse desafíos.

4.8.2.6.1 Anexo 1

Secuencia 1: Consideraciones generales

¿Qué se entiende por dificultad o fracaso escolar?

¿Cómo diferencia la individualización de la personalización?

¿Cuándo se puede afirmar que un alumno ha alcanzado un buen nivel de autonomía?

¿Qué medidas se pueden tomar cuando se presentan dificultades?

4.8.2.6.2 Anexo 2

Secuencia 2: Ejecución y evaluación del acompañamiento personalizado

¿Cómo nombrar precisamente al acompañamiento personalizado?

¿Deben los adultos escoger las áreas de acompañamiento?

¿Se realizará el acompañamiento en grupos pequeños o de forma individual?

¿Qué contenidos debería contener un portafolio de auto evaluación para que el alumno logre ser reflexivo de su proceso de aprendizaje?

Ayudas metodológicas transversales

4.8.3. Modulo 2: ayudas metodológicas transversales.

4.8.3.1. Objetivo:

Dotar a los profesores de herramientas metodológicas que permitan a los alumnos que presentan dificultades desarrollar sus competencias de base y reforzar sus métodos de trabajo privilegiando un enfoque interdisciplinario y transversal.

4.8.3.2 Contenidos

Introducción

Toma de notas

Investigación documentaria

Uso adecuado del cuaderno o las notas de “borrador”.

La argumentación

4.8.3.3 Consideraciones preliminares

El proyecto de acompañamiento personalizado no se lo puede concebir como una metodología clásica, sino por el contrario un trabajo disciplinario y transversal. Por lo que las metodologías individualistas que aíslan las materias deben evitarse. Al referirnos a transversal el objetivo es que los alumnos adquieran las competencias de una disciplina pero que puedan transferirla a otra. En el caso del Colegio Gran Colombia los profesores deben estar en capacidad de guiar a los alumnos a hacer uso de las ayudas metodológicas propuestas en el curso para establecer puentes y relaciones entre disciplinas y luego con el mundo exterior; por ejemplo la relación que existe entre la clase de lenguaje y las matemáticas o la contabilidad. Logrando de esa manera un entendimiento global de su formación y mejorando las técnicas y procesos de aprendizaje. Durante el curso se analizarán las aplicaciones de las siguientes ayudas metodológicas transversales: toma de notas, investigación documentaria, uso eficaz del cuaderno “borrador”, argumentación, representaciones gráficas, aprendizaje del método experimental, lectura de documentos variados.

El alumno que está en capacidad de comprender y aplicar las técnicas aquí estudiadas, estableciendo lazos transversales entre las materias logrará una comprensión global de los contenidos y por lo tanto su rendimiento se verá afectado de manera positiva.

4.8.3.4 Modulo 2: secuencia 1

4.8.3.4.1 Primera metodología transversal: Toma de notas.

4.8.3.4.2 Materiales:

Computador

Retroproyector

Pizarrón

Anuncios de periódico

4.8.3.4.3 Contenidos

1. Implicaciones en la casa en el aula
2. Dificultades
3. Implicaciones para el profesor y para el alumno (ejercicio 1 y 2)
4. Metodología: ¿Cómo tomar notas?, aprender a sintetizar (Ejercicio 3 y 4)
5. Toma de notas a partir de una exposición
6. Consideraciones finales

4.8.3.4.4 Modalidad de trabajo

La secuencia toma de notas se la realizará a manera de taller interactivo

4.8.3.4.5 Desarrollo de contenidos

Introducción

La toma de notas es un método indispensable para los alumnos de bachillerato. Sin importar cuál sea la materia, la correcta práctica de esta técnica les permite apropiarse del curso y por lo tanto ser más autónomos cuando trabajan posteriormente en dicha disciplina.

Implicaciones:

En la clase:

- ✓ Concentrarse, escuchando activamente.
- ✓ Guardar una “pista” clara y sintética del curso.
- ✓ Saber tomar notas es aprender el curso, ya que el alumno selecciona y jerarquiza la información, y así puede apropiarse de los contenidos presentados por el profesor

En la casa:

- ✓ Poder visualizar rápidamente los puntos esenciales del curso.
- ✓ Ser más rápido y por lo tanto más eficaz.

Dificultades.- Los alumnos en el colegio están acostumbrados a copiar del pizarrón a los dictados. Por lo que los alumnos muy probablemente se resistan a tomar notas,

considerando que las notas no serán claras, o que es imposible porque es demasiado rápido. Por lo tanto se requiere realizar varios ajustes tanto del profesor como de los alumnos. Por un lado el profesor debe tener la costumbre de proponer un plan escrito del curso antes de empezar, y el alumno debe tomar consciencia que tomar notas no es copiar todo lo que escucha.

Para el desarrollo de esta primera destreza se proponen varios ejercicios de toma de consciencia de la importancia de escuchar activamente así como: los métodos para tomar notas, ya sea a partir de una clase, exposición o conferencia magistral y finalmente la validación y la edición de la toma de notas.

Implicaciones de la toma de notas

a. Para el profesor

Al empezar cada clase el profesor debe tener la costumbre de proponer un *plan escrito* de la lección que será el hilo conductor que permitirá al alumno tomar notas de forma adecuada.

b. Para el alumno

El alumno debe comprender que tomar notas implica en primer lugar saber escuchar y no de forma mecánica tratar de escribir todo como si se tratase de un dictado.

Ejercicio 1

Los profesores serán entrenados con los siguientes ejercicios reflexivos.

Escucharan una emisión de radio y deberán tomar notas en transparentes en un segundo paso proyectamos los transparentes y constataos que:

- Algunos intentaron reconstituir integralmente las primeras fases de la emisión y no pudieron tomar nota de lo siguiente.
- Otros anotaron frases sin conectores lógicos entre los diferentes elementos. Sin prever una estructura de conjunto.
- En un siguiente paso, buscamos colectivamente soluciones para saber escuchar antes de escribir, entender bien cual es el tema tratado, anotar las palabras claves y los conectores lógicos.

La toma de notas se convierte en una herramienta para comprender mejor y por lo tanto para aprender mejor, gracias a las marcas claramente identificadas. Además tomar notas correctamente es también una excelente ayuda para la memoria.

Ejercicio 2

Los participantes escuchan otra emisión de radio durante un cuarto de hora sin recibir una consigna particular.

Luego propone un cuestionario sobre lo que acaban de escuchar (anexo 1)

Leemos en voz alta algunas de las respuestas, y constatamos la dificultad de memorizar sin tomar notas.

El profesor retoma el ejercicio pidiendo a los participantes que tomen notas a medida que escuchan informaciones que les parece pertinentes y reparte nuevamente el cuestionario.

Comparamos las respuestas del primer cuestionario en el que no hubo toma de notas con el segundo cuestionario.

Metodología: ¿Cómo tomar notas?

Aprender a sintetizar

Ejercicio 3.- Redacción de un anuncio

El formador propone varios anuncios e invita a los participantes a reflexionar en las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el objetivo del anuncio? Y ¿En qué se asimila a la toma de notas?

Los integrantes deben redactar un anuncio, primeramente de forma integral y luego de manera abreviada.

Comparamos ambas versiones, reflexionamos sobre las palabras o expresiones que pueden ser omitidas y las que pueden ser abreviadas.

Ejercicio 4.- Tomar notas a partir de una exposición

Trabajar de manera de manera sincrónica. Uno de los profesores realiza una exposición y dos participantes toman notas de manera simultánea en la pizarra.

Comparamos las dos versiones.

En grupos desarrollamos un glosario de abreviaciones y signos útiles para tomar notas.

Consideraciones finales

Es importante escoger códigos fijos y reglas para la toma de notas que serán utilizadas en todas las materias. Se debe de igual manera establecer normas explícitas en cuanto al uso de colores, mayúsculas y márgenes.

Recordar siempre que las buenas notas tienen las 3 Cs: claridad, concisión, coherencia.

Anexo 1: transcripción de la emisión

Secuencia 1: Toma de notas

(Extraído de <http://mc2coruna.org/podcast/actcien.html>)

¿Qué es el sueño? Pues, en principio, no sabemos, pese a todo, no sabemos cuál es, eh, la misión del sueño y qué, cuál es la importancia real del sueño. Ha habido muchas interpretaciones a lo largo de la historia y hasta hace relativamente poco se pensaba que era una desconexión, era quitarse las pilas un rato para descansar. Desde que se descubrió la actividad cerebral, con Berger, se vio que el sueño es un proceso activo, es decir, que no es que se baje la máquina, sino que centros distintos de los que están en marcha en vigilia se ponen en marcha durante el sueño y existe una actividad cerebral cambiante durante el mismo; hay un sueño lento en el que la actividad cerebral va disminuyendo su..., va siendo cada vez más lenta y más amplia, y un sueño REM que llamamos REM porque se producen movimientos oculares y que se repite en forma de ciclos varias veces durante la noche.

Luego lo veremos cada parte del sueño tiene su misión, y en muchos casos todavía la desconocemos, pero está claro que durante el sueño ocurren en el organismo un montón de cosas que para nosotros, hasta hace muy poco, eran absolutamente desconocidas. En principio, pues, admitimos que el sueño es un proceso activo, que es necesario, eh, pese a todos los avances de la ciencia no hemos conseguido poder

vivir con menor sueño o ganarle tiempo al sueño, ¿por qué? Pues porque es, eh, evidentemente es algo fundamental para el funcionamiento de nuestro organismo.

Constituye un tercio de nuestra vida. Esto...es fuerte, además, está, se da en una serie de circunstancias, hay una postura de descanso específica. Durante el sueño no hay movimientos voluntarios, el tono muscular cae, digamos que es una situación parecida al coma, pero tiene una cosa a favor y es que tiene una duración limitada y es reversible. Además, en ese proceso del sueño se está produciendo una actividad mental muy intensa. En principio la..., se cree que las funciones del sueño más importantes son de restauración, pero de restauración y de maduración, es decir, cada vez más se relaciona, eh, la restauración física, neurológica y psicológica. Durante el sueño se potencia el sistema inmunitario. En los niños se produce la maduración del cerebro, la..., el sueño de ondas lentas, que luego veremos, está directamente relacionado con la restauración corporal. Pero todavía quedan cosas por explicar, porque no se explica la gran variación que hay en la cantidad de sueño de unos mamíferos a otros. También se cree que en la parte del sueño REM se produce predominantemente una restauración cerebral, pero también quedan incógnitas, porque la complejidad cerebral, es decir, los seres más complejos deberían tener más REM para restaurar mejor sus aprendizajes y para estructurar su cerebro. Eso tampoco tiene una correlación tan clara, por lo tanto quedan múltiples incógnitas en esto. También hay cosas muy curiosas, por ejemplo, los mamíferos, los delfines, tienen que dormir alternativamente con uno y otro hemisferio cerebral para mantenerse y seguir con las funciones biológicas y con su situación, digamos como un mecanismo de defensa. Los monos que tiene las posiciones, eh, más complejas en los árboles, tienen un sueño con menor cantidad de fase cuatro, es decir, con menor profundidad porque parece ser que preservan un poco su situación, eh, no entrando en las fases más profundas del sueño, es decir, que habría una diferencia en la profundidad y en las características del sueño en relación con el peligro y con cada especie y también se cree que hay una parte del sueño, que es la más importante, que sería el sueño nuclear o llamado CORE, que es la parte más importante del sueño constituido en las primeras horas; en esta parte del sueño predomina el sueño lento profundo, y esa sería la parte verdaderamente vital y restauradora, y el resto sería un complemento que ayuda, pues, a madurar, que ayuda a sentar las ideas y tal, pero hay una parte que la consideran algunos científicos como una parte nuclear más importante.

Anexo 2

Secuencia 1: Toma de notas

¿Cuál es la concepción clásica del sueño?

Tras los estudios de Berger, ¿Qué nuevo entendimiento tenemos del sueño?

¿Por qué razón sería contra productivo disminuir las horas de sueño?

¿Cuáles son las funciones del sueño?

Relacionados al sueño ¿Qué aspectos quedan aun por explicar?

¿A qué se refiere el REM?

4.8.3.5 Modulo 2: Secuencia 1

4.8.3.5 Segunda metodología transversal: búsqueda documentaria

4.8.3.5.1 Objetivo

Dotar a los participantes de técnicas y estrategias de búsqueda documentaria

4.8.3.5.2 Materiales:

Computadores con acceso a internet

Retroproyector

Pizarrón

Fotocopias para los participantes del anexo 1

4.8.3.5.3 Contenidos

1. Consideraciones generales
2. Principios de la búsqueda documentaria
3. Delimitar el tema – Ejercicio 1
4. Comprender los principios de base de la investigación
 - a. En la biblioteca
 - b. En el internet
5. Búsqueda en internet, Evaluación de páginas web - Ejercicio 2
6. Anexo 1

4.8.3.5.4 Modalidad de trabajo

Durante la secuencia 2 se privilegiará el trabajo en pequeños grupos. Se trabajará además en el laboratorio de informática del Colegio Gran Colombia.

4.8.3.5.5 Desarrollo de los contenidos

Consideraciones generales.-

Antes de realizar cualquier búsqueda es necesario clarificar a los alumnos el tipo de producción que se espera: exposición escrita u oral, resumen de un artículo, informe, ensayo, etc. La segunda etapa consiste en fijar un calendario con fechas intermedias. De esa manera se evitará que los alumnos dejen todo a último momento. En caso de realizar trabajos en equipo, el docente debe colaborar con la organización. Sobre todo en lo referente a la designación de tareas.

Finalmente, los alumnos deberían tener una libreta de manera a poder sintetizar la información encontrada (resúmenes, notas, referencias)

Delimitar el tema

Ejemplo: el desarrollo sostenible

Se lo realiza en dos pasos:

1. Definir el tema.- consiste en definir los diferentes elementos de la investigación. En el caso del ejemplo los alumnos tienen que definir lo que es Desarrollo de lo que es sostenible. Para dicho efecto deben consultar en el diccionario, libros, internet, etc.
2. Reformular el tema.- este paso permite que surjan las ideas. Los alumnos pueden movilizar sus conocimientos adquiridos en el aula, así como lo que venga de su experiencia. Este ejercicio denominado Brainstorm permite generar ideas. Otro método de reformulación es el conocido como la 5w que corresponden a las preguntas en Inglés. Who? ¿Quién?, Where? ¿Dónde?, When? ¿Cuándo?, Why? ¿Por qué?, What? ¿Qué?.

Luego de la generación de ideas es necesario establecer un léxico de palabras claves. Por ejemplo, en el caso del desarrollo sostenible podemos retener sociedad, ambiente, economía, etc.

Comprender los principios de base de la investigación

Usando la lista de palabras claves que los alumnos listaron en la actividad precedente realizaran su búsqueda. Teniendo en cuenta que pueden Ingresar una o mas palabras a la vez. Por otro lado, deben saber hacer uso de los conectores lógicos y sus funciones (Y/O/SIN).

En cuanto al trabajo en la biblioteca los alumnos deben saber que la nomenclatura varia en función de la fuente documentaria. Básicamente distinguemos tres modelos que son ampliamente aceptados:

- Para un artículo de prensa: título del artículo, título de la revista, número, mes, año
- Para un documental: autor, editor, año.
- Para una novela: autor, editor, año.

Por otro lado, la búsqueda en internet se la realiza generalmente en google; aunque se puede también optar por altavista, tiscali, Lycos, etc. Pero es importante advertir a los

alumnos de ser vigilantes ya que no todas las páginas disponibles en internet pasan por un filtro editorial.

Reflexionaremos por lo tanto en ¿Cómo escoger páginas pertinentes?

Para evaluar la pertinencia de las páginas se puede usar las siguientes preguntas:

- ¿Se menciona al autor?, ¿Es reconocido como especialista de la cuestión tratada?
- ¿La página pertenece a una institución pública?, ¿A una sociedad privada?, ¿A una sociedad comercial?, ¿A un particular?
- ¿Las publicaciones tienen fecha? ¿Son actualizadas?
- ¿La calidad de la redacción y ortografía es apropiada?
- ¿Se puede identificar con facilidad las fuentes citadas?

Ejercicio 2 – Evaluación de páginas web

Realizar una búsqueda en 2 páginas internet sobre el tema: El desarrollo sostenible y completar la ficha de evaluación del anexo 1

4.8.3.5.7 Anexo 1

Secuencia 1

Segunda metodología transversal: búsqueda documentaria

Ficha de evaluación		
Página	1	2
Nombre de la página		
Nombre del editor		
Año de edición		
Fecha de actualización		
Título de la página		
Dirección http/		

Calidad de la redacción		
Accesibilidad a los links		

Evaluación página 1

Evaluación página 2

4.8.3.6 Modulo 2: Secuencia 2

4.8.3.6 Tercera metodología transversal: Uso eficaz del borrador

4.8.3.6.1 Objetivo

Aprender a elaborar producciones en borrador de alta calidad

4.8.3.6.2 Materiales:

Pizarrón

Fotocopias para los participantes del anexo 1

4.8.3.6.3 Modalidad de trabajo

La secuencia del uso eficaz del borrador será presentada bajo la modalidad de taller práctico

4.8.3.6.4 Contenidos

1. Procedimiento
2. Consideraciones generales
3. Análisis del tema
4. Realización del borrador - ejercicio 1
5. Competencias desarrolladas
6. Anexos

4.8.3.6.5 Desarrollo de contenidos

Consideraciones generales.-

El trabajo en borrador es una práctica indispensable que los alumnos deben reforzar. Sin importar cuál sea la disciplina esta práctica les permitirá ser más eficaces y producir un trabajo de alta calidad

Sin embargo se constata que los alumnos tienen una concepción muy restrictiva del borrador, que se limita únicamente a una lluvia de ideas. Además piense que hacer un borrador es únicamente una pérdida de tiempo. Por lo que prácticamente no hacen borradores.

El uso adecuado del borrador implica el uso de tiempo pero al final permite ganar ras disciplina e incluso según el ejercicio. (No se realiza un borrador en Matemáticas de la misma forma que se haría en Lenguaje).

Los participantes deben tener en cuenta que aunque la práctica es diferente las reglas de base y el interés es el mismo.

Procedimiento.-

Análisis del tema

Sin importar cuál sea la disciplina el tema se lo analiza de la misma manera. Primeramente, se determinan las palabras claves. Luego, se determina lo implícito es decir que las palabras claves deben hacerse explícitas. Además se debe comprender con absoluta claridad la producción que se espera (justificar, ilustrar, transformar, criticar)

Realización del borrador

Ejercicio 1

El animador de la formación realizará una pregunta, que no requiera de mucha reflexión, los participantes responderán en borrador. Por ejemplo puede preguntar: ¿Es el desarrollo sostenible aplicable en Ecuador?

Se comparará algunos borradores y se responderá a las siguientes preguntas: ¿Qué puntos en común tienen los borradores? (por ejemplo, en lo referente a las palabras claves, la reformulación del enunciado, la organización, etc).

Se escoge uno de los borradores y se propone diferentes tipos de mejoras; a saber: las que mejoran la estructura (jerarquización, organización), las que mejoran el

contenido (mayor número de elementos), las que mejoran la expresión (vocabulario adecuado).

En materias que requieren redacción hay que considerar el imperativo de construir un plan a partir del análisis preciso de la información. La misma que se debe reagrupar en unidades de sentido, jerarquizarlas y organizarlas.

Realizar una nueva redacción y comparar

Competencias desarrolladas

- Analizar un tema
- Saber desarrollar
- Saber justificar
- Saber jerarquizar
- Saber dirigir

4.8.3.7 Modulo 2: Secuencia 2

4.8.3.7 Cuarta metodología transversal: La argumentación

4.8.3.7.1 Objetivo

Enseñar a los alumnos la metodología de la argumentación. De manera a que sus respuestas no se limiten a un par de palabras sino que por el contrario contengan elementos de reflexión y crítica.

4.8.3.7.2 Materiales:

Papel, cartulina y bolígrafos

Vestido para los abogados o abogadas y para el juez o la jueza.

Pizarrón

Copias de los anexos 1 y 2

Retroproyector

Transparentes

4.8.3.7.3 Modalidad de trabajo

Se realizarán talleres prácticos, juego de roles, y puestas en perspectivas.

4.8.3.7.4 Contenidos

1. Consideraciones generales
2. Objetivos y remediación
3. Ejecución
4. Ejercicio 1: juego de roles
5. Ejercicio 2: puesta en perspectiva
6. Ejercicio 3: argumentar en materias científicas
7. Ejercicio 4: argumentar en materias humanísticas
8. Ejercicio 5: entrenarse para argumentar
9. Ejercicio 6: argumentar en situaciones variadas
10. Reflexiones finales
11. Anexo 1
12. Anexo 2

4.8.3.7.5 Desarrollo de contenidos

Consideraciones generales.-

El alumno de bachillerato debe comprender que en todas las disciplinas y en todo tipo de ejercicios se espera que sus respuestas sean justificadas. Que se trate de una simple respuesta, de un párrafo argumentativo, de una disertación, o incluso una respuesta numérica; el procedimiento es siempre el mismo. Es decir: en primer lugar hay que exponer las ideas y en segundo lugar desarrollar los elementos, presentando las pruebas que sostienen dichas afirmaciones.

Sin embargo, se observa que los alumnos no comprenden inmediatamente la utilidad del proceso argumentativo, y piensan que el hecho de dar una respuesta acertada es suficiente. De hecho los alumnos se sorprenden al ver que un resultado justo (materias científicas) o una idea pertinente (materias humanísticas) pueden ser consideradas como incompletas y pierden su valor al carecer de argumentación.

Se evidencia además, una resistencia a desarrollar las ideas debido a que no tienen el “saber desarrollar”. Y frases tales como “no sé qué decir”, o “no hay nada que decir” son bastante comunes.

En el caso de materias como la contabilidad o las matemáticas, los alumnos con bajo rendimiento, los alumnos tienen lagunas en el uso del vocabulario técnico de la materia.

Objetivos y remediación

- Presentar un punto de vista y un resultado de manera clara y lógica
- Saber desarrollar una idea ayudándose de argumentos y ejemplos
- Saber redactar una respuesta organizada y sintética
- Para las ciencias humanas y literarias: conocer las diversas estrategias argumentativas (convencer, persuadir, demostrar)
- Para las ciencias exactas: identificar relaciones matemáticas y saber transformarlas correctamente si el caso lo amerita.

Ejecución

Las siguientes actividades nos ayudarán a poner en marcha la metodología argumentativa.

Ejercicio 1

Juego de roles: Los participantes tendrán que suponer que han regresado a la edad colegial y responder a las siguientes preguntas:

Pregunta: ustedes desean ir a una fiesta pero sus adre se oponen ¿Qué dirían?

Luego se confrontan los argumentos, y se los evalúa, ya que algunos son más eficaces que otros.

De esta actividad se puede concluir que la argumentación es una tarea que se apoya en medios precisos (tomar en cuenta al destinatario, organizar las ideas ..) con el fin de persuadir y convencer a quien escucha.

Ejercicio 2

Pregunta 1: ¿Cuáles son según ustedes las profesiones u oficios en las que se necesita argumentar?

Se confrontan las respuestas (por ejemplo para profesiones tales como: abogado, periodista ..) pero conducimos al grupo a pensar en profesiones menos esperadas (contador, diseñador textil...), sin olvidar las profesiones que tienen relación con el

comercio y la industria (correspondientes a los bachilleratos ofertados en el Colegio Gran Colombia).

Tomamos en cuenta que sin importar a profesión, la argumentación es necesaria ya sea de forma escrita u oral, con el fin de convencer o persuadir al interlocutor.

Pregunta 2: de regreso al universo escolar. ¿Existe otra ocupación que ustedes conocen bien y que se apoya igualmente en la argumentación?

Los participantes son llevados a reflexionar en profesor y alumnos.

Pregunta 3: ¿En qué materias se debe argumentar?

Tomamos en cuenta que absolutamente todas las materias requieren de la argumentación.

Ejercicio 3: En Ciencias

Los participantes recibirán un transparente, en el que deberán desarrollar un ejercicio que requiere el uso de una fórmula.

Se comparan las diferentes respuestas. Y se analiza si los participantes se limitaron a hacer los cálculos y dieron directamente la respuesta o si hay una argumentación.

En caso de no haberla, se devuelven los transparentes y se prueban que el resultado es el correcto mediante pruebas explícitas y bien fundamentadas de su razonamiento.

Ejercicio 4: En lenguaje

Se distribuirá a los participantes un texto que contiene elementos argumentativos (anexo 1). Lo leen una vez y entregan la copia.

Deben responder a la siguiente pregunta: ¿Según usted de qué trata el texto? ¿Cuál es el objetivo?

Se confrontan las respuestas. Como las apreciaciones son variadas se reparte nuevamente el texto para que busquen elementos argumentativos que apoyen la respuesta.

Se confrontan nuevamente las respuestas. Reflexionamos, finalmente en el hecho que toda respuesta debe apoyarse en pruebas, no solo en citas sino en un análisis pertinente.

Ejercicio 5: Entrenarse para argumentar

Confrontar tesis opuestas sobre un mismo tema

El objetivo es identificar y estudiar las estrategias argumentativas de diferentes autores sobre un mismo tema.

Para la realización de esta actividad usaremos un artículo de periódico presentado por tres periódicos diferentes. Se analizará las diferentes tesis presentadas así como las formas de argumentar.

Ejercicio 6: Argumentar en situaciones variadas (juego de roles)

Se trata de un juego de rol basado en datos reales. No necesita ninguna preparación previa, salvo hacer una fotocopia para cada participante de las fichas de rol y de los materiales para la argumentación, que los participantes buscarán en internet, usando las técnicas de la búsqueda documentaria (tercera metodología transversal)

Tema

Los productos que usamos habitualmente son fruto del trabajo de muchas personas que no conocemos. A menudo, antes de llegar a nuestras manos, han recorrido un largo camino. Esta dinámica se basa en datos reales sobre las condiciones de fabricación de zapatillas deportivas. Se ha escogido el caso de la empresa Nike por ser uno de los mejor documentados. La actividad permitirá a los participantes comprender vivencialmente la dimensión de la desigualdad de las relaciones de trabajo y comercio entre el Sur y el Norte, el coste social de los productos y qué significa ser consumidores responsables. En lo que respecta los objetivos relacionados a la presente metodología transversal notamos lo siguiente:

Objetivos

- Fomentar la discusión argumentada.
- Acercar a los jóvenes a realidades complejas.

Roles

Acusación:

- Trabajadores de la Indonesian & Company: 2

- Abogado de la acusación: 1
- Ayudante del abogado de la acusación: 1
- Testigos de la acusación: 2 familiares y 2 miembros de una organización pro derechos humanos.

Defensa:

- Jefes de la filial de la Nike en Indonesia: 2
- Directivos de la Nike de EE.UU.: 2
- Abogado de la defensa: 1
- Ayudante del abogado de la defensa: 1
- Testigos de la defensa: 1 proveedor de materias primas y 1 capataz de la fábrica-taller.

Tribunal de justicia:

- Juez: 1
- Jurado popular: 7

Explicación

Se trata de juzgar los sistemas de producción de las grandes multinacionales, y el jurado popular deberá dictar sentencia al final del juicio. Se ha escogido el caso de la Nike porque es uno de los mejor documentados. Se le entregan a cada participante las fotocopias con el documento del acta de inculpación, en la que se relata el motivo por el cual la acusación lleva a la Nike al juzgado. Este documento es la base de todo el

Preparación

1. Lectura individual de la ficha de rol. El profesor o la persona que dirige el juego debe asegurarse de que todos los participantes comprenden el papel que han de representar (anexo 2).
2. Trabajo en grupo para determinar las características de cada rol y preparar los argumentos y las estrategias de la acusación o de la defensa. Los grupos son tres: el formado por el juez y el jurado popular, el de la defensa y el de la acusación.

El juez y el jurado han de decidir por consenso qué es lo que tendrán en cuenta para poder fallar la sentencia.

El jurado debe escoger a un/a portavoz que leerá la sentencia al final del juicio. Los miembros de la defensa y de la acusación han de:

- Consultar el "Procedimiento del juicio" para saber qué pasos han de seguir en el proceso del juicio: orden de palabras, tiempo que se les concede, cantidad de preguntas, etc.
- Decidir cada uno de ellos qué argumentos o estrategias puede aportar, para defenderse o para acusar, según el caso.
- Establecer el orden de intervención de los testigos, y entregar al juez, antes de que empiece el juicio, la lista de los testigos por orden de comparecencia, para que éste los pueda llamar al estrado.
- Preparar las preguntas que harán a la parte contraria.

Los documentos de las carpetas de la defensa o de la acusación pueden utilizarse como pruebas. Es importante que cada participante entienda lo que se pretende y por qué ha de intervenir.

El juicio

Antes de empezar el juicio, la persona quien dirija la actividad debe indicar que todos los argumentos se han de basar en pruebas no inventadas. ¡ Se puede usar la imaginación, pero no inventar. Los documentos de prueba se deben entregar al juez, al terminar el juicio y antes de la reunión del jurado. A partir de este momento, la persona que dirige el juego no interviene, y, en caso de participar, antes deberá pedir permiso al juez, que es la autoridad máxima en la sala hasta que se acabe el juicio, ya que así se mantiene y fomenta la ficción de la actividad. Quizá la persona responsable de la actividad se vea obligada a intervenir para marcar el ritmo del juicio, si observa que el juez -que es la figura esencial para animar y organizar el juicio- tiene dificultades, duda o no consigue mantener el orden en la sala. Un momento delicado puede ser el de la deliberación del jurado. (Duración aproximada: 1 hora)

Desarrollo

El juez abre la sesión y expone sintéticamente cuál será el funcionamiento del juicio. (Procedimiento, turnos de palabra de las partes implicadas, solicitudes de palabra...) La dinámica se desarrolla según el ritmo que marca el juez (a partir de un tiempo prefijado en su rol). El juicio sigue el siguiente orden:

1. Lectura de la acusación por parte del juez.
2. Exposición de la acusación.
3. Réplica de la defensa.
4. El juez anuncia un descanso de 5 minutos para preparar las preguntas de la defensa y de la acusación.
5. El juez anuncia la comparecencia de los testigos de la acusación.
 - Turno de preguntas del abogado de la acusación.
 - Turno de preguntas del abogado de la defensa.
 - Turno de réplicas, optativo.
6. El juez anuncia un descanso de 5 minutos para preparar las preguntas de la defensa y de la acusación.
7. El juez anuncia la comparecencia de los testigos de la defensa.
 - Turno de preguntas del abogado de la defensa.
 - Turno de preguntas del abogado de la acusación.
 - Turno de réplicas, optativo.
8. Una vez se ha oído a las dos partes el juez abre el turno final de la acusación y de la defensa.
 - Habla el abogado de la defensa, resume sus argumentos y pide a los miembros del jurado popular que absuelva a sus defendidos. (Duración máxima 5 minutos)
 - Habla el abogado de la acusación, resume sus argumentos y les pide a los miembros del jurado popular que declare culpables a los acusados. (Duración máxima 5 minutos)
 - El juez anuncia un descanso de 10 o 15 minutos para que en este tiempo el jurado popular delibere. (Estos se situarán a parte fuera de la sala, que está cerrada, por lo que el público no puede salir. Mientras, el abogado de la acusación y el de la defensa se reúnen con sus

respectivos equipos y deciden qué harán según sea el resultado de la sentencia.)

- El juez pide silencio y orden, y procede a dar la palabra al delegado del jurado popular para que suba al estrado y exponga la sentencia.
- Si procede, el juez concede la palabra a los abogados de ambas partes, y da el juicio por concluido.

(El juicio tiene una duración mínima de una hora.)

El debate

Cuando se acaba el juicio con la sentencia del jurado, hay que analizar qué ha pasado y se puede iniciar un debate sobre lo que se ha descubierto a lo largo del juego y sobre nuestro papel como consumidores.

Reflexiones finales

Una vez concluido el juicio. El juego de rol se ha acabado: ahora hay que hacer una puesta en común:

- ¿Cómo ha vivido cada participante o cada grupo el papel que le ha sido asignado?
- ¿Qué conclusiones se pueden extraer de los diferentes razonamientos?
- ¿Qué estrategias argumentativas se evidenciaron durante el debate?
- ¿La argumentación fue concisa?

Actividad adaptada de: www.edualter.org

4.8.3.7.6 Anexo 1

Modulo 2: secuencia 1

Cuarta metodología transversal

Alegato a favor del Linux

En las cosas humanas sucede frecuentemente que lo que empieza siendo una opción instrumental se convierte en una preferencia intrínseca. Lo que llamamos 'arte' suele haber seguido esa vicisitud. Empiézanse construyendo inmuebles para guarecerse de la intemperie y luego la arquitectura adquiere el rango de un arte y (para algunos humanos) se convierte en finalidad en sí misma. Pueden multiplicarse los ejemplos.

La computación es una de esas actividades. Muchos son aquellos que han empezado por dedicarle un poquito de tiempo –como mero instrumento para realizar otras tareas– pero para quienes, a la postre, el instrumento se ha trocado en un fin en sí mismo. Para muchos se ha convertido en un modo de vivir; para muchos más en uno de los principales pasatiempos; para no pocos es una pasión. Igual que se puede querer el arte por el arte, puede quererse (y a menudo se quiere) la computación por la computación.

Las consideraciones que voy a presentar aquí a favor de un sistema operativo particular, el Linux, son (espero) asumibles independientemente de que el lector se encuentre entre quienes dedican algo de tiempo a la computación sólo a título de mero instrumento en aras de bienes intrínsecamente deseables o entre quienes se han aficionado a ella hasta el punto de desearla como una finalidad en sí misma.

Creo que hay motivos para optar por el Linux desde ambas perspectivas. Quienes vean en la computación una finalidad podrán tener motivos adicionales para adoptar una u otra opción (motivos que no serán sólo los de cuánto sirvan los programas cuyo uso adopte uno para obtener tales o cuales resultados, sino que incluirán también aspectos estéticos y similares).

Para no adentrarme en terrenos en los que es mucho lo que depende del gusto personal, me limitaré a considerar el uso de sistemas operativos desde el punto de vista meramente instrumental, como si la única razón para dedicar algún tiempo a actividades de computación fuera el poder, con ella, alcanzar resultados que son extrínsecos al mero manejo de computadoras (resultados como pueden ser: preparar manuscritos; editar folletos o libros; imprimir; hacer diapositivas o transparencias; obtener resultados de cálculos complicados; llevar una contabilidad; poner –a través de la *Web*– ciertos documentos al alcance de un amplio público; hacer trabajos de diseño; escrutar textos impresos y utilizar lo así escrutado para alguna de las tareas recién indicadas; reproducir discos compactos con álbumes de fotos, para ponerse a salvo de pérdida de datos por rotura o extravío del soporte; etc.).

Para efectuar tales trabajos, necesita una computadora (normalmente un PC), un sistema operativo y unos programas de *software* adecuados para las tareas que se proponga realizar. Cuando digo que hace falta una computadora entiendo que la misma lleve, como anejos, ciertos periféricos adaptados a las necesidades: impresora, escrutadora, lectora o grabadora de CD-Rom, etc. O sea, todo el *hardware*.

Cae fuera del ámbito de este artículo –y también de la competencia de quien lo escribe– considerar alternativas al *PC* propiamente dicho (el IBM-compatible). Sea como fuere, y hasta dónde puedo juzgar, la gran mayoría de los usuarios de computadoras se han decantado por *PC*'s (IBM-compatibles), ya sea por el precio, ya sea por las prestaciones, ya sea por imitación de lo que otros hacen a su alrededor o por lo que sea. Vamos a dar por admitida esa opción ampliamente mayoritaria, aunque no podremos desentendernos de la necesidad de buscar en nuestro trabajo la mayor compatibilidad con los instrumentos usados por la gente del *Mac* o por los usuarios de terminales UNIX.

Una vez que hemos optado por tener una computadora personal de tipo IBM (un *PC*), nos toca dar el segundo paso, y seleccionar un sistema operativo (para *PC*). Hay muchos.

No vamos aquí a considerarlos todos. Igual que, cuando uno se plantea en la vida si se va a mudar y va a ir a buscar empleo, amor, u hogar a otro sitio no se siente ante un globo terráqueo dándole vueltas para ver dónde se posará el dedo, tampoco normalmente hace uno una lista de todos los sistemas operativos disponibles para sopesar sus respectivos *pros* y *contras* hasta ver por cuál se decantará. En abstracto eso sería racional, pero en la práctica no lo es, porque demandaría un esfuerzo demasiado grande. Lo normal es considerar unas pocas alternativas, porque son aquellas con las que se ha topado uno, las que le han salido al paso o no andan lejos.

Así, entre los sistemas operativos para computadoras personales hay algunos que reúnen una serie de ventajas (y de inconvenientes), pero que, por la razón que sea, casi nadie usa, como el OS/2 de la casa IBM, o algunas versiones comerciales de UNIX para PC (p.ej. el SCO). Hay también diversas versiones del DOS (Microsoft no tiene la exclusiva: están el PC-DOS de la IBM, el DR-DOS de Caldera, versiones gratuitas como el FREE-DOS, etc). Aunque voy a centrar la discusión en torno a dos grandes alternativas –el Linux y el Windows de Microsoft–, buena parte de tales consideraciones valen también si, entre las alternativas, barajamos a algunos de tales

sistemas (valen en unos casos a favor de los mismos y en otros casos en contra, según).

Ciñendo, pues, nuestro debate a dos grandes alternativas (el Linux y el Windows de Microsoft, que a su vez se divide en DOS+Windows3.1, voy a ofrecer dos grandes grupos de argumentos a favor del Linux: un primer grupo de argumentos que podemos llamar `egoístas' y un segundo grupo de argumentos `altruistas'.

Lorenzo Peña

4.8.3.7.7 Anexo 2

Modulo 2: secuencia 1

Cuarta metodología transversal

Argumentación: el caso NIKE

DOCUMENTO 1 DE LA DEFENSA

NIKE PRODUCTION PRIMER

Argumentos de la defensa.

Cómo comerciamos

- El Código de conducta de la Nike contiene las recomendaciones éticas para las personas, las comunidades y el medio ambiente.
- La Nike obliga a sus socios a seguir este Código de conducta mediante la firma de un memorándum de reconocimiento.
- En el caso de las empresas subcontratantes de fabricación de calzado y productos Nike. Nike adopta el Memorándum de reconocimiento, y supervisa y evalúa sistemáticamente su cumplimiento.
- Gracias al esfuerzo combinado de este acuerdo y su aplicación, el sentido de responsabilidad de la Nike es transmitido a sus socios comerciales.

2. Dónde comerciamos

- Las acusaciones de que el éxito comercial de la Nike se basa en trabajos mal pagados no son ciertas. Los que acusan ignoran la complejidad de la fabricación de calzado deportivo y no tienen en cuenta la positiva contribución que la Nike hace a las economías locales en los países de ultramar.
- La diferencia entre el coste de fabricación de un producto y su precio de venta es la suma de los costes de investigación y desarrollo de la Nike, transporte y distribución. así como costes similares para los vendedores al por menor.
- La Nike contribuye a la mejora de la economía indonesia y de las condiciones de trabajo ejerciendo un cambio en la planta de fabricación y reforzando el desarrollo de la base de fabricación en Indonesia.

3. Con quién trabajamos

- El trabajador subcontratado asiático.
- Dadas las realidades de vivir y trabajar en una nación recientemente industrializada. la Nike ayuda a sus trabajadores subcontratados allí donde puede: en la planta de fabricación.
- Estar trabajando en las fábricas subcontratadas de la Nike proporciona beneficios a los trabajadores: un puesto de trabajo en un mercado laboral difícil, un sueldo competitivo, cuidados sanitarios, subsidios para comida, transporte y alojamiento.
- El Memorándum de reconocimiento de la Nike asegura que los trabajadores reciban el salario mínimo y un trato justo por parte de sus patrones.
- El salario mínimo indonesio es incrementado con los beneficios de la fábrica para así sacar a los trabajadores del umbral de pobreza.

Memorándum de reconocimiento

En cualquier lugar del mundo donde opere la Nike, nos guiamos por nuestro Código de Conducta y obligamos a nuestros socios comerciales a seguir estos principios con la firma de un Memorándum de reconocimiento.

Regulación gubernamental del comercio

El subcontratista/suministrador certifica la conformidad con todas las reglamentaciones del gobierno local en lo que se refiere a un salario mínimo, trabajo fuera de horas, leyes sobre trabajo de niños, provisiones para el embarazo, permiso por menstruación, provisiones para días de fiesta y vacaciones. y subsidio de retiro obligatorio

Seguridad e higiene

El subcontratista / suministrador certifica la conformidad con todas las reglamentaciones del gobierno local en lo que se refiere a la seguridad e higiene laboral.

Seguro del trabajador

El subcontratista/suministrador certifica la conformidad con todas las leyes aplicables que prevén un seguro de enfermedad, un seguro de vida y una indemnización al trabajador.

Trabajo forzado

El subcontratista/suministrador certifica que él y sus suministradores y contratistas no usan ninguna forma de trabajo forzado -trabajo de presos o cualquier otro

Igualdad de oportunidades.

El subcontratista/suministrador certifica que no se discrimina en lo relacionado con alojamiento, salario, subsidio, ascenso, terminación o jubilación por razón de sexo, raza, religión, edad, orientación sexual o procedencia étnica.

Documentación e inspección

El subcontratista/suministrador acuerda mantener un archivo con la documentación que. en caso de necesitarse. Pudiera demostrar el cumplimiento de los acuerdos de este Memorándum de reconocimiento, y de futuros acuerdos, y que esta documentación podrá ser inspeccionada por la Nike si lo solicita.

El talón de Aquiles del libre comercio

Los beneficios de la Nike descansan sobre las espaldas de trabajadores asiáticos, por Jeffrey Ballinger.

Se llama Sadisah, y estamos seguros de que nunca ha oído hablar de Michael Jordan. Tampoco se pasa las tardes viendo a Jordan y a sus colegas olímpicos deslizándose sobre la pista y apareciendo en horario de máxima audiencia en Barcelona. Pero sí ha oído hablar de la compañía de calzado para la que trabaja: la Nike, cuyo logotipo se puede ver en las zapatillas deportivas y uniformes de bastantes atletas olímpicos norteamericanos este verano. Al igual que Jordan, Sadisah trabaja para la Nike. Sin embargo, no la veréis en las impresionantes imágenes de la televisión mostrando la libertad y el individualismo que nos ordena el eslogan publicitario: JUST DO IT! -pero gastando más de 17.000 pesetas en un par de zapatillas de baloncesto. Pero Sadisah es, de hecho, una de las personas que realmente "lo hacen"; es decir, ella las fabrica y se gana la paga en una fábrica de Indonesia.

El salario de Sadisah es de 2.100 rupias indonesias, 5 dolares diarios. Esta cifra, que supone 18 pesetas por hora, es menor que la cifra establecida por el Gobierno Indonesio para cubrir las "necesidades físicas mínimas". Un reciente estudio de la Organización Internacional del Trabajo encontró que el 88% de las mujeres indonesias con un salario similar al de Sadisah sufren de malnutrición. Y la mayor parte de los trabajadores en esta fábrica (más del 80%) son mujeres. Con escasas escuelas de educación elemental, los trabajadores de estas fábricas son generalmente adolescentes o jóvenes veinteañeros que provienen de zonas agrícolas y han ido a la ciudad en busca de trabajo y de una vida mejor. El salario de Sadisah le permite alquilar una chabola sin electricidad o agua corriente.

En 1980, la compañía Nike, con sede en Oregón, cerró su última fábrica de calzado en EEUU, la de Saco (Maine), mientras establecía la mayoría de sus nuevas fábricas en Corea del Sur, donde la Indonesian & Company* tiene su sede. Indonesian & Company es uno de los muchos productores independientes que la Nike ha contratado. Estas acciones de la Nike forman parte de la tendencia "globalizadora" que ha hecho perder a EEUU, entre 1982 y 1989, 65.300 puestos de trabajo en la industria del calzado, a medida que las empresas buscaban trabajadores del Tercer Mundo que no estuvieran organizados sindicalmente y con sueldos menores a una media de 6'94

dólares la hora. Pero a finales de los años ochenta, los trabajadores surcoreanos consiguieron el derecho a formar sindicatos independientes y el derecho a la huelga. Y la subida de los salarios ha comprometido los beneficios de la Nike. La compañía trasladó sus fábricas a países más pobres, como Indonesia, donde los derechos laborales son generalmente ignorados y donde los salarios son siete veces más bajos que los surcoreanos. (La fábrica de la Indonesian & Company y otras similares están situadas en Tangerang, una tétrica ciudad en el extrarradio de Yakarta). Actualmente, para fabricar 80 millones de pares de zapatillas al año, la Nike contrata a una docena de fábricas, seis en Indonesia y el resto en China, Malaisia, Tailandia y Taiwán. Trasladando las fábricas a zonas con salarios más bajos, la Nike ha conseguido crecer año tras año: en 1991 la compañía declaró más de 3 billones de dólares en ventas (de los cuales 200 millones de dólares fueron a parar a Michael Jordan), y declaró un beneficio neto de 287 millones de dólares, su mayor beneficio en toda su historia.

Acta de inculpación

Los trabajadores y las trabajadoras que denuncian a la firma Indonesian & Company sostienen que los hechos que seguidamente se exponen son veraces:

El 29 de julio de este año, a la hora de cerrar, la trabajadora de la Indonesian & Company -empresa que produce las zapatillas deportivas Nike- quiso salir del taller en que trabajaba, pero se encontró con que las puertas estaban cerradas con llave. Aquel día, los dueños y el capataz del taller habían dicho que se tenía que acabar urgentemente un pedido de más de 70.000 zapatillas deportivas. Iyah tenía que ir a su casa, porque su hija estaba gravemente enferma. Los encargados del taller la obligaron a trabajar bajo amenazas. Ella se opuso, y dos trabajadores más se sumaron a la protesta. Empezaron a chillar y los otros dos trabajadores fueron golpeados.

A la mañana siguiente, los dos trabajadores no pudieron ir a trabajar porque tenían contusiones. La trabajadora estuvo dos meses hospitalizada a consecuencia de las heridas. Y fue expulsada del trabajo.

Por estos hechos, la acusación solicita que se aplique la ley: que los responsables de las contusiones sean castigados y que se obligue a la Indonesian & Company a indemnizar a los trabajadores afectados y a respetar las medidas de seguridad y las

condiciones legales laborales y a que readmita a la trabajadora cuando se haya recuperado.

Además, una importante asociación que defiende el respeto de los derechos humanos acusa a esta empresa multinacional de no velar suficientemente por las condiciones de trabajo en las empresas subcontratadas, y solicita que el jurado popular valore la posibilidad de hacer una recomendación pública que inste al público a un consumo responsable. En concreto, quiere que el jurado popular decida, según la sentencia, comprar o no productos elaborados en condiciones indignas.

Esta dinámica es una ficción que se basa en situaciones reales, bien documentadas, que se viven en las principales empresas del sector del calzado deportivo y en otras multinacionales. Hemos escogido el caso de la Nike porque es uno de los mejor documentados.

Módulo 3: Recuperar la confianza en sí

4.8.4.- Modulo 3: Recuperar la confianza en sí

4.8.4.1.- Objetivo

Conocer y aplicar técnicas para que los alumnos de bajo tomen confianza en sí al mejorar la expresión oral y corporal.

Trabajar el conjunto de su expresión oral a partir de un ejercicio sobre la mirada y las posiciones corporales.

Aprender técnicas de: argumentación, síntesis y debate.

4.8.4.2.- Materiales:

Computador

Retroproyector

Cámara o webcam

Pizarrón

Fotocopias para los participantes del anexo 1

Escoger textos interesantes, poesías, o artículos de periódicos que puedan llamar la atención de los alumnos.

4.8.4.3.- Modalidad de trabajo

El presente modulo debido a su amplitud será desarrollado mediante una gran variedad de técnicas de trabajo.

La secuencia 1 es mayoritariamente de tipo teórico el formador usará la información presentada en este curso para hacer que los participantes tomen consciencia de la importancia de la expresión oral en el contexto académico tomando en cuenta que la expresión no solo se la realiza de forma verbal sino mayoritariamente por medio del lenguaje corporal.

La segunda secuencia es enteramente práctica, y se usará materiales reales ya sean artículos de prensa, debates políticos, ensayos argumentativos con el fin de desarrollar los siguientes saberes: saber sintetizar, saber argumentar y saber debatir. Para el desarrollo de dichas competencias se realizarán mesas redondas, fórums y debates.

4.8.4.4.- Modulo 3: Secuencia 1

4.8.4.4.1.- Consideraciones generales.-

Los alumnos con problemas de rendimiento en general, tienen dificultades a expresarse correctamente al hablar o incluso a hablar simplemente. Dichas dificultades provienen pueden tener dos orígenes; primero, una gran inhibición debido a la falta de intercambio oral y segundo, a un modo de dialogo que se apoya en lenguaje propio, el lenguaje juvenil.

El temor que pueden sentir los jóvenes a ser juzgados por sus compañeros los lleva a callar a pesar de su necesidad de expresarse y de dialogar. Muchas veces actitudes no adaptadas pueden presentarse tales como: una total desmotivación, un rechazo a responder a las preguntas, rechazo a tomar la palabra delante de los colegas, o al contrario una necesidad de afirmarse negando el interés de la pregunta o no tomándola en serio.

Además, muchos estudiantes desaprueban los exámenes orales por el hecho de no saber utilizar las maneras de expresión adecuadas, por la falta de confianza en ellos mismo y por la utilización de un léxico pobre y poco diversificado.

Sin embargo, la actitud a menudo utilizada consiste en interrogar insistentemente al estudiante en dificultad, haciendo pesar sobre el la mirada de toda una clase que espera una respuesta. Esta actitud suele encerrar al alumno en el silencio.

La dificultad en la enseñanza de la expresión oral, se sitúa a diferentes niveles de aprendizaje que necesitamos identificar y para los cuales es necesario proponer ejercicios prácticos que permitan desarrollar capacidades múltiples no solo de expresión oral sino especialmente técnicas para recuperar la confianza en sí.

Guías para que el alumno tome consciencia de la importancia de la expresión oral

1. Reconocer los diferentes tipos de situaciones escolares en los que el alumno debe expresarse oralmente.

- Cursos que implican preguntas y respuestas
- Debates entre camaradas
- Una exposición
- Lectura de un texto en voz alta
- Juegos con roles.

En cada una de estas situaciones es necesario identificar que habilidades que entran en juego y analizar como desarrollarlas y mejorarlas. Ciertas habilidades estarán presentes en todas las actividades y otras serán específicas a ciertos ejercicios.

2. Desarrollar la cantidad y la calidad de la expresión oral.

El alumno debe comprender que el hecho de hablar no es suficiente. A fin de transmitir un mensaje, sea cuál sea, el alumno debe estar convencido del interés de su mensaje, lo que se debe sentir por el tono de su voz y en el lenguaje no verbal. En concreto, al expresarse el alumno debe saber que lo que dice es importante pero que la manera como lo dice es aun más importante.

Expresarse es ante todo saber adaptarse a un contexto y a un auditorio.

Al hablar diferenciamos dos partes: La Verbal y la vocal

La Verbal	La Vocal
<ul style="list-style-type: none"> - Las palabras pronunciadas - El vocabulario - La semántica - El campo lexical 	<ul style="list-style-type: none"> - Voz, tono articulación, dicción - Variación de la voz, intensidad, volumen

Distinguir estas dos partes permite a los alumnos comprender en que ámbito deben ejercitarse para mejorar su expresión oral: el empleo preciso de los términos, lo que permite a su vez pensar en el sentido de lo que esta diciendo y las palabras que se utilizaran. La manera de hablar, donde interviene la esfera física y se acompaña de control de la respiración y la gesticulación adecuada. De esta manera es mas fácil comprender las implicaciones de la practica oral y cuales son los frenos para hacerlo correctamente.

Implicaciones	Frenos
<ul style="list-style-type: none"> - Afirmar lo que se dice - Tener confianza en si mismo para exponer correctamente su pensamiento y estar convencido del interés de sus ideas. - Saber establecer un diálogo - Pensar, comprender, analiza y entonces expresarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de confianza en si mismo - El sentimiento de no tener nada interesante que decir - Tensiones físicas e inhibiciones - Desconocimiento de las reglas de comunicación - Ideas desorganizadas, mensaje desestructurado.

Ampliación:

Varios ejercicios ayudan a los alumnos a trabajar la dimensión física y psicológica al tomar la palabra:

- Dramatización : permite aprender a no impresionarse cuando se debe hablar;
- Expresarse oralmente incluyendo un ritmo musical y cadencias variadas.;
- Ejercicios de doblaje de películas;
- Ejercicios de dicción y de tono de voz;
- Ejercicios gestuales de utilización correcta del espacio;

- Lectura en voz alta
- Declamación

3. *La importancia del lenguaje corporal*

Expresarse oralmente implica mas que controlar la voz, es esencial mostrar a los alumnos que el lenguaje corporal tiene mucha importancia. Muchos cursos tienden a ser únicamente teóricos y ponen en práctica poco o nada lo aprendido. Sin embargo, existen ejercicios simples que permiten mejorar este tipo de expresión y responden a tres objetivos importantes:

- **Saber comportarse:** Es decir comprender en una situación de comunicación, a que interlocutor nos dirigimos y utilizar los códigos de comunicación correspondientes.
- **Tener una postura adecuada:** Implica evitar una apariencia exagerada de desenvoltura o al opuesto de rigidez del cuerpo. Aprender a respirar no ayuda únicamente a armonizar la voz sino también a controlar la gestualidad. La inmovilidad podrían comprenderse como falta de seguridad y confianza en sus ideas, mientras que los gestos exagerados y excesivos indicarían una falta de autodomínio.
- **Tener conciencia de si mismo:** tomar conciencia de su verdadero conocimiento y capacidades permite posicionarse correctamente y adquirir la confianza necesaria para afrontar a un público.

4.8.4.5.- Modulo 3: Secuencia 2

4.8.4.5.1- Proposición de actividad 1: ejercicio introspectivo

Objetivos:

- Autoanalizar su comportamiento y adaptarlo a la situación según los códigos sociales necesarios a respetar.
- Lograr una evolución objetiva,
- Aprender a observar a los otros para adaptar su comportamiento,
- Tomar confianza en si y mejorar la expresión oral, la postura corporal y los gestos con las manos,

Dificultades:

Sentirse en confianza para tomar la palabra a menudo toma tiempo, durante ese tiempo son los mismos alumnos que se expresan y a veces hasta acaparan la charla. Para liberar esta presión de grupo es útil dividirlo.

Material y técnicas:

Una cámara para registrar y una televisión para proyectar o en caso contrario un computador con webcam.

Organización de la actividad:

- Fijar de antemano las reglas de respeto y consideración por los compañeros,
- Formar grupos pequeños de 5 o 6 alumnos,
- El alumno debe presentarse delante de la cámara y responder a una o dos preguntas sacadas por sorteo.
- La intervención de cada alumno no deben pasar de 2 o 3 minutos.

Las preguntas, realizadas de antemano por el profesor, deben guardar un equilibrio, evitar ser muy generales o muy personales. Las preguntas deben ser transparentes y hacer parte de los conocimientos que el alumno a adquirido o incluso de las cosas que aprecian hacer o e la cuales se destacan. El objetivo es que el alumno pueda sentirse valorizado al mismo tiempo que je ejercita en la argumentación.

Una vez finalizada cada presentación se visiona el video y se hace un análisis. Primero lo hace el mismo alumno. Después sus compañeros, su análisis debe dirigirse esencialmente al comportamiento, las actitudes, las muletillas. En cuanto al profesor el acentuara los puntos positivos de la presentación.

En segundo paso cada alumno podrá repetir su presentación corrigiendo los puntos mencionados.

Los Peligros a evitar:

- Evitar que el análisis se base en la persona sino en su actitud, su comportamiento y su lenguaje durante la presentación,
- Las critica deben ser formuladas de manera constructiva y positiva de tipo “yo pienso que es mejor decir así, o, ¿que piensas si lo haces de tal manera?”,
- Insistir sobre los puntos fuertes de la presentación.

Se pueden guardar los videos para visionarlos algún tiempo después y mostrar los progresos logrados.

4.8.4.5.2.- Proposición de actividad 2: Dirigir su lectura a alguien

Este ejercicio es simple, utilizado a menudo por los comediantes de teatro. No necesita ningún material en particular y se puede realizar atreves de una lectura o de una recitación.

Objetivos:

- Ayuda al alumno a tomar confianza en si mismo,
- Trabajar el conjunto de su expresión oral a partir de un ejercicio sobre la mirada.

Dificultades:

Pocas dificultades pueden presentarse a la práctica del ejercicio, sino solo una timidez extrema.

Material:

Escoger textos interesantes, poesías, o artículos de periódicos que puedan llamar la atención de los alumnos.

Organización de la actividad:

Primeramente se escoge un texto, un alumno debe leerlo de delante de la clase, a continuación se invita a otro alumno a ponerse en frente de el lector. El lector debe comenzar nuevamente la lectura pero esta vez dirigiendo lo dicho a la persona en frente de el, dirigiéndole continuamente la mirada. El resto de la clase debe observar las diferencia ente la primera y la segunda lectura, los énfasis que el lector utiliza para llama la atención del oyente y el trabajo de la mirada. El ejercicio se puede dirigir igualmente a un grupo, en tal caso el lector deberá mostrar aun mas fuerza de convicción y confianza en si.

Las Limitaciones del ejercicio:

Visto que se trata de un ejercicio de lectura o recitación no es posible trabajar en este ejercicio la argumentación y la organización de ideas.

Técnicas de expresión oral

1. *Expresarse correctamente:*

El trabajo oral no se limita únicamente a los aspectos evocados anteriormente. Aunque es importante que los alumnos comprendan la noción de elocuencia y del arte de la oratoria, es decir, el discurso, de la argumentación de la expresión oral y corporal. Es de igual importancia que los alumnos asimilen los aspectos éticos que provienen de la retórica como:

- Aprender a tomar en cuenta la opinión del otro, reformularla precisa y respetuosamente aunque ella difiera de la opinión propia,
- Comprender el procedimiento argumentativo, hacer la diferencia entre una argumentación sincera, auténtica y una argumentación sofisticada que busca manipular,
- Comprender que las ideas se piensan tomando como material el lenguaje,
- Hacer la diferencia entre el diálogo y el debate tal como podemos observar en la televisión. Se trata de poner en común los medios intelectuales para llegar a hacer formulaciones interesantes que permiten el progreso común,
- Distinguir, a través de ejemplos precisos, la diferencia entre: argumento / idea y ejemplo,
- Imitar el modo de argumentar, el vocabulario y la forma de expresarse de ciertos autores.

2. *Poner en paralelo el trabajo de expresión junto con el dominio de la comprensión.*

Un punto esencial que los alumnos deben comprender es que la expresión oral es un trabajo que resulta, primeramente, de un dominio en el conocimiento del tema a tratar. Si se trata de un estudio de texto que se va a explicar o de una recitación, la memorización de ella implica su comprensión y el caso de un debate el conocimiento de códigos del diálogo adaptados a la situación.

4.8.4.5.3.- Proposición de la actividad 3: Adquisición de vocabulario y estudio de las implicaciones de la argumentación.

1. *Adquirir el vocabulario de la argumentación:*

- Proyección de secuencias de películas o debates políticos en los que se tratan procesos, momentos en los que el personaje se explica o justifica,
- Poner en evidencia:
 - o la capacidad de los protagonistas a persuadir y convencer.
 - o El poder psicológico ejercido (distinguir si apoya en las emociones o en la razón)
 - o Los procesos de argumentación (distinguir que es eficaz y que provoca una reacción)
 - o Los ejemplos utilizados
 - o El impacto de la actitud corporal

2. Estudio de la implicación de la argumentación:

- Trabajar sobre el riesgo de la manipulación en la oratoria a través del análisis de un texto.
- Trabajar con los alumnos sobre temas bien escogidos, proponer debates y analizar como se puede llegar a la manipulación,
- Leer escritos memorables como discursos políticos o defensas jurídicas. Pedir a los alumnos que escojan ejemplos en ellos y den su opinión sobre estas citaciones.

3. Saber estructurar, reconocer la estructura y tipo de razonamiento

Ejercicio sobre los vínculos lógicos y su valor argumentativo.

- Sobre textos o películas de debates, reconocer las palabras o frases que sirven de vínculo entre idea y evaluar su valor lógico,
- Proponer un debate utilizando las diferentes palabras o frases que permiten vincular las ideas.

4.8.4.5.4.- Proposición de actividad 4: Organizar un debate a partir de un texto de la prensa escrita:

Objetivos:

- Ayudar a los alumnos a abrirse al mundo de la actualidad, desarrollar su curiosidad su cultura general,
- Analizar documentos escritos y hacer una síntesis para organizar debates,
- Ayudar a tomar la costumbre de interesarse a la lectura de la prensa.

Dificultades:

- Mayoritariamente los alumnos sienten poco o ningún interés por la prensa e incluso muchas veces por la lectura.
- Los jóvenes de hoy tienen mayormente la costumbre de informarse por la prensa por internet.
- A veces pueden tener ideas preconcebidas y sin fundamento.

Organización del ejercicio:

Hacer una presentación breve del panorama de la prensa en el país.

Presentar los diferentes recursos de información: la prensa, la radio, la televisión internet.

Detallar la organización de un rotativo: Primera plana, el editorial, las páginas internacionales, los artículos de opinión, las críticas..

Primer trabajo:

Dejar al alumno escoger un artículo de interés general en la prensa y que escriba un comentario sobre los hechos, los argumentos, las explicaciones, las argumentaciones. Finalmente el alumno debe presentar el análisis de su artículo.

Segundo trabajo:

Hacer que cada alumno escoja un tema de actualidad o de opinión, debe informarse con respecto a este tema formarse su opinión. Finalmente el alumno deberá ponerse en el rol de un redactor de la prensa y escribir su artículo para finalmente presentarlo y defenderlo delante de su clase.

Tercer trabajo:

Resumen de 3 artículos de la prensa por lo menos, el alumno deberá informarse sobre estos temas en 3 fuentes diferentes. Se deberá hacer una síntesis escrita y una presentación oral que puede dar lugar a un debate.

Ayudar a entender a través de un ejemplo actual que a veces la prensa se puede equivocar.

Con tales ejercicios los alumnos se acostumbrarán poco a poco a interesarse en las actualidades y a buscar diferentes fuentes de información. Igualmente a hacer un trabajo de síntesis.

4.8.4.3 El Debate

El debate es una discusión sobre un tema preciso entre alumnos de una clase. Esta práctica pedagógica no debe ser improvisada sobre un problema puntual sino una verdadera herramienta de intercambio entre los alumnos. El debate es la ocasión para los alumnos de valorizar su cultura, sus conocimientos, su reflexión y su punto de vista.

Objetivos del Debate

- Responder a un problema dado,
- Saber exponer sus conocimientos y utilizarlos para argumentar,
- Tomar la palabra y expresar su opinión,
- Tener en cuenta el punto de vista de otros,
- Deliberar, convencer, persuadir.

Como escoger el tema:

Primeramente se debe estar seguro que el tema va a interesar a todos los alumnos. Evitar escoger temas demasiado generales. No situar a los alumnos en temas de tipo “por o contra.” La regla mas importante es preparar el debate de antemano por medio de textos, artículos, el punto de vista de escritores o científicos respecto al tema, a fin de que el debate sea enriquecedor.

Métodos:

- Apoyar la idea sobre hechos o por lo menos en ejemplos precisos.
- El profesor debe mantenerse en segundo plano a fin de dejar al alumno ser el actor principal y construir su pensamiento,
- Los alumnos deben tomar la palabra y expresar una opinión argumentada sin dejarse guiar por prejuicios,
- El debate debe ser un momento agradable y de libertad.

Actores:

Estatuto:

- Alumno

- Profesor
- Ayudante pedagógico,
- Documentalista o algún tipo de profesional (enfermera, sicóloga)
- Un participante externo.

Rol de cada participante:

- El director de la sesión,
- Secretario o redactor,
- El moderador que dar el turno de hablar,

Escoger las herramientas:

Las herramientas son importantes porque van a permitir al alumno intervenir adecuadamente.

El debate puede alimentarse con notas, informes, artículos de la prensa, imágenes, fotos, emisiones de televisión, o simplemente de una pregunta o de una frase celebre.

Soportes técnicos:

El soporte técnico puede ser muy simple, muchas veces una pizarra será suficiente. Pero todo otro soporte puede utilizarse si es necesario: video proyector, retroproyector, televisión, computador, grabadora.

Las etapas del debate:

Es importante conocer de antemano a los alumnos y conocer sus puntos fuertes y débiles a fin de llevar a cabo correctamente la actividad.

No se debe olvidar el cuadro institucional a fin de respetar las reglas de la institución.

1. *Introducir el tema:* Evocando un elemento que pueda servir de ancla o punto de salida del debate.
2. *Aportar las informaciones necesarias por medio de:*
 - Nuevas noticias,
 - Conocimientos adquiridos,
 - Información aportados por los alumnos.
3. *Animar el Debate*
 - Preguntas directas,
 - Reactivación de el debate si necesario,

- Una síntesis de los debates precedentes.

4. Síntesis

Al final del debate, el profesor o un alumno quien anima verifica la coherencia entre los temas abordados y su vínculo con el tema principal. Este trabajo permitirá llegar a una conclusión final o a nuevas proposiciones de debate.

5. Evaluación

El profesor debe crear un espacio de expresión que permita a todos los alumnos una autoevaluación.

Recomendaciones útiles y necesarias para lograr un buen debate

- 1) *Tener un hilo conductor.*- que permita llegar a la formulación de un punto de vista claro sobre el problema propuesto (aunque no se trate de una respuesta definitiva)
- 2) *Organizar el espacio.*- este espacio depende el número de alumnos que participan, del porte del lugar en que se realiza el ejercicio, de la presencia o no de participantes exteriores y hasta de la pasión de los alumnos.
La organización puede depender de:
 - a) tipo de comunicación: en U, todos los alumnos frente al profesor o por pequeños grupos.
 - b) del objetivo al que se desea llegar: convencer, hacer llegar una información, crear un efecto de sinergia en la clase, provocar una apertura intelectual, responder a una pregunta.
- 3) *Organización del tiempo.*- Es necesario dar una hora de inicio y de final. Recordar regularmente las etapas del debate por medio de síntesis cortas indicando los temas ya abordados y los que temas a venir. Esto permite a los alumnos ir a lo esencial del debate, evitar que el debate se inflamen en una discusión y que se desborde del tema.
- 4) *Prevenir los conflictos eventuales.*- Especialmente los que las opiniones divergen. Ayudar a los alumnos a volver siempre al tema principal evitar las situaciones que puedan suscitar ansiedad.
- 5) *Crear un clima propicio al intercambio de opiniones.*- Poner a los alumnos en confianza, razón por la cual es importante haber tomado cierto tiempo para conocer a los alumnos. Encomiar a los alumnos a utilizar el lenguaje apropiado.

- 6) *Repetir las informaciones importantes.*- Por el secretario quien puede hacer una pequeña síntesis tal vez escribiendo en el tablero las palabras claves del debate.
- 7) *Progresar continuamente en el intercambio gracias a:*
- La reformulación,
 - Haciendo participar a todos los alumnos, especialmente si tienen dificultad a expresarse,
 - Haciendo preguntas constantemente que permita volver al tema.
- 8) *Concluir el debate reformulado:*
- Los puntos de acuerdo y de desacuerdo,
 - Los puntos satisfactorios del debate.

La práctica debe ser regular y distribuirse a lo largo del año escolar. Así se puede ver los progresos realizados.

Competencias desarrolladas:

- La escucha activa
- El respeto de la palabra del otro
- El tomar la palabra
- El tomar notas

Rol del profesor durante el debate:

- Animar, puntualmente, el debate aportando los conocimientos o informaciones que los alumnos no poseen,
- Dar sentido al debate,
- Es garante del desenvolvimiento del debate,
- Da la palabra y evalúa a los alumnos,
- Es a la vez el observador del debate y, ocasionalmente, actor del debate,
- Reformula es decir resume la posición de cada alumno,
- Aporta los conocimientos necesarios para elevar el debate,
- Sabe delegar roles en seno del grupo.

Derivas a evitar:

- El profesor debe ser capaz de ceder espacio a los alumnos poniéndose en un segundo plano e intervenir cuando es necesario,
- No toma una posición para evitar influenciar a los alumnos,

- El profesor debe mostrarse parcial para que el alumno no busque a conformarse u oponerse a la apreciación del profesor.

Después del debate:

- Dejar pregunta que permitirían abrir otro debate,
- Analizar las dificultades encontradas y hacer proposiciones colectivas,
- Proponer lecturas (prensa, libros..) o salidas en vinculo con el tema.

Formalizar un ejercicio oral:

- Tomar notas,
- Hacer resúmenes,
- Transmitir las notas.

El debate es el medio de desarrollar las facultades de argumentación, es indispensable solicitar a los alumnos un trabajo de resumen escrito.

Conclusión:

La expresión oral se construye a través de ejercicios cotidianos que permitan a los alumnos percibir el impacto y el interés del ejercicio. Sin embargo este trabajo implica enriquecer sus conocimientos así como su vocabulario, los alumnos sentirán esta necesidad bástate rápido.

Módulo 4

Posesionar y posicionar al alumno en el centro del aprendizaje

4.8.6. Módulo 4: posesionar y posicionar al alumno en el centro del aprendizaje

4.8.6.1 Objetivo

Llegar a un consenso entre los participantes de las implicaciones y las formas de posesionamiento y posicionamiento del alumno en el centro del aprendizaje

Evaluar la pertinencia de las fichas propuestas tanto como un instrumento de auto regulación y reflexión como un instrumento evaluativo del acompañamiento recibido.

4.8.6.2 Materiales:

Pizarrón

Copias de las fichas introspectivas y evaluativas

4.8.6.3 Modalidad de trabajo

El modulo presente lo iniciaremos con un debate, seguido de varias mesas redondas.

4.8.6.4 Contenidos

1. Consideraciones generales
2. Actividad 1: debate: El alumno en el centro del aprendizaje, ¿Utopía o realidad?
3. Actividad 2: mesa redonda: posicionamiento y posesionamiento del alumno en el proceso de aprendizaje.
4. Evaluación de fichas de entrevista
5. Valoración de fichas auto evaluativas

4.8.6.5 Desarrollo de los contenidos

Consideraciones generales.-

Nadie puede aprender a colocar al estudiante. Es una verdad que cada maestro sabe. Pero, ¿cómo hacer participar a cada estudiante para que realmente se apropie del programa? Para Charles Hadji (2002) sólo el trabajo en el proceso de aprendizaje puede facilitar estas adquisiciones. El presente módulo invitará a los profesores a reflexionar sobre la importancia de dotar a los estudiantes con las herramientas de reflexión e introspección que promuevan el aprendizaje y la autonomía.

Al referirnos a autonomía no podemos dejar de lado la noción de auto regulación. Por lo que es necesario crear condiciones de trabajo que por un lado le permitan al alumno "lanzarse" pero que por otro lado le permitan ser reflexivos en su propia práctica. El verdadero trabajo del maestro es la de iniciar este meta cognición que hará que los estudiantes sean más eficaces. Las actividades propuestas en este modulo harán que los participantes reflexiones en temas tales como: ¿Cómo hacer que el alumno sea el centro de aprendizaje?, ¿Qué técnicas de reflexión y auto regulación pueden usarse en el contexto en el que trabajamos?

Se propondrán fichas de entrevista para acompañar al alumno desde el primer encuentro (primer trimestre) hasta el último (tercer trimestre). Estas fichas tienen un

doble objetivo, por un lado sirven de instrumento introspectivo y por el otro de instrumento evaluativo del acompañamiento recibido.

4.8.6.5.1 Actividad I: debate

Es constante escuchar la expresión “ubicar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje”. Dicha rubrica nos lleva a varias pistas de reflexión que serán a manera de debate discutidas tras la apertura del presente curso.

Si cada alumno forma en si un centro, ¿dónde se sitúa el maestro en el proceso de aprendizaje? Debe el profesor, ¿abrir el camino, disminuir las dificultades, observar y guiar, o incluso contentarse de estar al servicio de sus alumnos?

Se resaltarán las reflexiones más pertinentes del debate y en la sesión posterior se presentará el correspondiente informe.

4.8.6.5.2 Actividad II: mesa redonda

Los maestros que asistirán al presente curso reflexionaran sobre la cuestión de: ¿Cómo posesionar al alumno en el centro de sus aprendizajes?, partiendo del principio que como maestros sabemos que nadie puede aprender en lugar del alumno. Sin embargo, ¿cómo implicar al alumno para que se apropie verdaderamente del programa?. ¿Podría un enfoque basado en el proceso facilitar dichas adquisiciones? Y sobre todo ¿Cómo ayudar al alumno a ser reflexivo durante el proceso?

4.8.6.5.3 Fichas de entrevista y auto regulación

Consideraciones de utilidad

En el modulo 1 se destacó el hecho de que las entrevistas individuales eran parte esencial del AP. En este ultimo modulo propongo a los participantes una serie de fichas que se las usa durante las entrevistas y que son útiles para la reflexión e introspección del estudiante.

Los participantes trabajaran en grupo y contestaran las siguientes preguntas

¿Qué tan adecuadas son las fichas para nuestros alumnos?

¿Qué adaptaciones se podría realizar?

¿Qué fichas se podría incluir en el portafolio auto evaluativo?

¿Se podría crear otra ficha o instrumento pertinente?

Fichas de trabajo

- Ficha 1: ¿Quién soy?
- Ficha 2: Mi vida académica
- Ficha 3: Mis preferencias para aprender
- Ficha 4: Mi trabajo de estudiante
- Ficha 5: Mis requerimientos de acompañamiento
- Ficha 6: Mis logros en mis 100 primeros días
- Ficha 7: Evaluación del alumno (I, II, III trimestre)
- Ficha 8: Ficha de resumen del alumno
- Ficha 9: Evaluación introspectiva

Ficha 1: ¿Quién soy?

1. Mi estado civil:

Apellidos:

Nombres:

Fecha de nacimiento:.....

Lugar de nacimiento:

Nacionalidad:

Dirección:

Teléfono fijo:

Teléfono celular:

Dirección e-mail:@

Número de hermanos y hermanas que viven en el domicilio con los padres:

Edad	Hermano	Hermana	Edad	Otros

Ficha 2: Mi vida académica

Mi formación escolar

Año escolar	Establecimiento	Grado

Mis motivaciones académicas

.....

.....

.....

.....

Mi orientación

Escogí ésta orientación

si ☐

no ☐

¿Por qué escogí ésta orientación ?

.....

.....

.....

.....

¿Qué espera de sus años de formación en este colegio?

.....

.....

.....

.....

La institución a la que asisto

En la siguiente tabla describa los aspectos positivos y negativos de la institución

Lo positivo	Lo negativo
<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>

¿Qué sentimientos dominan en usted durante éste año?

Observe la siguiente lista y enumere los cinco sentimientos mas presentes en usted :

Stress	Contrariedad	Aburrimiento	Entusiasmo
Injusticia	Insatisfacción	Isolación	Suerte
Motivación	Cansancio	Optimismo	Satisfacción
Nerviosismo	Hostilidad	Placer	Madurez
Desanimo	Timidez	Agregión	Desesperanza
Responsabilidad	Pesimismo	Animo	Nostalgia

Justifique su elección:

.....
.....

Inscriba todas las materias en este cuadro

Materias en las que tengo éxito	Materias en las que soy irregular	Materias en las que me siento en dificultad
		
		
		
		
		

¿A qué causa principal atribuye sus dificultades escolares?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Mala lectura | <input type="checkbox"/> Comprensión frágil |
| <input type="checkbox"/> Dificultades en expresión oral y escrita | <input type="checkbox"/> Problema de lentitud |
| <input type="checkbox"/> Ausencia de trabajo en la casa | <input type="checkbox"/> Falta de confianza en sí |
| <input type="checkbox"/> Reflexión poco profunda | <input type="checkbox"/> Dificultades de aprendizaje |
| <input type="checkbox"/> Dificultades para trabajar en casa | <input type="checkbox"/> Dificultades de memorización |
| <input type="checkbox"/> Mal clima de trabajo en clase | |

¿Existen otras causas?, ¿Cuáles?

.....

.....

.....

¿Qué cambios en su actitud en clase y en su trabajo personal deben ser realizadas para facilitar su progreso?

Ficha 3: Mis preferencias para aprender

- A : Lo que le gusta hacer
- B : Lo que le gustaría mejorar
- C : Lo que no le gusta hacer

Situaciones	A	B	C
Trabajar en equipo			
Trabajar de forma escrita			
Trabajar de forma oral			
Buscar información			
Realizar una exposición			
Escuchar a los otros			
Ayudar a los otros			
Tomar iniciativas			
Animar a un grupo			
Adaptarse a diferentes situaciones de trabajo			
Trabajar de manera autónoma			
Respectar ordenes precisas			
Organizarme			
Leer mis notas en la noche			
Sentirse cómodo en el teléfono			
Sentirse cómodo frente a un interlocutor			
Tomar el tiempo de trabajar en situaciones variadas			

Ficha 4: Mi trabajo de estudiante

Tabla de auto evaluación

En el colegio		S	N	A
Mi actitud en el curso	Puedo recordar el contenido del curso precedente.			
	Soy capaz de expresar lo que conozco sobre un tema.			
	Tengo ganas de escuchar, aprender y trabajar durante la clase.			
	Participo y pregunto regularmente para entender mejor.			
	Contribuyo de forma activa en los trabajos grupales.			
	Respondo al ser cuestionado por el profesor.			
	Participo de forma « explosiva » sin tomar tiempo para reflexionar.			
	Estoy atento durante el curso.			
	Me dejo influenciar por mis compañeros.			
	Me desestabilizan las dificultades y cantidad de trabajo.			
Mis métodos	En caso de dificultad, pido ayuda a mi profesor.			
	No interrumpo, levanto la mano cuando deseo participar.			
	Al participar en grupo, hablo en voz baja, permanezco tranquilo y respeto las indicaciones de tiempo.			
	Durante el trabajo individual, mantengo silencio.			
	Uso mi tiempo de la mejor manera para trabajar.			

En la casa				
Mi trabajo personal	Trabajo al llegar a la casa.			
	Dispongo de un computador con conexion internet en la casa.			
	Dispongo de un lugar tranquilo para trabajar.			
	Mantengo mis cuadernos y útiles organizados.			
	Cuando falto, me igualo.			
	Leo las notas tomadas regularmente.			
	Estudio profundamente mis lecciones.			
	Preparo mi mochila la noche anterior.			
	Mis padres revisan mis trabajos.			
	Valido mis conocimientos haciendo preguntas.			
	Estoy en la actualidad.			
	Me preparo para un las pruebas.			
	Reviso mis cursos con regularidad.			
	Cuando tengo una mala nota intento comprender porqué			

Responder por sí (S), no (N), aveces (A)

Ficha 5: Mis requerimientos de acompañamiento

(Ficha a ser completada por el alumno al inicio de cada trimestre)

En función de la tabla completada preciso los puntos en los que me gustaría tener una ayuda prioritaria

Deseo tener éxito:

Escribo dos actividades escolares en las que me gustaría tener más éxito:

-
.....
-
.....

Mis notas:

Cito las materias en las que pienso poder progresar:

-
.....
.....

Anoto las calificaciones que espero obtener en dichas materias:

-
.....
.....

Otros:

Indico toda la información que no está presente en el cuestionario y que permitirían a mi tutor acompañador comprenderme mejor.

Observaciones generales:

-
.....
.....

Ficha 6: « Mis logros en mis 100 primeros días »

Si el primer trimestre fuera un color sería:.....

Lo que me imaginaba o esperaba:	Lo que encontré:
Lo que lo logré:	Lo que se me ha hecho más difícil:
Lo que aprendí el año pasado que me ha sido útil:	
Un director es:	Un padre de familia es:
Un profesor es:	Un alumno es:
Un inspector es :	Yo soy :
es : Un compañero	Otros:
Las preguntas que quisiera sean respondidas durante este acompañamiento :	

Ficha 7: Ficha de evaluación del alumno

Nombre del alumno:

Clase:

Nombre del profesor:

MIS CAPACIDADES

(A completar por el profesor dirigente)

Capacidades	T1			T2			T3		
	A	PA	NA	A	PA	NA	A	PA	NA
INFORMARSE									
Buscar información									
Organizar la información									
REALIZAR									
Escoger									
Tratar									
Ejecutar									
APRECIAR									
Controlar									
Criticar									
PRESENTAR UN INFORME									
Presentar									
Estructurar									

(1) A : adquirido / PA : en proceso de adquisición / NA : no adquirido

Ficha 8: Ficha de resumen del alumno

Año:

(A completar por el profesor dirigente)

Nombres y apellidos:

Curso:

T1	T2	T3
Los éxitos	Los éxitos	Los éxitos
Las dificultades encontradas	Las dificultades encontradas	Las dificultades encontradas
Opinión general de los profesores	Opinión general de los profesores	Opinión general de los profesores
Resumen general en junta de profesores	Resumen general en junta de profesores	Resumen general en junta de profesores

Ficha 9: Evaluación introspectiva

MI SABER SER

(A completar por el alumno (espacios blancos) y por el profesor (espacios grises))

Actitudes	T1				T2				T3				Observaciones
	M S	S	C	I	M S	S	C	I	T S	S	C	I	
Escuchar													
Puntualidad													
Asiduidad													
Motivación													
Autonomía													
Iniciativa													
Comprensión													
Integración en la clase													
Respecto de los compañeros													
Respecto del material													

Actitud profesional													

4.8.7. Metodología

Debido al carácter teórico-práctico de este curso de formación se utilizarán primordialmente dos métodos: Por un lado, *el método expositivo* en el que el formador procederá a presentar el tema lógicamente estructurado con el fin de asegurarse de que los asistentes entiendan el enfoque y las implicaciones del acompañamiento personalizado. Por otro lado, habrá espacios para los *talleres pedagógicos* que privilegian el trabajo práctico en el terreno y complementa cabalmente los aspectos teóricos, Los varios talleres que se proponen tienen como finalidad el que los profesores puedan hacer aplicaciones de la información presentada por el expositor. Recordando que el acompañamiento personalizado tiene un enfoque integrador y privilegia el trabajo con eje transversal por lo que la contribución de profesores de todas las asignaturas es muy apreciada. El producto del trabajo de los talleres será la elaboración de un proyecto institucional de tutorías personalizadas.

Dependiendo de la dinámica grupal el formador puede considerar abrir espacios para mesas redondas, foros y/o debates.

4.8.8. Evaluación.

La evaluación consta de dos componentes. Una prueba objetiva en la que se notará la comprensión de los aspectos teóricos del curso y una evaluación de ensayo en la que se valorará la aplicación práctica de las metodologías adquiridas. Para tal efecto el formador analizará los proyectos institucionales de tutorías personalizadas presentados por los diferentes grupos que trabajaron juntos durante los talleres. Luego de haber examinado los proyectos, la última reunión consistirá de una retroalimentación a cada grupo con el fin de realizar los ajustes necesarios.

4.8.9 Duración

El curso tendrá una duración de ocho semanas y se las reuniones presenciales serán los días sábados en el horario de 8h00 a 17h00. Se contabilizan un total de 64 horas. A continuación se detallan las actividades y el tiempo requerido.

4.8.10 Cronograma de actividades

Número de semanas (asistencia los días sábados de 8h00 a 17h00)								
Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8
Módulo 1: El acompañamiento personalizado S1: Consideraciones relacionadas con la ayuda del alumno S1: El proceso de acompañamiento								
S2: Ejecución del acompañamiento S2: La evaluación del acompañamiento S2: Hacia la autonomía								
Módulo 2: Uso de metodologías transversales S1: Introducción Primera metodología transversal: la toma de notas								
Segunda metodología transversal: Investigación documentaria S2: Tercera metodología transversal: Uso adecuado de las notas de borrados								
S2: Cuarta metodología transversal: la argumentación Módulo 3: Recuperar la confianza en sí Expresarse correctamente de forma oral								
Expresarse correctamente en lengua extranjera Módulo 4: Posesionar y posicionar al alumno en el centro de su aprendizaje 1. Consideraciones generales 2. Actividad 1: debate: El alumno en el centro del aprendizaje, ¿Utopía o realidad?								
3. Actividad 2: mesa redonda: posicionamiento y posesionamiento del alumno en el proceso de aprendizaje. 4. Evaluación de fichas de entrevista								

5. Valoración de fichas auto evaluativas								
Evaluación								
Retroalimentación y ajustes								
Clausura del curso								

4.8.11 Costos del curso.

Cabe indicar que los docentes afirmaron que por un lado, uno de los obstáculos principales que encontraron para no formarse es el factor económico pero pese a eso un buen número de docentes se autofinanciaba los cursos. Por esa razón el costo del curso será módico y deberá ser financiado por cada uno de los participantes ya que debido a que es una institución pública no cuenta con fondos propios para el rubro de formación continua.

Se designa por lo tanto el valor total de \$40 por participante. Con dicha cantidad se cubren rubros de materiales, 64 horas de formación, y la certificación respectiva.

4.8.12 Certificación.

Debido a que el presente curso encaja en un proyecto educacional de la Universidad Técnica Particular de Loja la certificación será emitida por esta institución.

Para aprobar el curso el participante debe haber asistido a un 80% de la formación y obtener una nota de al menos 75% en las evaluaciones y en el desarrollo del proyecto institucional de tutorías personalizadas.

4.8.13 Bibliografía del curso

BELLEGO, J. (2009) *Le coaching pédagogique : apprendre à apprendre, les clés de la réussite*. Paris. Ellebore.

Cook, M. (2000) *Coaching efectivo*. Mexico, Mc Graw –Hill.

Hadji, C. (2002) *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*, Paris, ESJ Editeur.

LEVESQUE, G. (1998). *Accompagner l'adolescence : Du projet de l'élève au projet de vie*. Paris. Hachette.

Lizarazo, B. (2001) *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje*. Madrid. Ariel.

CONCLUSIONES

Tras la cuantificación de los resultados y su debido análisis se logró hacer un diagnóstico y una evaluación acertada de las necesidades de formación de los docentes del Colegio Gran Colombia en el periodo 2012-2013, las mismas que se detallan a continuación:

Los docentes manifiestan la necesidad de formarse en las áreas relacionadas a la materia que dictan. Es así que el profesor de Inglés requiere profundizar en su materia, de igual modo el maestro de matemáticas, contabilidad, etc. Este dato conlleva a varias pistas de reflexión: en primer lugar la posibilidad de que los docentes con titulación en Licenciatura en Ciencias de la Educación sienten que los saberes tanto científicos como técnicos relacionados a la asignatura y adquiridos en el periodo de formación inicial no son suficientes para la docencia o en segundo lugar el hecho de que frente a los constantes cambios los maestros sientan la necesidad de actualizarse.

Pese a que los docentes del Colegio Gran Colombia son lo suficientemente abiertos a experimentar nuevos paradigmas del proceso de enseñanza y aprendizaje notablemente la incorporación de métodos relacionados con las TIC; se evidencia la clara necesidad de formación debido a una falta de experticia en las nuevas tecnologías por lo que el modelo tradicional de clases sigue siendo el más desarrollado; debido principalmente al desconocimiento de estrategias y nuevos recursos didácticos que incorporan las TIC.

El análisis refleja que pocos son los docentes con bases sólidas en los dominios de la Psicología de los procesos de aprendizaje. Un docente que carece de conocimientos de Psicología educativa no estará en capacidad de abordar de forma apropiada los problemas académicos y sociales en el ambiente del aula y por lo tanto sus decisiones no siempre serán las más adecuadas y propositivas. Un maestro que es capaz de comprender por qué los estudiantes actúan de un modo determinado no solo está en capacidad de actuar adecuadamente frente a tales situaciones sino que además logra anticiparse a las mismas y modelar ambientes de aula favorables al aprendizaje y las interacciones positivas.

Se evidencia una clara necesidad de formación para dar un trato diferenciado y personalizado a los alumnos. De hecho, el cuestionario indica que únicamente un reducido número de docentes aplica técnicas de acción tutorial sean estas: entrevistas, cuestionarios, toma de notas, etc. Dichas estrategias permiten a los alumnos por un lado, desarrollar sus competencias de base y por el otro reforzar sus métodos de trabajo favoreciendo de esa manera la autonomía del aprendizaje, la gestión del tiempo e incluso la investigación.

RECOMENDACIONES

Debido a la alta demanda de cursos de formación en las materias propias a cada docente, en el Colegio Gran Colombia deberían formarse sub áreas pedagógicas por materia para de esa manera poder establecer de forma más precisa las necesidades de cada una de las asignaturas y las posibles maneras de satisfacerlas.

Es necesario que los profesores de bachillerato del Colegio Gran Colombia sean formados en el desarrollo de técnicas tutoriales individuales y/o grupales para que así poder guiar de mejor forma a sus alumnos sobre todo a aquellos que presentan dificultades, sabiendo que son los estudiantes los artífices de su propio aprendizaje, por lo que se les debe proporcionar estrategias que les permitan convertirse en verdaderos actores de dicho proceso y las técnicas tutoriales proveen herramientas que contribuyen a lograr dicho objetivo.

Dado que por un lado es innegable que el uso de las TIC en clase contribuye de forma positiva al proceso de enseñanza aprendizaje y que por el otro la mayoría de estudiantes ha desarrollado un lenguaje informático que le resulta familiar, fácil de comprender, atractivo y por lo tanto motivador. Es necesario que los maestros se puedan adaptar a estos nuevos paradigmas por lo que se puede sugerir que los docentes del Colegio Gran Colombia reciban cursos que les permita conjugar su actual práctica pedagógica con la incorporación de las variadas tecnologías disponibles.

En el caso de los maestros en estudio, es vital enfatizar la importancia de adquirir los conocimientos psicológicos necesarios para la tarea educativa con el fin de que sean capaces no solo de comprender a los estudiantes en situaciones difíciles sino también de anticiparse a posibles problemas y modelar ambientes motivadores, en un clima que facilite el aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

Referencias bibliográficas

- Alles, M. (1998). *Diccionario de Competencias*. Ciudad de México: Granica.
- Ávila G (2009) *Terapia sistémica familiar, Embarazo de adolescentes*, (Tesis de Maestría sin publicar), Universidad Politécnica Salesiana, Quito
- Bardiza T et all. (2000). *Liderazgo Educativo: Proyectos de éxito*. Murcia: Aula Permanente.
- Cabrera, F. (1987). *Investigación evaluativa en la educación*. Madrid: Santillan
- Chavarría, M. (2204). *Educación y globalización*. México: Trillas.
- Casanova, R.(1995). *La evaluación educativa*. Barcelona: Santillana Aula XXI.
- Clark, W. (1995). *Educación y tecnología*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Collen, R. (1993). *Support Effectiveness, Reflection on Current Practice*. New York: Teachers College Press.
- Collen, R. (1988). *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.
- D'Hainaut, L. (1979). *Les besoins en éducation*. Paris :Études et éducation.
- Escolano, B. (1996). *Maestros de ayer, maestros del futuro*, en Rev. Vela Mayor. Anaya, Madrid. nº 9, (pp. 41-48).
- Esteves, J. (2008). *La tercera revolución educativa*. Madrid: Paidós.
- Fernández, A. (1998). *Formación para la enseñanza profesional*. Granada: Servicio de puplicación.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidos
- Gairin, J. (1998). *Estudios de las necesidades de formación de los equipos directivos* Madrid: Diagrama.

- García, M. (2001). *La función del docente*, Madrid: Síntesis.
- Genovard, C. (1990). *Sicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Goddard, R. (2000). *Collective teacher efficacy*. American Educational Research journal, 37(2), 479-570
- Gross, B. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Guir, R. (1996). *Nouvelles compétences des formateurs*. Paris : Hachette.
- Guthrie, G. (1990). *In defense of teaching*. New York: Garland Publishing..
- Jimenez, B. (1996). *El proceso de evaluación de programas*. Rovira: Universidad de Rovira.
- Jiménez, C.(2003). *Formación de docentes para la construcción de saberes sociales*. Revista Iberoamericana de Educación OEI Los Maestros y su Formación. No.33. p.p. 37-54.
- Kaufman. (1982). *Evaluación de necesidades, conceptos y aplicaciones*. México: McGraw Gill.
- Klaus, L. (1969). *Método y metodología para el conocimiento científico*. Berlin: Bellman.
- Kotter, J. (2005). *El estilo de dirección*. Madrid: El escorial.
- Lacasa, P. (2000). *Entorno familiar y educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Maslow. (1964). *Motivación y personalidad*. Girona: Ediciones Kril.
- McCalland. (1971). *Social learning theory*. New York: Learning press.
- McKillip, J. (1989). *Need assessment*. New York: Pearson.
- Morin, J. Seurat, R. (1998). *Gestión de los Recursos Tecnológicos*. Madrid: Cotec.
- Navio, C. (1998). *La detección de necesidades orientadas a la organización departamental de pedagogía aplicada*. Barcelona: Alianza.
- Nóvel, G. (2002). *Mediación organizacional: Desarrollando un modelo de éxito compartido*. Barcelona: Media – Educación.

Postman, N. (2001). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. París: La Fabrique Éditions..

Rey, J. (1998). *Internet y educación. Aprendiendo y enseñando en los espacios virtuales*. Buenos Aires: Horizontes.

SILVA, M. (1996) *El clima en las organizaciones. Teoría, método e intervención*. Barcelona, E.U.B.

Tobar, L. (2003). *El perfil del profesor mediado*. Madrid: Aula XXI Santillana

Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Alfijo

Venciana, M. (2000). *Función Directiva*, México: Trillas.

Veenman, (1992). *Perceived problems of beginning teachers*. London: London press.

Zalbaza, M. (2000). *Nuevos horizontes de la formación en la sociedad*. Granada: Comares.

Referencias bibliográficas de la web

Blanco, L. (1996). *La evaluación, más proceso que producto*. Lérida: Universitat de Lleida. Recuperado de http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidad es.pdf

Benito, E. (1996). *Nuevas necesidades en la formación del profesorado*. Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado recuperado de: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero1/ricardofdez.asp>

Bradshaw, J. (1972). *The Concept of Social Need*. New Society, marzo: 640 643 http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidad es.pdf

- Carbajo, M. (1997). *Formación del profesorado para la innovación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Recuperado de Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/formafop.htm>.
- Chang, E. (1997). *The circle of learning, individual and group process*. Educational Policy Analysis <http://olam.ed.asu.edu/epaa>
- Corrigan y Haberman. (1990). *Teacher profesional developpement*. Nottingham, UK. Recuperado de: <http://rel.sagepub.com/content/36/1/5>.
- Grimberg, J. (1999), *El papel del docente líder*, p. 2-4 recuperado de http://www.prog-edu.org/forodelideres/empezar_aqui_archivos/liderazgo-educativo.pdf
- Jones, M. (2002). *Programa para inserción laboral de docentes principiantes*. Recuperado de: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/12.pdf>
- Martinez, E. (2002). *La integración didáctica en las nuevas tecnologías*. Recuperado de <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/salanova.htm>
- Márquez, P.. (2012). *Principios de la Enseñanza y aprendizaje*. Grupo DIM. Recuperado de <http://www.slideshare.net/peremarques/las-tabletas-digitales-en-las-aulas>
- Moroney, R. (1977). *Needs assessment for Human Services*. Managing Human Services. Washington: International City Management Association http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidad.es.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura Ecuador (2013) <http://www.educacion.gob.ec/>
- Pere, M. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>.
- Pizarro, M. (2001). *Acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lenguas*, Revista del centro de enseñanza par extranjeros. Recuperado de: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art15-3.pdf>.
- Planas (2008), *Importancia de la Psicopedagogía para mejorar el sistema educativo*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2008/12/22/importancia-psicopedagogia-mejorar-sistema-educativo-3378/>

Rentería, I. (2013). *Reflexionando sobre la tarea Educativa* [mensaje en blog]. Recuperado de <http://maestros.brainpop.com/profiles/blogs/reflexionando-sobrela-tarea-educativa-y-su-influencia-en-la>

Planas (2008), *Importancia de la Psicopedagogía para mejorar el sistema educativo*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2008/12/22/importancia-psicopedagogia-mejorar-sistema-educativo-3378/>

ANEXOS

Anexo 1:

PETICIÓN DE AUTORIZACIÓN AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Loja, diciembre de 2012 Señor(a)

DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO

En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel imprescindible que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea investigativa sobre la realidad socioeducativa del Ecuador. El Departamento de Ciencias de la Educación y la coordinación de la titulación del Maestría en Gerencia y Liderazgo 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 iguales o por lo menos 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, situación que se constituye en la base para realizar su informe de investigación;

Cabe indicar que el estudiante de maestría está capacitado para efectuar esta actividad con ética profesional, hecho que garantiza la validez de la investigación.

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

Atentamente,

DIOS PATRIA Y CULTURA



Mgs. Mariana Buele
Maldonado

CORDINADORA DE TITULACIÓN

MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

Anexo 2: Cuestionario aplicado

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.

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:										
Bachilleratos Técnicos Industriales:										
B A C H I L L E R A T O S	f. Aplicación de proyectos de construcción	6	g. Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas		7	h. Electrónica de consumo		8	i. Industria de la confección	9
	j. Mecanizado y construcciones metálicas	10	k. Chapistería (latonería) y pintura		11	l. Electromecánica automotriz		12	m. Climatización	13
	n. Fabricación y montaje de muebles	14	o. 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 É C N I C O	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
O	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: _____									
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)

solamente alternativa)

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

3.2. Su titulación en pregrado, tiene relación con:

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

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

(marque)

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)

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:

4.4. En qué temáticas le gustaría capacitarse

(Puede señalar más de una alternativa)

(Puede señalar más de una alternativa)

4.5. 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