



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

MAGÍSTER EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

Necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en el Colegio Técnico Carlos Vasconez, del cantón Babahoyo, provincia de Los Ríos, periodo lectivo 2012 -2013.

TRABAJO DE FIN DE MAESTRIA

AUTOR: Flores Morán, John Freddy.

DIRECTOR: Guamán Coronel, María de los Ángeles, Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO GUAYAQUIL

2013

APROBACIÓN DEL DIRECTOR

Magíster.

Guamán Coronel María de los Ángeles.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

C E R T I F I C A:

Que el presente trabajo, denominado: "Necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en el Colegio Técnico Carlos Vasconez, del cantón Babahoyo, provincia de Los Ríos, periodo lectivo 2012 -2013" realizado por el profesional en formación: Flores Morán, John Freddy; cumple con los requisitos establecidos en las normas generales para la Graduación en la Universidad Técnica Particular de Loja, tanto en el aspecto de forma como de contenido, por lo cual me permito autorizar su presentación para los fines pertinentes.

Loja, febrero de 2014

f)

CI: 110366408-0

AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Flores Morán, John Freddy declaro ser autor del presente trabajo y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

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

f.

Autor: Flores Morán, John Freddy

Cedula # 0907300677

DEDICATORIA

Quiero dedicar el presente trabajo de fin de maestría, a todas las personas que hicieron posible la culminación de estos estudios de cuarto nivel. Primeramente a Dios, porque me indico y demostró cuando debía iniciarlos y culminarlos, a mi esposa y mi familia por su comprensión y apoyo, y a mis docentes a la distancia por su guía y orientación.

Ps. John Flores Morán

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi público y sincero agradecimiento, inicialmente a Dios por su acompañamiento constante y luz permanente, aun sin merecerlo.

A mi esposa, por su comprensión y paciencia, ante el tiempo invertido.

A mis hijas, por sus buenos deseos, para culminar con éxito este proceso formativo.

A mis docentes a la distancia, por su profesionalismo y capacidad demostrada en los diferentes módulos manejados.

Al Alma mater, que me demostró como posgradista, por qué ha calificada entre las Universidades de tipo “A” por el Ceaaces.

Ps. John Flores Morán

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
APROBACIÓN DEL DIRECTOR	ii
AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORÍA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO	5
1.1 Necesidades de formación	6
1.1.1 Concepto	6
1.1.2 Tipos de necesidades formativas	8
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas	10
1.1.4 Necesidades formativas del docente	12
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo)	14
1.2 Análisis de las necesidades de formación	19
1.2.1 Análisis organizacional	20
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección	22
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo	24
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa	24
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos)	27
1.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).	28
1.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI - Plan decenal)	29
1.2.2 Análisis de la persona	30
1.2.2.1 Formación profesional	32
1.2.2.1 Formación inicial	
1.2.2.2 Formación profesional docente	

1.2.2.3 Formación técnica	33
1.2.2.2 Formación continua	34
1.2.2.3 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje	35
1.2.2.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación	36
1.2.2.5 Características de un buen docente	38
1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza	39
1.2.2.7 La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo	42
1.2.3 Análisis de la tarea educativa	42
1.2.3.1 La función del gestor educativo	44
1.2.3.2 La función del docente	44
1.2.3.3 La función del entorno familiar	44
1.2.3.4 La función del estudiante	46
1.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprende	47
1.3 Cursos de formación	48
1.3.3 Definición e importancia en la capacitación docente	48
1.3.4 Ventajas e inconvenientes	49
1.3.5 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos	50
1.3.6 Importancia en la formación del profesional de la docencia	54
 CAPITULO 2: METODOLOGÍA	 57
2.1 Contexto	58
2.2 Participantes	60
2.3 Diseño y métodos de investigación	60
2.3.1 Diseño de la investigación	64
2.3.2 Métodos de investigación	65
2.4 Técnicas e instrumentos de investigación	67
2.4.1 Técnicas de investigación	68
2.4.2 Instrumentos de investigación	68
2.5 Recursos	68
2.5.1 Talento Humano	68
2.5.2 Materiales	69
2.5.3 Institucionales	69
2.5.4 Económicos	70

2.6 Procedimiento	70
CAPITULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	72
3.1.Necesidades formativas	73
3.2 Análisis de formación	79
3.2.1 La persona en el contexto formativo	81
3.2.2 La organización y la formación	84
3.2.3 La tarea educativa	86
3.2.3.1 Tareas de planificación	87
3.2.3.2 Tareas de evaluación	88
3.2.4 Uso de recursos didácticos	89
3.2.5 Funciones del docente	91
3.3 Los cursos de formación.	96
CAPITULO 4: CURSO DE FORMACION	96
CONCLUSIONES	147
RECOMENDACIONES	149
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	150
ANEXOS	155
Solicitud a la institución participante	
Autorización de la institución	
Cuestionario de investigación en Necesidades de formación	
Aceptación de matriz de resultados	
Contenido Científico de la propuesta formativa	

RESUMEN

Los cambios en el campo educativo están siendo una tónica permanente en nuestro país, siendo uno de los más recientes la unificación del bachillerato. El presente estudio permite realizar un diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Carlos Vasconez Velasco, de la provincia de Los Ríos, durante el periodo lectivo 2012-2013; buscando analizar esa realidad, con la participación de: directivos y docentes, orientado bajo un tipo de investigación acción, descriptiva, y bibliográfica, empleando técnicas como la encuesta y entrevista.

Los principales resultados obtenidos, producto del análisis de las necesidades formativas, se realizó desde una triple perspectiva, empezando desde la persona, los cuales se muestran satisfechos en su formación de pregrado y piensan que la misma les ha permitido llevar a cabo la tarea educativa con éxito. En el campo organizacional, la institución no ha promovido la capacitación por lo que la propuesta busca fortalecer este componente en el campo de la pedagogía educativa y otros temas, a fin de prepararlos para desarrollar competencias que les permitan enfrentar con eficacia los nuevos retos.

Palabras claves: diagnóstico de necesidades de formación, organización, tarea educativa, docentes.

ABSTRACT

Changes in Education being a permanent trend in our country, one of the latest high school unification. This study allows an assessment of training needs of high school teachers Technical College Vasconez Carlos Velasco, from Los Rios province, during the 2012-2013 academic year, seeking to analyze this reality, with the participation of: managers and teachers focused on a type of action research, descriptive, and literature, using techniques such as survey and interview.

The main results, product training needs analysis was conducted from three perspectives, starting from the person, which are satisfied in their undergraduate training and think that it has let them carry out educational work with success. In the organizational field, the institution has not promoted the training so that the proposal seeks to strengthen this component in the field of educational pedagogy and other topics to prepare them to develop skills that enable them to deal effectively with the new challenges.

Keywords: training needs assessment, organization, educational work, teaching.

INTRODUCCIÓN

Al hablar de necesidades formativas, las entendemos como carencias a nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que tienen los docentes; las cuales les impiden poder alcanzar un desempeño eficiente y eficaz en lo que compete a su práctica docente diaria. Es claro que para conceptualizar estas necesidades estamos utilizando el concepto de competencias.

Estas carencias formativas, que muchos de ellas provienen de su formación inicial, marcan una discrepancia entre lo que los docentes saben y hacen, y lo que deberían saber para construir competencias en sus alumnos, y posibilitar un desempeño exitoso en ellos.

Lo que nos lleva a pensar, que existe una relación inversamente proporcional entre el volumen de necesidades formativas que tienen los docentes y el nivel de desempeño, es decir, a mayor cantidad de carencias formativas del cuerpo docente, menor nivel de desempeño al ejercer su rol profesional.

El presente trabajo se orienta a realizar un diagnóstico de necesidades de formación en los docentes de bachillerato que laboran durante el periodo lectivo 2012-2013, en el Colegio Técnico Carlos Vasconez Velasco, que funciona en la provincia de Los Ríos, Cantón Babahoyo, en un contexto de cambios y de reformas educativas como los que vivimos y ante la unificación del bachillerato por parte del Ministerio de Educación.

Esta temática, ha sido centro de interés de algunas investigaciones, como la de Pérez (1999), quien, a partir de la pregunta ¿cuáles son las principales necesidades de formación que sienten o perciben los maestros de educación primaria y los profesores de secundaria en su práctica diaria?, realiza una investigación con una muestra de 1200 docentes a los que les aplica un cuestionario que aborda diferentes ámbitos, encontrando entre las necesidades más sentidas:

- Adquisición de estrategias y técnicas de actuación docente, como observación, entrevistas, hábitos de trabajo, manejo de tics, función de tutor y trabajo en equipo.
- Aprender a diseñar, a elaborar proyectos educativos y programaciones bien contextualizados y coordinadas.

- Adquisición de estrategias de investigación en el aula. Saber buscar temas de investigación y en el manejo de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas

Otra investigación en este campo, es la realizada por Arancibia, Miranda, Pérez San Martín, y Koch (2008), quienes aplicando un cuestionario a una muestra de 384 docentes, evidencian que los docentes técnicos necesitan más formación permanente en su especialidad, luego en pedagogía y en menor medida en la dimensión transversal.

En lo que compete a su clasificación Colen (1995), señala dos tipos de necesidades según de donde surjan, las cuales pueden verse como:

- Necesidades del Sistema Educativo, en el que están inmersos el cuerpo docente, las cuales se presentan como necesarias e indispensables para desempeñar su función, desde la perspectiva del sistema.

- Necesidades del profesorado, entendidas como las demandas individuales generadas por los propios intereses del colectivo docente. Pueden surgir además de equipos docentes, provenientes de temas educativos, nuevas metodologías, elaboración de materiales, algún proyecto específico, etc.

Una vez definida una clasificación, la mayoría de estudios han coincidido en que un proceso de evaluación de necesidades formativas marca el inicio y por ende la pauta por donde debe ir un plan de formación, sea este en el campo docente como en cualquier otro campo de la organización.

Reyes (s.f.) sugiere que la finalidad básica de la evaluación de necesidades es la de proporcionar conocimientos sobre una situación que afecta a una persona o grupo en relación con un nivel deseable formativo y de acción. Y, que este constituye un elemento intrínseco o esencial en un proceso de evaluación de necesidades formativas.

Según Gairin (1997) citado por Gómez y Nogales, afirma que la evaluación de necesidades constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman de prioridades o asignación de recursos en el ámbito de la formación.

Medina y Villar (1995) han planteado que:

El análisis de necesidades ha de evidenciar los déficits del sistema, de las personas o de los grupos y los puntos de confluencia y divergencia, siendo la determinación política lo que ha de definir las necesidades que se satisfacen y las prioridades que al respecto se establecen». (p. 463).

Aguilar-Morales (2010), afirma que el diagnóstico de necesidades de capacitación es el procedimiento a partir del cual se obtiene información necesaria para elaborar un programa de capacitación, siendo su insumo principal.

Poder establecer un diagnóstico de necesidades formativas, en tiempos de cambio para este tipo de instituciones, donde a partir de este año empieza a regir la propuesta gubernamental del bachillerato unificado, consideramos que se constituye en una herramienta valiosa, pues le permitirá a la institución saber por dónde debe orientar un plan de formación, cuya concreción coadyuve a viabilizar la ejecución de este nuevo programa en las aulas de clase, y estar a tono educativamente con las reformas. El levantamiento de este diagnóstico no hubiera sido factible sin la acertada visión de la Universidad Técnica particular de Loja, que apunta a develar las necesidades formativas de estas instituciones educativas, ante las retos que estos cambios traen consigo.

El diagnóstico de las necesidades formativas del personal que labora en el Colegio Carlos Vasconez Velasco, fue factible realizarlo a través de la aplicación de un cuestionario impersonal, contando con la apertura del Rector de la institución y la colaboración de la totalidad del personal docente; el mismo que una vez tabulado brinda orientaciones sobre la formación docente, cursos y capacitaciones recibidas, temáticas en las que les gustaría capacitarse, condiciones de ejecución de los planes formativos, y como vienen asumiendo su práctica pedagógica en la actualidad, la misma que podría servir como una línea de base, para a futuro medir el impacto que la ejecución del curso propuesto por esta investigación, tenga en estos docentes.

Esta investigación se plantea como 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.

Poder alcanzar la consecución de estos objetivos, implicó inicialmente investigar los referentes teóricos relacionados al campo de las necesidades formativas, trabajos similares realizados desde otros espacios académicos, la formulación del instrumento

de la investigación por parte del equipo técnico de la Universidad Técnica Particular de Loja, su aplicación en el trabajo de campo en la institución educativa seleccionada, el diagnóstico y análisis de resultados, y a partir de los mismos la elaboración de la propuesta formativa.

La estructura analítica del informe se desglosa en los aportes preliminares y los capítulos:

- Marco teórico, enfocado, desde la persona del docente, su organización en sí y la tarea educativa
- Enfoque metodológico
- El diagnóstico y su correspondiente análisis de resultados
- La propuesta del curso de formación.

En relación a la metodología utilizada, esta investigación-acción es un estudio transaccional / transversal que recogiendo los datos a través del instrumento de investigación en un momento único; realiza su exploración, describe los resultados cuantitativos obtenidos, para a partir de estos conocer, interpretar y explicar los criterios de los docentes participantes, y lograr determinar sus reales necesidades formativas.

Finalmente, se sugiere revisar en detalle en el apartado correspondiente al curso formativo propuesto, que tiene como finalidad desarrollar las competencias en el campo de la Pedagogía Educativa, y promover su uso en el aula de clases. El desarrollo de los contenidos, conforme la preferencia de este colectivo docente se realizará en forma combinada, buscando articular permanentemente los aspectos teóricos y prácticos.

Metodológicamente, se propone priorizar la participación de los docentes a través de talleres y plenarias, donde facilitador y discentes construyan los conocimientos presentados, y su aplicación respectiva. Cada sesión taller se guiará de acuerdo al ciclo del aprendizaje propuesto por Kolb en 1970.

Por todo lo mencionado, se pone a consideración del lector, el presente trabajo investigativo, que aborda una temática que consideramos importante en el campo educativo, como es el análisis de las necesidades de formación; como estrategia de apoyo para enfrentar con éxito los nuevos retos que trae el bachillerato unificado.

CAPÍTULO I:
MARCO TEORICO

1.1. Necesidades de formación

1.1.1. Concepto.

Establecer un diagnóstico de las necesidades formativas que tienen los docentes que se desempeñan en el campo del bachillerato tanto general como técnico en nuestro país, implica primero conocer que son las necesidades de formación que buscamos, es decir, como conceptualizamos a esta categoría, objeto principal de nuestra investigación.

Alvira (1991), citado por Reyes (s.f.) la equipara a una discrepancia entre lo que es y lo que debe ser, sin embargo este plantea que el término *necesidad* hace referencia a la existencia de un desajuste entre dos situaciones, una de ellas actual y la otra potencial, futura o simplemente deseable, y que así lo consideran Kaufman (1982) y Wiki (1996), para quienes la necesidad es una discrepancia entre los resultados actuales y los que son deseables o convenientes.

Luego, este mismo autor después de revisar varias perspectivas en la conceptualización de las necesidades, como la de Stufflebeam *et al.* (1984), y la de Suárez (1990), prefiere una clasificación más amplia que de mejor cuenta de la abundancia de acepciones, planteando Reyes (s.f.), cinco enfoques en función de factores como la carga valorativa implícita, el nivel de consciencia o implicación de los sujetos en la misma necesidad o la génesis de la valoración:

- La necesidad como discrepancia. Esta primera acepción se basa en una perspectiva meramente descriptiva, con escasa carga valorativa y próxima a la concepción de discrepancia de Suárez (1990). Constata la distancia entre dos estados o situaciones y desde el punto de vista semántico es asimilable, por tanto, a desajuste, inexactitud, desigualdad o laguna.
- La necesidad como privación. Esta perspectiva contempla una mayor valoración negativa del desajuste, asimilándolo a lo deseable para el funcionamiento normal del sistema de referencia. En esta acepción, necesidad es sinónimo de precariedad, incorrección, insolvencia, emergencia, carencia, ausencia.
- La necesidad como exigencia. Podemos concebir también la necesidad como una demanda externa con carácter de instancia, es decir, como requerimiento, condición, coacción, imposición, incitación o requisito.
- La necesidad como preferencia de los interesados, como una orientación elegida: aspiración, propensión, apetencia, inclinación, deseo.
- La necesidad como compromiso de mejora de carácter endógeno. En este caso, la necesidad es reivindicación, motivación, disposición. Por tanto, la satisfacción de la necesidad puede aparecer como una tendencia o una orientación inminente de la práctica (p.5).

Para finalmente afirmar que, el concepto de discrepancia adquiere, probablemente, un carácter envolvente y subyace a todos los demás.

Esta clasificación propuesta, pensamos puede ser vista desde una óptica temporal, donde la necesidad como privación, alude a las causas que la generaron; la necesidad como discrepancia al establecimiento de un diagnóstico, y la necesidad como exigencia, preferencia y compromiso a los diferentes caminos que se tomaran para disminuir el nivel de necesidad detectado; dependiendo si este es motivado a nivel endógeno o exógeno.

Además, este autor menciona que cuando al término necesidad se une el calificativo formativa y se acota al campo de la profesión docente, no se afina mucho en la esencia de la necesidad, aunque sí se limita el contenido de la misma, haciendo alusión a cuestiones instructivas, educativas, de preparación o de desarrollo en el ejercicio profesional de la enseñanza.

En este punto, creemos que la unión del término necesidad con el formativo no se circunscribe exclusivamente en el campo docente, pues el ámbito laboral con frecuencia hace alusión a estos vocablos, específicamente cuando se habla de desarrollo de los talentos humanos al interior de las organizaciones, como requisito para iniciar procesos de mejoramiento continuo, que llevan a elevar los niveles de desempeño; pero lo que sí está claro es que el abordaje o la superación de toda necesidad formativa, estará mediado por un proceso de enseñanza - aprendizaje.

En esta línea, podemos definir a las necesidades de formación como una carencia de conocimientos, habilidades y actitudes que tienen los docentes; las cuales les impiden poder alcanzar un desempeño eficiente en lo que hacen en su práctica profesional diaria.

Esta carencia marca una discrepancia entre lo que el docente sabe y hace, y lo que debería saber para construir un nuevo hacer que posibilite un desempeño exitoso en su encuentro permanente con sus discentes. Lo que nos llevaría a afirmar que existe una relación inversamente proporcional entre el volumen de necesidades de formación que tengan los docentes y su nivel de desempeño, es decir, a mayor cantidad de carencias formativas del cuerpo docente en una institución educativa, menor nivel de desempeño de estos docentes al ejercer su rol profesional, siendo mayor su discrepancia y, generando pobres niveles de enseñanza- aprendizaje en sus alumnos.

En síntesis, podemos concluir que el nivel de necesidades de formación, guarda estrecha relación con el desempeño docente, el cual impacta positiva o negativamente en los beneficiarios de ese desempeño, que para nuestro caso serían los alumnos.

1.1.2. Tipos de Necesidades Formativas.

Para realizar un diagnóstico de necesidades formativas resulta vital revisar las diferentes clasificaciones que han sido propuestas en este campo, afín de que estas nos provean de un marco referencial que nos orienten en nuestro trabajo concreto.

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

La necesidad normativa hace referencia a la diferencia entre la situación actual y la determinada por algún tipo de norma, patrón o estándar, pudiendo venir dado éste por acuerdos, normas legislativas, propuestas de expertos o por cualquier otra vía de tipificación. El concepto de necesidad se asemeja aquí al de exigencia.

Las necesidades sentidas constituyen desajustes percibidos por los interesados. La percepción de carencias formativas propias manifiesta estados de disconformidad con la respuesta del docente a las situaciones y demandas de la práctica; conllevando personalmente o en forma colectiva a la satisfacción de las mismas.

Las necesidades demandadas vienen dadas por las exigencias expresadas en programas o proyectos educativos como consecuencia de la orientación específica de éstos. En este caso, por lo general las demandas provienen a nivel exógeno.

Las necesidades comparativas son las que emergen del balance o cotejo entre dos o más realidades educativas distintas (centros, lugares, momentos, etapas...). En este ámbito las necesidades buscan homologar entre determinadas prácticas educativas y otras que alcanzan mejores resultados.

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

Coincidimos con Reyes Santana en el sentido que la clasificación propuesta por Bradshaw (1972) no contiene clases excluyentes, es decir, una misma necesidad formativa podrá estar contemplada en dos o más de estas categorías, pudiendo incluso reducirse la tipología de necesidades planteada por este autor.

Colen (1995), señala que cuando se habla de planificar la formación del profesorado, todo el mundo coincide en valorar la fase de la detección de necesidades como uno de los elementos más importantes para que ésta sea eficaz, para poder conseguir los objetivos que se proponen, para dar respuesta adecuada a las expectativas que tienen los profesores, para rentabilizar los recursos empleados en la formación; en definitiva, el realizar una buena detección de necesidades es la clave que permite iniciar con garantías de éxito cualquier proceso de formación. Y refiere que habitualmente se distinguen dos tipos de necesidades según de donde surjan, las cuales son:

- Necesidades del sistema. Se entienden actualmente como la formación que el profesorado necesita para poder implantar la reforma, tanto desde el punto de vista organizativo (nuevas especializaciones, adecuación del profesorado) como desde el punto de vista curricular (nuevas orientaciones psicopedagógicas, nuevos planteamientos metodológicos, nuevos contenidos, diferentes maneras de planificar la acción docente). En resumen, estarían englobadas en este apartado aquellas necesidades que se observan o se requieren desde fuera de los centros y que no necesariamente son compartidas por los profesores y profesoras.
- Necesidades del profesorado, entendidas como las demandas que generan sus propios intereses.

Estas demandas pueden provenir de intereses individuales (deficiencias derivadas de una formación insuficiente, conocimiento de nuevos recursos didácticos, metodológicos o tecnológicos, actualización de contenidos, acreditación de méritos, etc.). Pueden surgir de intereses de equipos docentes (implantación de una innovación, elaboración de nuevos materiales, necesidad de una formación común que les permita compartir significados, situaciones de fracaso en algún aspecto

determinado, etc.); o bien pueden nacer de los intereses de todo un claustro, sobre la base de un proyecto de centro que quieran realizar o estén realizando.

Además, refiere ver ambas como indisociables; lo que a nuestro criterio lo entendemos como en íntima relación donde desde cada uno de sus ámbitos se afectan mutuamente; y en cierta forma la priorización de alguna de ellas para iniciar un programa formativo estará determinado por la dinámica interna de la institución educativa, en cuanto concebirse como un espacio de formación docente permanente, o el sistema educativo en el que está inmerso, que le marca nuevos derroteros a seguir.

1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.

El proceso de evaluación de necesidades formativas marca el inicio y por ende la pauta por donde debe ir un plan de formación orientada a determinado colectivo, sea este en el campo docente como en el campo empresarial u otro que requiera solucionar determinada problemática organizacional, utilizando como principal estrategia a la formación.

Reyes Santana (s.f), sugiere que la finalidad básica de la evaluación de necesidades es la de proporcionar conocimientos sobre una situación que afecta a una persona o grupo en relación con un nivel deseable formativo y de acción. Y, que este constituye un elemento intrínseco o esencial en el proceso de evaluación de necesidades formativas.

Además aclara, que las funciones para las que puede ser empleada la información obtenida gracias al proceso evaluador son extremadamente variables.

Es decir, dependerá de los intereses propios de la institución.

Gómez y Nogales (1997), mencionan que para Gairin la evaluación de necesidades constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman de prioridades o asignación de recursos en el ámbito de la formación.

Para Medina y Villar (1995):

El análisis de necesidades ha de evidenciar los déficits del sistema, de las personas o de los grupos y los puntos de confluencia y divergencia, siendo la determinación política lo que ha de definir las necesidades que se satisfacen y las prioridades que al respecto se establecen (p.463).

Y, para ellos el objetivo básico de las evaluaciones de necesidades es delimitar las áreas en las cuales existe un déficit o donde no se hayan alcanzado las metas deseadas. Los resultados de las evaluaciones de necesidades son utilizados después para acciones tales como planificación o búsqueda de soluciones para obtener una mejora de la situación.

Aguilar-Morales (2010), afirma que desde el campo de la psicología organizacional el diagnóstico de necesidades de capacitación (DNC) es el procedimiento a partir del cual se obtiene información necesaria para elaborar un programa de capacitación. En concreto es su insumo principal. Y su objetivo es identificar las discrepancias entre lo que es y lo que debería de ser. Y, son cuatro las preguntas que debe permitir responder el DNC: ¿Quiénes necesitan capacitación?, ¿En que necesitan capacitación?, ¿Con qué nivel de profundidad?, ¿Cuándo y en qué orden deben ser capacitados?

Seijas-Ramos (2011), ve la evaluación de necesidades, como un concepto que está íntimamente vinculado a la evaluación de las instituciones y a los programas educativos y de formación en capacitación de competencias profesionales, como un indicador fundamental de la calidad y el éxito en la consecución de objetivos de una entidad, tanto pública como privada.

Y, que:

En general, podría entenderse la evaluación de necesidades formativas, como el diagnóstico diferencial entre una situación concreta y actual, en la que los empleados ponen en marcha una serie de habilidades para la ejecución de sus tareas; y otra deseada y futura, en la que la ejecución de esas tareas pudiese realizarse dentro de un marco de mejora de la calidad, de ajuste de tiempos, etc. y que este desajuste pudiese subsanarse mediante actividades formativas enmarcadas dentro de un plan global de formación. (p.2)

En síntesis, podríamos remarcar lo inicialmente propuesto en este tema, afirmando que la evaluación de necesidades formativas, es en sí mismo un proceso diagnóstico de cómo está en el momento presente la formación de determinado grupo, parte de una institución u organización cualquiera, información que una vez levantada brinda las directrices para orientar un plan de formación tendiente a mejorar el nivel formativo del colectivo investigado, con el correspondiente impacto en el desempeño futuro.

1.1.4. Necesidades formativas del docente.

Al examinar la conceptualización de las necesidades formativas, las habíamos definido como la presencia de una carencia de conocimientos, habilidades y actitudes que generan una discrepancia entre lo que el docente sabe y hace, en el desempeño del rol que le es propio.

Y, en el ámbito de clasificar estas necesidades, Colen (1995) había mencionado que estas pueden dividirse entre necesidades del sistema y las propias del profesorado o cuerpo docente.

Estas últimas pueden ser enfocadas desde tres dimensiones a saber, desde sus intereses individuales, desde sus intereses como equipo y las correspondientes al claustro docente sobre la base de un proyecto específico.

Estas necesidades formativas de los docentes han sido abordadas en diferentes estudios, por ejemplo Pérez (1999), manifiesta que:

La formación del profesorado de los niveles no universitarios sigue siendo objeto de estudio e investigación permanente, debido a los profundos cambios que se están produciendo en las sociedades modernas lo que exige una constante planificación de la figura del maestro y profesor (p.1)

Y, a partir de la pregunta ¿cuáles son las principales necesidades de formación que sienten o perciben los maestros de educación primaria y los profesores de educación secundaria en su práctica diaria? Realiza una investigación con una muestra de 1200 docentes de nivel no universitario que laboran en distintas comunidades autónomas, a los que les aplica un cuestionario que aborda diferentes ámbitos, para luego profundiza sus respuestas a través de una entrevista semiestructurada.

Y después del análisis de datos respectivo, la autora resume las necesidades más sentidas encontradas en:

- Demandan más formación en la función del maestro como tutor en educación primaria y sobre todo en secundaria.

- Adquisición de estrategias y técnicas de actuación docente: observación, entrevistas, hábitos de trabajo.

- En aprender a diseñar, a elaborar proyectos educativos y programaciones bien contextualizados y coordinadas.
- Saber manejar bien y en el momento idóneo las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje.
- Adquisición de estrategias de investigación en el aula. Saber buscar temas de investigación y en el manejo de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas
- Más trabajo en equipo y cooperación entre los profesores. Todo aquello en donde se propongan estrategias o técnicas de dinámicas de trabajo en equipo, trabajo cooperativo, se fomente el diálogo, la participación y el respeto a las opiniones del otro.

Además destaca, en los resultados cualitativos:

- Dar más importancia a la formación psicopedagógica como punto clave para el aprendizaje. Sienten necesidad de recibir una mayor formación didáctica en técnicas de programación, metodología activa, descubrimiento, experimentación y en construir, aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación.

Otra investigación en este campo es la realizada por Arancibia, Miranda, Pérez San Martín, y Koch (2008), estudio cuantitativo donde aplicando un cuestionario a una muestra de 384 docentes, evidencian que los docentes técnicos necesitan más formación permanente en la dimensión especialidad, luego en la pedagógica y en menor medida en la dimensión transversal. Además, el aspecto más demandado fue el establecimiento de vínculos formativos con el sistema productivo, hasta cierto punto comprensible por tratarse de una investigación en el campo del bachillerato técnico.

Finalmente, las necesidades formativas con mayor demanda corresponden a las siguientes dimensiones:

- Pedagógica, entre las que tenemos la gestión escuela-mundo productivo, el uso de TIC y la evaluación de los aprendizajes.
- Disciplinar, que compete a la preparación para el mundo laboral, campo de proyectos interdisciplinarios vinculantes y demandas laborales del sector productivo.

- Transversal, aspectos como el liderazgo profesional, ética profesional y formación ciudadana.

Ambos estudios destacan la importancia del factor pedagógico, pero aterrizado a las nuevas demandas de la educación actual, donde se involucre a las tic, la investigación, el trabajo en equipo, y si hablamos de educación técnica; un buen nivel de competencia en este campo.

1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.

Antes de conocer los principales modelos de análisis de necesidades, a manera referencial resulta útil conceptualizar a un modelo como una abstracción de la realidad, una representación simplificada de algún fenómeno del mundo real, y para el caso que nos ocupa, representará una guía de cómo levantar información sobre necesidades de formación en una institución educativa.

Además, el termino representación simplificada, implica que en cierta forma todo modelo llevara consigo una visión reduccionista de la realidad a conocer, pues cada modelo enfatizara algún aspecto del proceso en detrimento de otro. Lo que si será común en todos los modelos propuestos, es que el análisis de necesidades constituirá el punto de arranque para la implementación del proceso formativo propiamente dicho, pues determinará las situaciones de discrepancia a intervenir, y los correspondientes focos a atacar a través de la capacitación.

Las notas características de este análisis, según Gairín et al. (1995), citado por Bausela (2007), son: (a) Un estudio sistemático antes de intervenir, (b) un esfuerzo sistemático para identificar y comprender el problema, (c) un análisis de discrepancias entre “donde estamos actualmente “ y “dónde deberíamos estar”, (d) utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas, (e) es provisional, nunca es definitivo y completo, (f) las discrepancias se utilizan en términos de resultados, no de procesos y, (g) proporciona datos importantes para la generación de soluciones y toma de decisiones. Parafraseando a Gairin et al. Diremos que estos modelos nos permitirán encontrar de manera organizada las necesidades, comprender las causas que las han generado en el aquí y el ahora, y a partir de esta información definir donde queremos estar en el futuro.

Entendiendo que tal información viene de las fuentes implicadas, que es provisional y finalmente nos brindan datos para tomar decisiones y solucionar problemas, relacionados con la formación.

Modelo de Allison Rosett.

Para esta autora, lo principal es obtener la información desde el inicio y del interior de las organizaciones a intervenir, a fin de detectar la brecha entre la situación actual y la deseada.

La detección de necesidades tiene cinco propósitos:

- Conocer el estado óptimo de funcionamiento de la organización, esta información por lo general es proporcionado por expertos, y permite conocer los factores que llevan al éxito a instituciones similares.
- El estado actual de la organización, se levanta a través de observaciones, reuniones y contactos con los involucrados a fin de conocer la actitud de los empleados ante los problemas de la organización.
- Los sentimientos de los involucrados, ante la situación actual y concretamente ante las necesidades; desde diferentes niveles de la organización. Porque se mantiene el estatus quo, o la inacción.
- Determinar las causas del problema, y su ámbito de ubicación; las cuales pueden estar en falta de habilidades para ensayar soluciones, falta de herramientas para actuar, o existe desmotivación por parte de los involucrados.
- Proposición de soluciones, a partir de las causas detectadas en los diferentes problemas.

Metodológicamente el modelo plantea realizar la detección de necesidades en cinco etapas que son:

- Determinar el propósito basándose en el problema inicial
- Identificar y localizar las fuentes de información claves
- Seleccionar las herramientas a utilizar, de entre entrevistas, observación, análisis de documentos y expedientes, cuestionarios a aplicar, grupos focales, etc.
- Conducir la detección de necesidades en etapas

- Usar resultados para toma de decisiones, es decir, es apropiada la capacitación, en que temas, carga horaria, eventos a desarrollar, etc.

Para Campanero, M. P. P., & de la Paz Pérez-Campanero, M. (1991), este modelo gira en torno al análisis de necesidades de formación y toma como eje central el tipo de información clave que buscamos para llegar a un rendimiento satisfactorio y deseado.

Modelo de Roger. A Kaufman.

Para este autor, cuyo enfoque está asociado a la planificación estratégica de carácter sistémico, la demanda viene definida como el vacío existente entre la situación actual y la situación deseada (Kaufman, 1992: 86-94). Este vacío puede superarse implementando las medidas adecuadas, por ejemplo, acciones de formación y perfeccionamiento profesional.

Los métodos más comunes utilizados en el análisis de necesidades son los cuestionarios y entrevistas con los empleados. En todo tipo de análisis de necesidades, el modelo Socer de Kaufman (2003, p-132), se plantea en cinco pasos:

- Alcance y plan, donde los interrogantes a responder son:

¿Por qué se realiza un análisis de necesidades?, ¿Cuáles son los resultados potenciales?, y ¿Está la organización dispuesta a asumir los cambios señalados?

- Conseguir participación y apoyo, donde los interrogantes son:

¿Quién se encarga de realizar el análisis de necesidades y sobre quién repercute?
 ¿Cómo se puede involucrar activamente a todas las partes interesadas?,
 ¿Cuál es el objetivo del cambio y porque?

- Recoger información, implica recoger los datos a través de las técnicas seleccionadas como: Cuestionarios, entrevistas, método delphi, etc.

- Evaluar la información, implica valorar los datos con perspectiva teórica; estableciendo los niveles de discrepancia entre la situación actual y la deseada.

- Informar lo hallado, permite elaborar la documentación para todos los involucrados.

Modelo de D. Hainaut.

Para entender este modelo, es importante considerar la clasificación de las necesidades formativas que siguiendo a Reyes Santana (s.f.), plantea D'Hainaut (1979), el cual establece cinco dimensiones:

- Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas. Las primeras son de índole individual, mientras que las segundas afectan a la existencia o al funcionamiento correcto de un sistema de referencia. A menudo existe conflicto entre las necesidades individuales y las necesidades de los sistemas de pertenencia. En estos casos, se pueden establecer diversas formas de poder que soslayan la conflictividad mediante imposición, negociación, consenso, etc.
- Necesidades particulares frente a necesidades colectivas. Las necesidades particulares aluden a los individuos, mientras que las colectivas se refieren a grupos.
- Necesidades conscientes frente a necesidades inconscientes. Una carencia formativa puede ser perfectamente conocida por la persona afectada o, por el contrario, ésta puede no tener conciencia de su estado precario en relación con la exigencia en cuestión.
- Necesidades actuales frente a necesidades potenciales. La vigencia de una determinada necesidad puede no ser presente y estar en función de un cambio futuro, más o menos previsible de las condiciones contextuales. Pueden existir, por tanto, necesidades cuya existencia se espera para una situación o un momento distinto del actual.
- Necesidades según el sector en que se manifiestan. Donde este autor establece seis contextos vitales en los que se desenvuelven las personas: privado o familiar, social, político, cultural, profesional y de ocio. En cualquiera de ellos puede surgir una necesidad.

La clasificación de D'Hainaut es multidimensional, de forma que una determinada necesidad puede ser catalogada simultáneamente en función de cada una de las dimensiones. El modelo resulta útil en la parte diagnóstica.

Modelo de F.M. Cox.

Seguendo a Campanero M. P. P., & de la Paz Pérez-Campanero, M. (1991), Cox une el tema del análisis de necesidades a la problemática comunitaria y elabora una guía para resolver problemas de naturaleza comunitaria que resumidamente abarca los siguientes aspectos a considerar.

- Conocer la institución, específicamente su realidad
- Sugiere contratar un profesional externo para abordar la problemática
- Los problemas, contrastarlos como se presentan para el profesional como para los implicados en la problemática.
- Revisar el contexto social del problema
- Caracterizar las personas implicadas en el problema
- Formular y priorizar metas
- Determinar las estrategias a utilizar para alcanzar las metas priorizadas
- Determinar las tácticas para conseguir el éxito de las estrategias
- Evaluar las estrategias implementadas
- Modificación, finalización o transferencia de la acción ejecutada.

Modelo Anise de Campanero y Pérez-Campanero.

Este modelo de análisis de necesidades esta propuesto en el campo de la intervención socioeducativa, y busca reunir la información necesaria sobre problemas de una determinada población para soportar una decisión ante un proceso de intervención. En él se proponen tres fases fundamentales, desarrolladas en once etapas, que son:

1.- Fase de reconocimiento, que busca desarrollar las siguientes etapas:

- Situaciones desencadenantes del modelo
- Seleccionar las herramientas o instrumentos para recoger la información.
- Búsqueda de las fuentes de información

2.- Fase de diagnóstico, la que busca determinar:

- La situación actual, en términos de resultados
- Establecer la situación deseable, de igual manera en términos de resultados
- Analizar el potencial, en término de recursos y posibilidades

- Identificar las causas de la discrepancia entre la situación actual y deseada.
- Identificar los sentimientos que producen en los implicados esas discrepancias
- Definición del problema en términos claros y precisos

3.- Fase de Toma de decisiones, la cual se implementa una vez concluido el proceso diagnóstico e implica:

- Priorizar los problemas identificados
- proponer soluciones, evaluando su coste, impacto y viabilidad.

1.2. Análisis de las necesidades de formación

1.2.1. Análisis organizacional.

Desde esta perspectiva Llorens (s.f.), plantea que McGehee y Thayer (1961), presentan un modelo para considerar las necesidades formativas de la empresa basándose en tres niveles de análisis: análisis organizacional, análisis de las tareas y análisis personal.

El análisis organizacional, orientado al tema de necesidades de formación busca evaluar cómo está funcionando la organización, cuáles son sus objetivos y con qué recursos cuenta; además de obtener información sobre donde y cuando puede utilizarse la formación en beneficio de la institución.

Posteriormente siguiendo a la autora, menciona que Goldstein, reconceptualiza el análisis de la organización (1986, 1993), preocupado de si la conducta generada por un plan de formación puede transferirse a toda la institución, e indica una serie de pasos que deben llevarse a cabo.

Este proceso comienza con una evaluación de las metas de la organización a corto y largo plazo. Un segundo paso sería la determinación del clima de formación en la organización, donde se analizan qué componentes de la organización afectarán al trabajador que regresa a la organización con nuevas destrezas aprendidas en un programa de formación. En último lugar, debe realizarse un análisis de los recursos humanos y físicos disponibles en la empresa.

1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.

El complejo mundo en que vivimos, se proyecta con fuerza a la globalización e internacionalización del quehacer humano, donde cada persona está obligada a ser más eficiente cada día para enfrentar los grandes retos del tercer milenio, se requiere de una correcta estrategia en los procesos educativos para guiar los aprendizajes hacia el desarrollo de un amplio pensamiento y modo de actuar inteligente y creativo.

La actividad educacional requiere cada vez, con más fuerza, de un alto desarrollo de las Ciencias de la Educación, para proyectar con adecuadas bases teóricas y prácticas un modelo educativo alternativo que aporte las bases metodológicas y prácticas que permita alcanzar el aprendizaje desarrollador que se requiere en la época actual.

Constantemente se exponen en diferentes foros internacionales y nacionales los retos que se le plantean a la Educación, y se definen diferentes puntos de vista sobre cual deberá ser el papel de las instituciones educacionales y cuáles serán las competencias profesionales que deberán tener los graduados de las mismas, para enfrentar las complejidades crecientes del mundo del trabajo.

Según el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996), presidida por el francés Jacques Delors, las instituciones educativas deben reafirmar su cometido como lugar de ciencia y cultura, que forja los hombres y mujeres que necesita el mundo contemporáneo, para lo cual los aprendizajes deben desarrollarse sobre la base de un objetivo supremo, que sea Aprender a Aprender y cuatro pilares esenciales, que son:

Aprender a Aprender, significa que los procesos de aprendizaje deben estar dirigidos a aportar herramientas, vías, métodos, para que el estudiante por si sólo obtenga la información científica, la interprete, y la aplique en la solución de los problemas con una proyección innovadora, original, demostrando un alto desarrollo de la inteligencia, la creatividad y los valores humanos en general.

Aprender a conocer, porque dada la rapidez de los cambios provocados en el progreso científico y por las nuevas formas de actividad económica y social, es determinante conciliar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de tener suficiente habilidad para buscar nuevos marcos conceptuales y profundizar en lo que se necesite o se desee.

Aprender a hacer, más allá del aprendizaje de un oficio o profesión, porque conviene en un sentido más amplio de adquirir competencias que permitan hacer frente a

nuevas situaciones y condiciones derivadas del desarrollo científico tecnológico y de los problemas generales de la sociedad.

Aprender a vivir juntos, porque es una necesidad enfrentar los retos del futuro unidos, con el esfuerzo de todas las potencialidades humanas y materiales existentes.

Aprender a ser, porque el siglo XXI exige a todos una mayor capacidad de autonomía y de juicio, con un fortalecimiento de la responsabilidad personal y de vínculo con el destino colectivo.

Estas exigencias demandan una reconceptualización de las competencias básicas y de carácter profesional que deben ser desarrolladas en los educandos, lo que deberán tenerse en cuenta en los objetivos de aprendizaje, expresados en los perfiles que deben tener los egresados de toda institución educativa. El problema central del proceso pedagógico no será el volumen de conocimientos, sino las herramientas para buscar y procesar información a partir de adecuadas bases científicas.

Pozo, Sanz y Pérez (2006), afirman que:

En la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante, porque ésta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela; lo que sí puede es formar a los alumnos para poder acceder y dar sentido a la información, proporcionándoles capacidades y estrategias de aprendizaje que les permitan asimilar críticamente esa información. Como consecuencia de esa multiplicación informativa y de cambios culturales más profundos, vivimos también una sociedad de conocimiento múltiple y relativizado, de modo que prácticamente en ningún ámbito existen ya conocimientos cerrados o acabados que deban ser de dominio público (p.38).

Por lo que se piensa que lo esencial ya no es proporcionar a los alumnos conocimientos verdaderos sino hacerlos capaces de contrastar y analizar diversos enfoques alternativos. Continúan estos autores expresando que ya no se trata de que la educación proporcione a los alumnos conocimientos como si fueran verdades acabadas, sino de que los ayude a construir su propio punto de vista, su verdad particular, a partir de tantas verdades parciales, a interpretar o representar a su manera el mundo.

Además, buena parte de los conocimientos que puedan proporcionarse a los alumnos actualmente no sólo son relativos, sino que tienen fecha de caducidad; ya que, al ritmo del cambio tecnológico y científico en que vivimos, nadie puede prever qué tendrán que saber los ciudadanos dentro de diez o quince años para poder afrontar las demandas sociales que se les planteen. Lo que sí podemos asegurar es que van a seguir teniendo que aprender después de la Educación Obligatoria e incluso de la

Educación Superior, ya que estamos insertos también en la sociedad del aprendizaje continuo.

Otro enfoque de la educación es el propuesto por Giussani (2012), para este autor el objetivo de la educación es formar un hombre nuevo; por eso, los factores activos de la educación deben tender a hacer que el educando actúe cada vez más por sí mismo, y que afronte cada vez más el ambiente por sí solo.

Por tanto, será necesario, por un lado, ponerlo cada vez más en contacto con todos los factores del ambiente y, por otro, dejarle cada vez más responsabilidad de elección. Además expresa que aparte de la persona que educa y de quien es educado, hay un tercer factor en juego. Que dos personas se impliquen en una relación educativa significa mirar ambos a un tercero. Ese tercero, es el mundo de la ciencia, o en otras palabras la realidad. Lógicamente, sin interés real por mi vida, no puede existir una obra educativa verdadera. Si yo no vivo una experiencia interesante para mí, difícilmente comunicaré algo. Pero si vivo con pasión la realidad, se suscita en el otro la pregunta: ¿es posible vivir esta experiencia también yo?

Si analizamos la propuesta de Giussani, educar está mucho más allá del simple objeto de transmitir contenidos, sino que implica la posibilidad de conocer la realidad circundante; y a partir de ese conocimiento asumir una posición que se oriente a transformarla.

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

Las necesidades formativas deben estar también relacionadas con las metas de la organización, las cuales por lo general tienden a plasmarse en los procesos de planificación estratégica que se dan al interior de las organizaciones.

Recordemos que siguiendo a Aranda (2011), refiere que la planificación estratégica es el proceso mediante el cual una organización define su visión de largo plazo y las estrategias para alcanzarlas a partir del análisis foda, con el fin de evaluar la situación y tomar decisiones para asegurar su futuro.

Y de manera sintética, también se la concibe como un proceso de reflexión sobre el que hacer para pasar de un presente conocido a un futuro deseado.

En las instituciones educativas el proceso de planificación estratégica como tal, está ligado a la construcción participativa del plan estratégico de desarrollo institucional, y este siguiendo el modelo planteado por Aranda (2011), donde toma como referentes los grandes momentos utilizados por Carlos Mattos y algunos componentes planteados por Mario Astorga; refiere que debe pasar por cuatro momentos a saber:

-Momento Explicativo, que implica realizar el análisis situacional de la organización tanto a nivel interno como externo, pudiendo utilizar el foda como herramienta. Este momento resultará idóneo para plantear un análisis de necesidades formativas, como parte del proceso diagnóstico institucional que dé cuenta del ser actual de la institución en este ámbito.

-Momento Prospectivo, que se conoce también como deber ser y permite diseñar el futuro de la institución en función de tres escenarios futuros, el tendencial o probable, el deseado y el posible o alternativo. Es aquí donde se plantean objetivos, metas, políticas institucionales y estrategias. Aquí resultara vital considerar el concepto de niveles de planificación estratégica para proponer metas a largo plazo, entendiéndose las que se propongan para más de cinco años. Las metas a mediano plazo, comprendidas las que se planeen para de uno a cinco años y las metas a corto plazo, que serán las que se construyan para conseguirlas dentro de un año.

Desde esta perspectiva, este momento resulta clave para plantear las metas a futuro en los niveles señalados, y en otras palabras, como vamos a acortar las discrepancias encontradas al haber concluido el diagnóstico de las necesidades formativas en el tiempo.

-Momento Estratégico, el cual requiere explorar todas las posibilidades y alternativas de cambio, con el máximo de creatividad para superar las deficiencias encontradas en el momento explicativo. En el caso que nos ocupa, implicara analizar las estrategias de que dispone a la organización a nivel interno y externo para atacar las discrepancias detectadas.

-Momento Táctico-Operacional, que implica la concreción propiamente dicha de las propuestas o alternativas de cambio planteadas en el momento anterior, es decir, estructurar la programación general en el largo, mediano y corto plazo. Requerirá ya plantear los planes formativos para atacar las deficiencias formativas encontradas.

1.2.1.3. Recursos Institucionales necesarios para la actividad educativa.

Parte del análisis organizacional, implica poder valorar con qué recursos cuenta la institución para a partir del levantamiento de información sobre el análisis de necesidades formativas, poder implementar los planes de formación pertinentes para cubrir los vacíos formativos detectados y mejorar el nivel de desempeño de sus docentes, e impactar de manera positiva los procesos de enseñanza aprendizaje que estos ejecutan desde sus diferentes asignaturas.

Una herramienta válida previa a la ejecución de los planes de formación sería la utilización del foda, pero específicamente orientada al análisis de sus recursos institucionales; los cuales podrían ser divididos en recursos humanos, donde se incluya al personal directivo, docente y administrativo de la institución.

Una segunda instancia del análisis estaría orientada a valorar los recursos materiales del plantel, su infraestructura general, sus aulas de clase, sus instalaciones, su mobiliario, la disponibilidad de materiales para implementar los planes formativos, etc. Y, finalmente valorar también los recursos tecnológicos de que dispone la organización, es decir, conocer si posee el equipamiento necesario para poder ser utilizado en la ejecución de las soluciones formativas.

El papel de los recursos institucionales, es de vital importancia en la ejecución de un programa formativo, pues tiende a garantizar una implementación exitosa, y por lo general ha sido un cuello de botella a nivel de la educación pública, debiendo el Ministerio de Educación asumir este papel con sus propios recursos.

1.2.1.4. Liderazgo Educativo.

Es importante considerar que antes de circunscribir el concepto de liderazgo en el campo de la educación, este término requiere ser definido por separado, a efecto de entender su papel en este ámbito; por ello conceptualizaremos al liderazgo, como la capacidad de influencia de un individuo sobre el comportamiento de los demás miembros de un grupo, sin utilizar formas coercitivas.

Se manifiesta cuando el líder modifica la motivación o capacidad de otros individuos de un grupo hacia el logro de un objetivo o meta. Cuando esta influencia se da sin recurrir a la forma coercitiva de poder se denomina "esfuerzo de liderazgo". Se da el liderazgo cuando el líder convence a sus seguidores de sus propuestas, sin que se note el ejercicio del poder.

Así, el líder utiliza el poder y la autoridad que proviene de sus seguidores. El liderazgo, también ha sido definido como la actividad de influenciar a la gente para que se empeñe voluntariamente en el logro de los objetivos del grupo. Por grupo debe entenderse un grupo pequeño, un sector de la organización, o la organización en sí.

De tal definición surgen los dos campos fundamentales de liderazgo:

- El proceso intelectual de concebir los objetivos de la organización.
- El factor humano, esto es, influenciar a la gente para que voluntariamente se empeñe en el logro de los objetivos.

Kotter (1988), menciona que el liderazgo podemos caracterizarlo por dos aspectos:

- Concebir una visión de lo que debe ser la organización y generar las estrategias necesarias para llevar a cabo la visión.
- Lograr un "network" cooperativo de recursos humanos, lo cual implica un grupo de gente altamente motivado y comprometido para convertir la visión en realidad.

La definición de liderazgo citada contiene una palabra clave, que es voluntariamente, que también podría traducirse como "de buena gana". No se trata sólo de influenciar a la gente sino de hacerlo para que voluntariamente se empeñe en los objetivos que correspondan.

Puede concluirse que liderazgo y motivación son dos caras de una misma moneda, en donde la primera mira al líder y la segunda a sus seguidores; por lo tanto, también podemos afirmar que liderar es provocar motivación.

El estudio del liderazgo, ha sido asumido desde diferentes perspectivas. Por ejemplo los enfoques tradicionales durante la primera mitad del siglo XX, según Guillen (2006), han centrado su atención en la figura del líder, donde la preocupación principal era hallar cualidades y características personales que pudieran ser encontradas en cualquier líder. Entre estos rasgos se destacaban la inteligencia y el conocimiento del trabajo a realizar, la confianza en sí mismo y la honestidad e integridad.

Ante las limitaciones de estos estudios descriptivos, a partir de los años sesenta los estudios centran su atención en el estudio de variables externas que pudieran afectar

el nacimiento y desarrollo del liderazgo, surgiendo así las teorías contingentes que analizan cuando y donde se produce el liderazgo. Entre los hallazgos más importantes se encuentra el hecho de que existen dimensiones técnicas, como la tarea en sí que tiene que ejecutar el líder y las dimensiones psico-afectivas, como el grado de tensión y apoyo mutuo en que se encuentra el grupo que colabora con el líder, es decir, los niveles de su experiencia y madurez de los subordinados o equipo que lo acompaña; ampliando la visión del liderazgo, pues se incluyen el rol de los subordinados.

Este cambio de visión da lugar al nacimiento de los enfoques relacionales de liderazgo, y empieza a considerarse el fenómeno como un proceso de influencia mutua entre líder y seguidor. En esta nueva óptica, siguiendo a Guillen (2006), cabe distinguir tres grandes enfoques que se conocen como:

-Liderazgo Transaccional, que se define como una relación de influencia entendida como intercambio, en la que el seguidor se adhiere al líder, el cual es capaz de establecer objetivos alcanzables y plantear criterios de desempeño óptimo.

-Liderazgo Transformacional, se define como una relación de influencia en la que el papel del líder consiste en provocar cambios en convicciones y actitudes para generar compromiso y adhesión en sus seguidores o equipo. Este enfoque ha alcanzado gran popularidad y se lo considera dominante, pues considera a tres elementos implicados en el proceso de liderazgo: al propio líder, a sus seguidores y los factores situacionales que puedan influir en la relación.

-Liderazgo Servidor, se define como una relación de influencia en la que el líder arrastra a los demás a través del servicio que les presta, logrando su adhesión mediante la generación de confianza.

Semprún y Fuentemayor (2007), al enfocar el tema del liderazgo educativo menciona que todos los educadores coinciden en la necesidad de darle un cambio a la educación, pero el mismo debe empezar en el marco institucional. Desde este marco los autores definen tres pilares para desarrollar la institución educativa que son:

- El desarrollo de directivos, como condición necesaria para el desarrollo institucional.
- El trabajo en equipo, como portador de creatividad, calidad y compromiso en decisiones y acciones.
- Y, el liderazgo pedagógico, como herramienta fundamental para el logro de los fines propuestos; y en este ámbito citan a Ortiz, quien afirma que la autoridad del líder pedagógico, proviene siempre de los estudiantes con los cuales interactúa, y con quienes comparte su posición, normas y valores. La condición de líder pedagógico

dentro de un colectivo descansa en la autoridad moral que este ostenta ante el grupo de estudiantes.

1.2.1.5. El bachillerato ecuatoriano.

Es la nueva propuesta de estudios creado por el Ministerio de Educación con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo para todos los jóvenes que hayan aprobado la Educación General Básica.

El Bachillerato General Unificado tiene como triple objetivo preparar a los estudiantes: Para la vida y la participación en una sociedad democrática, para el mundo laboral o del emprendimiento, y para continuar con sus estudios universitarios.

En el BGU, está concebido por un grupo de asignaturas generales, que permita adquirir ciertos aprendizajes básicos a los estudiantes, para posteriormente escoger en función de sus intereses entre dos opciones denominadas bachillerato en ciencias y técnico respectivamente. Aquellos que opten por el Bachillerato en Ciencias, podrán acceder a asignaturas optativas que les permitirán profundizar en ciertas áreas académicas de su interés. Y, Los que opten por el Bachillerato Técnico desarrollarán las competencias específicas de la figura profesional que hayan elegido.

Desde la visión del Ministerio de Educación, las principales razones por las cuales nuestro país necesitaba un nuevo programa de estudios a nivel de Bachillerato, hace referencia a que el modelo anterior tenía una excesiva especialización y dispersión de la oferta curricular, lo que ocasionaba que los estudiantes se graduaran con conocimientos muy distintos y sin una base común de aprendizajes. Con el BGU, todos los estudiantes tendrán acceso a una base común de conocimientos, la cual garantiza equidad en la distribución de oportunidades educativas. El Bachillerato anterior exigía una diversificación prematura (la mayoría de estudiantes debían elegir una especialidad antes de los 14 años de edad), la cual a menudo tenía como consecuencia que los estudiantes cometieran errores de elección que les afectaban por el resto de sus vidas.

El anterior Bachillerato en Ciencias, cuyos planes y programas de estudio databan de fines de los años setenta, se encontraba desactualizado y era poco pertinente para las necesidades del siglo XXI. El BGU tiene un currículo actualizado que resalta la realidad ecuatoriana, siempre en relación con los contextos latinoamericanos y

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

Finalmente, para el Ministerio de Educación (2012), para alcanzar los objetivos propuestos en el nuevo modelo de Bachillerato, es necesario también realizar un cambio de concepción pedagógica. En muchas ocasiones, la enseñanza en el Bachillerato y en otros niveles se hace con una visión “bancaria” de la educación, en la que el docente es la persona que está en posesión del “conocimiento” y lo transmite a sus estudiantes. En este contexto, el deber del estudiante es recibir la información ofrecida por el docente o el libro de texto, recordarla y ser capaz de demostrar que la recuerda.

El nuevo Bachillerato busca romper con ese esquema y propone uno que considera que el aprendizaje no consiste, como señala el modelo anterior, en absorber y recordar datos e informaciones; más bien es una formación que apunta a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. El aprendizaje, bajo esta visión, debe ser duradero, útil, formador de la personalidad de los estudiantes y aplicable a su vida cotidiana. Para lograr lo mencionado anteriormente, se requiere, en primer lugar, tomar en cuenta las experiencias y los conocimientos anteriores con los que se desenvuelve el estudiante, puesto que el aprendizaje significativo y duradero sucede cuando este conecta el aprendizaje nuevo con sus conocimientos previos. También requiere de una contextualización del aprendizaje en una tarea auténtica de la vida real, y que el estudiante comprenda el sentido y el propósito de lo que está aprendiendo.

1.2.1.6. Reformas Educativas.

A raíz del 26 de julio del 2012, entra en vigencia en nuestro país el reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural, estableciendo una nueva normativa para las instituciones de educación media, estableciendo en su Capítulo III, correspondiente al currículo nacional la obligatoriedad de currículos nacionales, los cuales son expedidos por el nivel central de la autoridad educativa nacional, independientes del sostenimiento y modalidad.

En este ámbito, el Artículo # 10, permite adaptaciones curriculares en función de especificidades culturales y peculiares de cada institución educativa, siempre y cuando sean de naturaleza complementaria al currículo nacional. Y, en lo que corresponde a los textos escolares, estos serán provistos por el estado, pero los establecimientos generalmente particulares, que no los utilicen deberán obtener una certificación curricular de los textos a utilizar por cada asignatura, siempre y cuando en ellos también este plasmado el currículo nacional.

Además, en su Capítulo IV, al enfocar el bachillerato se marca una distinción en cuanto a la formación complementaria entre el que corresponde a ciencias y el de nivel técnico, poniendo una carga académica de 45 periodos semanales, durante el tronco común, para formarse en las figuras profesionales que oferta la unidad educativa.

Finalmente, también se marca una directriz muy clara en el bachillerato técnico, en cuanto a vincular a los estudiantes en centros laborales acordes a su formación, y a partir de la misma poder constituirse en unidades educativas de producción.

Pensamos, que estas propuestas guardan coherencia con la finalidad del nuevo modelo del bachillerato ecuatoriano, la pregunta es ¿están preparados los docentes de este nivel para llevar a la práctica esta nueva propuesta.

1.2.2. Análisis de la persona.

En este campo Gumbau (1993), plantea siguiendo a Goldstein (1991, 1993) que analizar la persona implica evaluar los conocimientos, destrezas y actitudes que tiene los docentes para el desempeño de su función, lo cual determinara que competencias deben ser el foco de atención en el proceso de formación.

En este sentido, siguiendo a esta autora, Silberman (1990), señala que la evaluación de los participantes a un programa de formación es importante debido a que ayuda a determinar el contenido de la formación, permite obtener información real desde el lugar de trabajo o de la situación personal de los participantes, permite desarrollar una relación con los participantes en la formación previamente a su implementación. Por otra parte, Tannenbaum y Yukl (1992) señalan que un análisis inadecuado puede

conducir a una formación con un nivel inadecuado o dirigido a las personas equivocadas

1.2.2.1 Formación Profesional.

1.2.2.1.1. Formación Inicial.

Enfocar la formación inicial que reciben nuestros docentes implica revisar y valorar como las instituciones de educación superior que en nuestra país ofertan las carreras de índole educativo están asumiendo este desafío, y cuál es el impacto que estos profesionales que se titulan en ellas, están teniendo en la formación de las generaciones actuales.

Murillo (2006), afirma que la formación inicial de los docentes sigue siendo uno de los factores críticos al momento de analizar la relación entre calidad de la educación y desempeño profesional de los maestros. La formación inicial es considerada uno de los campos más difíciles de transformar bajo argumentos como la dificultad de concertar con organismos autónomos como las universidades, la existencia de grupos consolidados de “formadores” resistentes a las innovaciones, los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial.

Adicionalmente, afirma este autor que subyace la contradicción entre los tiempos técnicos que demanda un esfuerzo en esta dirección y los tiempos políticos que además de cortos necesitan mostrar productos visibles. Y, que el desempeño docente, a su vez, depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo.

No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. Las reformas educativas impulsadas por la casi totalidad de los países de la región, como muestra de su importancia, han colocado como uno de sus focos el tema de la formación inicial y permanente de los docentes, aun cuando lo hayan hecho con diferentes énfasis y orientaciones.

Nuestro país no escapa a las tendencias reformistas, como estrategias posibilitadoras del cambio; pero las mismas vienen siendo impuestas desde arriba, y no se preparan

desde abajo, ni mucho menos desde las instituciones superiores por naturaleza encargadas de la formación inicial. En criterio de muchos docentes, se imponen y como planes de segunda instancia, pues el plan a, según lo informado es la creación de una universidad pública como vía de garantía para asumir a futuro tal tarea, con la consiguiente exclusión de las universidades actuales.

Por ello, como menciona Murillo (2006), estas reformas o no han logrado sostenerse en el tiempo o no siempre han sido capaces de convertirse en sistemas innovadores para la formación de los profesionales. De hecho, a pesar de esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

La publicación mencionada analiza siete modelos de formación docente innovadores en universidades de diferentes países, en las cuales identifica cinco características globales de los mismos que son:

- La existencia de una cultura innovadora. Con todo ello, una innovación se define por los procesos implicados y por los resultados obtenidos, pero, sobre todo, por la actitud de la comunidad educativa. Una actitud que le lleva a buscar alternativas frente a los constantes desafíos planteados y cuya mirada conjunta está más allá de una rutina cotidiana. En este caso, esta actitud se refleja en la búsqueda de una propuesta nueva para formar docentes capaces de dar respuestas a las necesidades de la escuela actual y futura.

- La contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su entorno y su historia. De esta manera, se valida la idea de la fuerte relación existente entre el centro de formación de docentes, la propuesta pedagógica innovadora y la universidad donde se encuentra. Esto aleja cualquier sospecha de pensar que puedan surgir modelos innovadores en un entorno sin conexión con la institución donde se localiza.

- La íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos, pues aunque se podría afirmar que la propuesta pedagógica es el núcleo básico que configuran los modelos innovadores, en todas las experiencias esta propuesta pedagógica ha exigido una nueva organización del centro más adecuada a las nuevas exigencias. Con ello se valida la idea de que las innovaciones estén sustentadas tanto en lo pedagógico como en lo organizativo. Lo pedagógico sin lo organizativo es inviable, y lo organizativo sin lo pedagógico es ineficaz.

- La existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación. Este marco teórico orienta las decisiones tomadas y define las estrategias de intervención implementadas. Detrás de cada propuesta hay un concepto de docente, de sistema educativo y de sociedad surgido de las reflexiones colectivas y reflejadas en el conjunto de las propuestas prácticas.

- Un enfoque de abajo hacia arriba. Ahora sabemos que para que un proceso de transformación pase de las palabras a los hechos y llegue a transformar realmente la propuesta de formación docente es necesario que la iniciativa, el impulso y la coordinación de los esfuerzos de cambio provengan del interior del centro.

1.2.2.1.2. Formación Profesional Docente.

Pavié (2011), afirma que hablar del concepto de profesional es verlo como alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación. Además de lo anterior se desprende, que un profesional no tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que eventualmente su práctica habitual le plantea y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre la marcha; en otras palabras, debe tener un criterio profesional para abordarlo.

Perrenoud (2001), menciona que no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas; según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera. ¿Se pueden formar químicos, contadores o informáticos haciendo abstracción de las finalidades de las empresas que los emplearán?. Podemos decir de manera un poco cínica, que un buen químico sigue siendo un buen químico si fabrica medicamentos o si fabrica droga.

Que un buen contador sabrá, indiferentemente, blanquear dinero sucio o aumentar los recursos de una organización humanitaria. Que un buen informático podrá servir de manera igualmente eficaz a la mafia o a la justicia. No podemos disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes.

Al enfocar la formación profesional docente, nos parece importante destacar las orientaciones básicas, planteadas por Perrenoud (2001), las cuales podemos sintetizar, a efecto de que sirvan de guía para el proceso:

- Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y sus transformaciones, lo cual implica que debe existir una relación directa entre la formación teórica inicial que brinda la institución de educación superior y la realidad del oficio de ser docente; de su quehacer en concreto. Porque la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez.

- Un plan de formación organizado en torno a competencias, Gillet (1987), nos propone una hermosa fórmula: dar a las competencias un derecho de gerencia sobre la formación. Dicho de otro modo: Fijar las competencias a las que debe apuntar la formación profesional, con visión amplia, tomando en cuenta una práctica reflexiva, implicación crítica e identidad.

Porque muchas veces, no se forma para la práctica; al no identificar las competencias necesarias a partir de lo que realmente hacen los docentes; pues el reconocer las competencias necesarias pasa por conocer las situaciones que el oficio tendrá que manejar, y a partir de aquello deducir los saberes necesarios para construir las competencias.

Entonces, si el plan formativo está planeado en torno a competencias, por lógica se entiende que la evaluación debe girar también alrededor de las mismas, caracterizándose por ser eminentemente formativa.

- Una metodología activa, que nos permita insertar diferentes técnicas de enseñanza, entre ellas el aprendizaje a través de problemas, los proyectos de integración de saberes, el aprendizaje significativo, etc.

- Una asociación negociada entre la institución formativa y los entes que posibilitan los espacios para las prácticas de los estudiantes. Esta vinculación debe ser considerada al menos en tres niveles: El sistema educativo que recibe a los alumnos en práctica, los establecimientos y los profesores, individualmente o en equipo.

1.2.2.1.3. Formación Técnica.

La educación técnico profesional atiende un amplio abanico de calificaciones relativo a diversas actividades y profesiones de los distintos sectores y ramas de la producción de bienes y servicios; tales como: agricultura, ganadería, caza y silvicultura; pesca;

minas y canteras; industrias manufactureras; electricidad, gas y agua; construcción; transporte y comunicaciones; energía; informática y telecomunicaciones; salud y ambiente, economía y administración, seguridad e higiene; turismo, gastronomía y hotelería; especialidades artísticas vinculadas con lo técnico/tecnológico.

Las trayectorias formativas encaminadas al otorgamiento de títulos y certificaciones técnico profesionales se distinguen por brindar:

- Formación orientada a la apropiación por parte de los estudiantes de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos correspondientes a un perfil profesional, cuya trayectoria formativa integra los campos de la formación general, científico-tecnológica, técnica específica, así como el desarrollo de prácticas profesionalizantes y el dominio de técnicas apropiadas que permitan la inserción en un sector profesional específico.
- Un saber técnico y tecnológico, con sustento teórico científico de base.
- Preparación para el desempeño en áreas ocupacionales determinadas que exigen un conjunto de capacidades y habilidades técnicas específicas, así como el conocimiento relativo a los ambientes institucionales laborales en los que se enmarca dicho desempeño.

1.2.2.2. Formación Continua.

Moliner, Jaume, U., & Loren (2010), afirman que son muchas las definiciones que encontramos en la literatura sobre formación, y concretamente sobre formación continua, la podemos entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente (De Lella, 1999); como la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en interrelación dialéctica (Gorodokin, 2005). En la actualidad, mencionan las autoras, nos encontramos ante el nacimiento y la consolidación de la sociedad de la información y del conocimiento. Esta nueva realidad, que está penetrando de forma progresiva en nuestras aulas, demanda nuevos desafíos en el profesorado.

A este contexto debemos sumarle la gran heterogeneidad y diversidad del alumnado, reto a los que los docentes han de dar respuesta y afrontar de una forma adecuada. En este marco, el profesorado necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere procesos de capacitación, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo (Yadarola, 2007). Esta formación debe reconocer claramente el valor de los conocimientos y experiencias que poseen los docentes y las escuelas, y promover procesos de investigación-acción como mecanismos de conocimiento de la propia práctica.

A parte del nacimiento de la sociedad de la información y del conocimiento como motor para este tipo de formación, los cambios, reformas educativas, presencia de nuevos paradigmas educativos, puedan también disparar la necesidad de la formación continua; como estrategia que permita al cuerpo docente implicado en estos procesos afrontarlo con éxito.

Por ejemplo en nuestro país la actualización curricular actual propuesta desde el Ministerio de Educación, ha traído consigo la oferta de diversos cursos de capacitación que buscan darle coherencia, continuidad y hacerla viable al salón de clases; cosa similar viene ocurriendo en lo que compete con el bachillerato unificado y las tic. Es claro, que ambientes de cambios requieren de la implementación de la formación continua para llevarlos a la práctica en el aula.

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

Santos, Raya y Salim (s.f.) refieren que hablar de la formación del profesorado, es referirnos a las características que le permita desempeñarse como sujeto que se construye en el ejercicio de la docencia, en un proceso permanente y continuo de desarrollo, que le conduce a la autonomía moral y profesional.

En la que no sólo debe asumir su posición de guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, sino también de gestor de información y modelo de actuación ética y profesional que se resumen en su condición de modelo educativo (Martínez, M. *et al.*, 2002). Resulta interesante este planteamiento, en la medida que la formación docente

termina reflejando el modelo educativo, través del cual concebimos nuestro rol, y en función del cual ejercemos nuestra práctica diaria.

Refieren además, que el profesor es, ante todo, una persona que se construye en un contexto de interacción social específico en el ejercicio de la docencia, cuya función esencial es la educación integral de sus estudiantes (Lotti de Santos, *et al.*, 2005). La formación de ciudadanos responsables, competentes y comprometidos, que necesita la sociedad, sólo es posible desde una nueva concepción del profesor en la que asume nuevas funciones.

Por ello, sostienen que no basta con que el profesor sea un conocedor de su materia. También debe tener la formación pedagógica necesaria de modo que pueda valorar su práctica educativa en relación con el desarrollo integral de sus alumnos y con el impacto que la educación genera en el contexto social, económico y cultural (Hernández, 2000). Es claro, en nuestro criterio, que lo que produzca el proceso de aprendizaje en cualquier asignatura, estará determinado por la clase de docente que conduce el proceso; a mayor formación integral de este, mejores serán los resultados, que se verán en la formación de sus alumnos.

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

Zaragoza Lorca, de Educación, C., & Salzillo (2007), sitúan la formación del profesorado en un lugar importante de la planificación educativa, confiriéndole un valor estratégico. Pero al mismo tiempo la formación debe evolucionar permanentemente. Si los alumnos son distintos, si la sociedad tiene sobre la educación expectativas distintas a las que tenían hace años, la formación del profesorado tendrá que evolucionar en el mismo sentido. Y la evolución no puede ir por detrás de la circunstancias y de los cambios, la formación del profesorado tiene que adelantarse a los cambios, preverlos.

¿En qué direcciones camina la sociedad?, ¿En qué están cambiando las relaciones sociales?, ¿Cuáles son los intereses, motivaciones y valores de nuestros alumnos?. ¿Cuáles son los perfiles profesionales necesarios actualmente?. Si algo se puede entrever de lo hasta aquí planteado, es que la formación que deben tener los profesionales en educación no es estática, no nos alcanza con la inicial otorgada por las universidades; es dinámica, cambiante, en constante evolución y tiende a ser un

aprendizaje continuo. Además, Armario. F, citado por los autores, nos propone en relación a la formación que deben tener los docentes, algunas prioridades:

- Los profesores tienen que saber atender a grupos de alumnos cada vez más interculturales, aprovechar el enriquecimiento de la diversidad y canalizar las dificultades que puedan surgir. La propuesta de educación inclusiva en nuestro medio, es un síntoma que le dice al docente que tiene aprender a lidiar desde la diversidad, como elemento socialmente incluyente en su práctica pedagógica.
- Educar alumnos para la sociedad de la información y el conocimiento exige del profesor nuevos roles y nuevas capacidades. Las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en el lápiz, la pizarra, el diccionario, la enciclopedia, e incluso la biblioteca del siglo XXI.

El profesorado tendrá que saber utilizar las tecnologías, liderar su utilización por sus alumnos y asumir que el conocimiento ya no reside únicamente en el profesor, y que sus alumnos pueden, en un momento concreto, disponer sobre un tema de más información que el propio profesor. Las tic, se constituyen en un campo de dominio imprescindible para el docente actual, pero no hay que perder de vista que son un instrumento más en la relación pedagógica.

- Los valores sociales y los estilos de relación evolucionan y no siempre de la forma más deseable. Asistimos a la dificultad que tienen hoy los profesores para dirigir y coordinar sus grupos de alumnos. La ideología de género y el respeto a la orientación sexual de los alumnos, han generado nuevos matices de relación, con los que hay que convivir.
- El trabajo cooperativo y en equipo se ha revelado como el más eficaz en el seno de las organizaciones. El trabajo en equipo, sin perder de vista el rol de guía del proceso de aprendizaje.
- El avance científico y tecnológico, que con tanta rapidez genera nuestra sociedad, será también otra referencia para la formación del profesorado. Estar a tono con los cambios, como expresión de concebir el aprendizaje continuo, para toda la vida.

Pensamos, que estas líneas de formación empezamos a vivirlas ya en América Latina y en nuestro país, y para las cuales debemos estar preparados.

1.2.2.5. Características de un Buen Docente.

Álvarez (1998), refiere como condición fundamental del buen maestro su compromiso con la formación humana. Formar es influir en la manera de ser y actuar de los alumnos, y es un proceso que involucra tanto la razón como la sensibilidad. La posibilidad de formar exige al maestro un proyecto de vida consecuente con los principios que orientan su labor educativa.

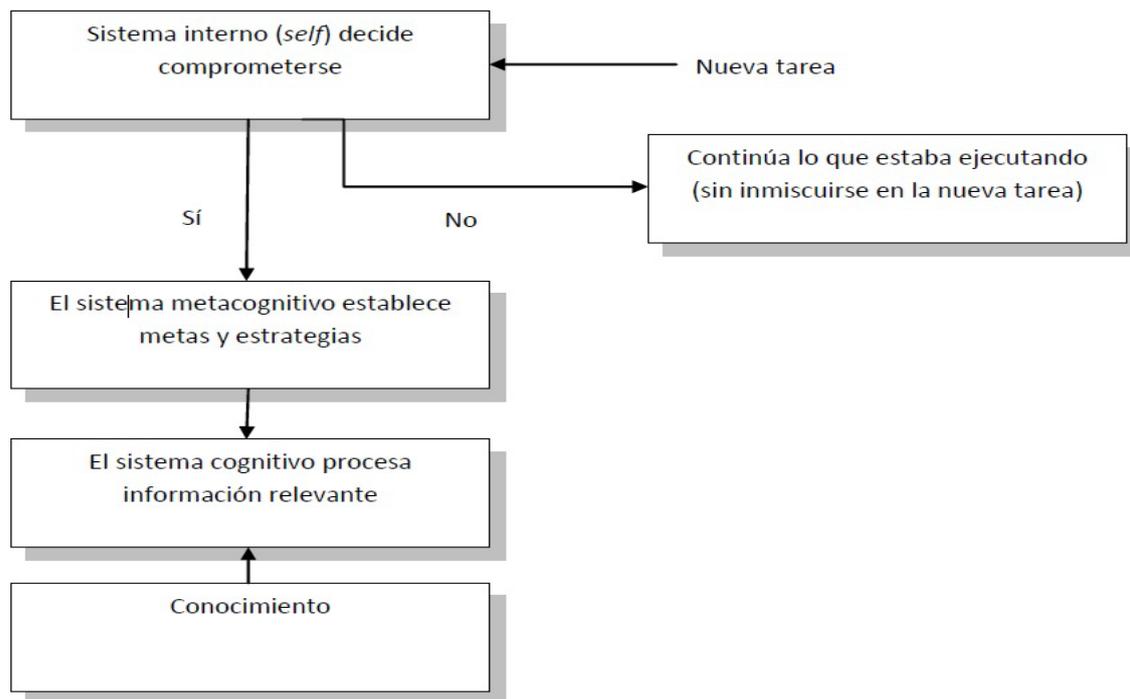
Un docente es el responsable del desarrollo de todo un grupo de estudiantes. **La enseñanza no se trata sólo de la difusión del conocimiento académico, ya que los profesores también deben absorber en la vida cotidiana lo que piensan sus alumnos, por** ello, propone que debe tener cinco características:

- Una mente abierta, donde el **aprendizaje y adaptación son dos de las partes más grandes de ser un buen maestro.** *“Los maestros eficaces no nacen, se hacen después de una enorme cantidad de trabajo duro y dedicación”*, afirma Lynn Columba, coordinadora del programa de la Facultad de Educación de la Universidad de Lehigh en Bethlehem, Pensilvania.
- **Flexibilidad y paciencia, pues** las interrupciones en la cátedra son muy comunes, donde **una actitud flexible y paciente es importante.**
- **Dedicación, para aprender nuevas habilidades.**
- **Actitud positiva, que ayudará a saber cómo sobrellevar y actuar frente a diversos problemas** que pueden expresar o tener los estudiantes.
- **Altas expectativas, para** motivar a que sus alumnos a que se esfuercen cada vez más.

Finalmente, Ayala y Cabrera (s.f.), plantean que un docente del siglo XXI debe aventurarse a nuevos caminos, tal como aplicar una nueva taxonomía, como la de Marzano y Kendall (2007).

Grafico No1

Taxonomía de Robert Marzano y John Kendall (2007)



Fuente: Modelo de conducta ante el aprendizaje, (tomado de Marzano y Kendall, 2007) por Valdés, E. A., Itesi, D. D. C. B., & Ortiz, R. C. ¿Qué hace a un Docente, un buen Docente?

En la figura se explica cómo la información es procesada después de que la decisión se ha tomado. Debemos señalar que se entiende por nueva tarea a la oportunidad de cambiar lo que uno está haciendo o atendiendo en un momento en particular. La decisión de involucrarse en la nueva tarea dará por resultado la activación de los demás sistemas en el orden presentado (interno, metacognitivo y cognitivo). El modelo propuesto por estos autores, que permite convertir a un docente en un buen docente, pasa por una decisión del yo, que acepta el reto, la propuesta de cambio e involucra al sistema metacognitivo a establecer nuevas tareas y estrategias para llevarlas a la práctica, el cual se nutre en forma permanente de nuevos conocimientos para procesar lo relevante de ellos y transmitirlos a sus alumnos, para potenciar su desarrollo.

1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.

Nemiña, Ruso, & Mesa (2009), al enfocar este aspecto, citan a Darling-Hammond (2005, p.375) quien señala que la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma.

Además refieren que un aspecto interesante de la profesionalización, como nos recuerdan Zeichner y Noffke, (2001), tiene que ver con su relación con la investigación

de los profesores. Nos advierten que si la profesión docente en las escuelas de primaria y secundaria, quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores necesitan asumir la responsabilidad adulta de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica.

Otro aspecto importante de este proceso de profesionalización, según los autores y en el que coinciden un gran grupo es el conocimiento pedagógico y la competencia didáctica como un rasgo fundamental en la profesionalización de los docentes (Buchberger et al. 2000; Englund, 1996; Eraut, 1994; Montero, 2001). Englund (1996) señala a la competencia didáctica como el eje sobre el que giran el profesionalismo y la profesionalización docente.

Y, finalmente en sus conclusiones finales, los autores señalan algunas ideas guías en este largo proceso de profesionalización que recorren los docentes, que no se consideran productos terminados, sino que buscan en cada clase responden mejor a su compromiso como docentes, entre las que mencionan:

- Los docentes en ejercicio debemos considerarnos como aprendices activos que seguimos construyendo nuestra propia profesionalización profesional.
- Los docentes deben ser tratados como profesionales y animados a ejercer su liderazgo en los procesos educativos. En este punto, creemos que el rol profesional nos lo ganamos día a día, y producto de este ejercicio nos llega el reconocimiento como profesionales; y que la animación si no viene del exterior, podemos generarla desde nuestro interior al sentirnos que caminos permanentemente hacia nuestra profesionalización.
- El seguimiento de las mejoras a nuestra profesionalización debe ser algo sostenido en el tiempo, solo de esa manera veremos sólidos resultados.
- El desarrollo profesional debe situarse en la práctica cotidiana. Y también creemos enriquecido por lo teórico, que dialécticamente vive con el que hacer en el aula.

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

Los diagnósticos de necesidades formativas o de capacitación que se implementan en las organizaciones, permiten evidenciar los niveles de discrepancia que existen entre las competencias que tienen los docentes, y las que deberían tener para ejecutar de una manera eficiente su rol como maestros.

En este aspecto, consideramos que tener una idea clara del nivel de profundidad de la necesidad de capacitación, cualquiera que esta sea, marca la pauta para plantear un plan de capacitación por niveles formativos, que permita estructurar de mejor manera los contenidos a desarrollar, y garantizar un mejor impacto de los procesos formativos.

Otro criterio que nos parece pertinente a la hora de plantear una capacitación por niveles, son la extensión de los contenidos a desarrollar; de manera muy similar a lo que acontece en el campo de la educación formal, donde si estos son abundantes se los divide en los niveles necesarios para poder transferirlos de una manera organizada y secuencial a los alumnos en su totalidad. Estos niveles formativos, han sido estructurados generalmente bajo las siguientes denominaciones:

-Nivel Básico, tiene por objeto proporcionar información, conocimientos y habilidades esenciales en relación a la temática que desarrolla.

-Nivel Intermedio, se orienta a profundizar conocimientos y experiencias en el tema determinado. Su objeto es ampliar conocimientos y perfeccionar habilidades.

-Nivel Avanzado, otorga una visión integral y profunda sobre un tema o área de la capacitación. Su objeto es preparar a los participantes para el desempeño de funciones de mayor exigencia y responsabilidad dentro de la institución.

Otra alternativa de clasificar la capacitación por niveles es el siguiente:

-N. Formación, donde su propósito es impartir conocimientos básicos orientados a proporcionar una visión general y amplia con relación al tema.

-N. Complementación, su propósito es reforzar la formación de un docente que maneja solo parte de los conocimientos o habilidades demandados por su puesto y requiere alcanzar el nivel que este exige.

-N. Actualización, el cual se orienta a proporcionar conocimientos y experiencias derivados de recientes avances científico - tecnológicos en una determinada profesión o actividad.

-N. Especialización, que busca la profundización y dominio de conocimientos y experiencias, o al desarrollo de habilidades, respecto a una área profesional determinada o actividad.

-N. Perfeccionamiento, que se propone completar, ampliar o desarrollar el nivel de conocimientos y experiencias, a fin de potenciar el desempeño de funciones técnicas, profesionales, directivas o de gestión.

Finalmente creemos que su especificación se constituye en importante guía, a la hora de iniciar un proceso formativo, además permite estructurar la secuencia de la capacitación respectiva.

1.2.3. Análisis de la tarea educativa.

1.2.3.1. La Función del Gestor Educativo.

Delgado (2006), al hablar de la gestión de los centros educativos, cita una investigación reciente de Mackenzie (2006), una supervisora colombiana, quien abarca el concepto de gestión escolar, en forma amplia, al afirmar que:

La gestión involucra a la persona con todas sus dimensiones humanas, con su liderazgo generando por sus principios y valores personales, por los objetivos del hecho educativo enfocado hacia el logro de la misión, la visión institucional, comprometiéndolo a todos sus miembros a través de proceso democrático que conducen a la autonomía. (p.231)

El equipo asume una responsabilidad que es compartida por iguales, la autoridad se vuelve horizontal y descentralizada, es decir el equipo de trabajo se compromete con el PEI y crea el sentido de pertenencia, que es otro factor indispensable en la gestión institucional.

Luego menciona, un buen gestor, no es necesariamente un buen líder en el centro educativo; es el caso de muchos directores/as que se quedan en eso, en ser buenos gestores y brillantes ejecutivos. Por muy amplia y compleja que llegue a ser la gestión actualmente, el buen gestor es aquel que sabe sacarle todo el partido posible a lo que

ya tiene la organización, a sus recursos humanos, materiales o funcionales. El líder, además de eso, dinamiza, ilusiona, arrastra en la construcción y reconstrucción permanente de un proyecto educativo.

Aunque en muchas instituciones educativas, la administración de la organización pueda aparecer desprovista de la presencia de un claro liderazgo, resulta deseable que ambas figuras se fusionen para el logro de los objetivos planteados y la buena marcha del plantel; pues ejercer la dirección o gestión de un departamento, área, división o institución; implica per se ejercer el liderazgo, pues todo proceso de cambio se inicia con la colaboración del equipo, su involucramiento y compromiso con los planes estratégicos trazados.

Según Moore (2002), citado por Correa, Álvarez y Correa (s.f.), el directivo es un creador de valor público, es decir, tiene la capacidad de ofrecer un servicio de calidad a los ciudadanos para mejorar sus condiciones de vida e incidir en el desarrollo local, regional o nacional. Y sus funciones de gestor educativo, podemos verlas en tres ámbitos que son:

- La gestión estratégica, que le permite evaluar la institución y su entorno, para proyectar nuevos planes de acción.
- La gestión del entorno político, que implica la relación con los contextos internos y externos ligados a la institución para buscar apoyo y recursos.
- La gestión operativa, donde guía a la institución a actuar de manera eficiente y eficaz para alcanzar los objetivos propuestos.

En función de lo mencionado por estos autores, podemos concluir afirmando que el nuevo liderazgo educativo está en gran parte cimentado en la capacidad de gestión; elemento que es recogido en la propuesta del Ministerio de Educación (2011), donde dentro de los estándares de desempeño propuestos para el personal directivo de las instituciones educativas se plantean: Liderazgo, Gestión pedagógica, Gestión de talento humano y recursos, y el manejo del Clima organizacional y la convivencia escolar.

1.2.3.2. La Función del Docente.

Desde la visión del Ministerio de Educación, la función del docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos y sus resultados; y de otras actividades educativas ligadas al proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes. (Art. 4 Decreto 1278 de 2002).

Si bien es cierto, toda explicitación de las funciones que un docente debe cumplir como parte de su función profesional, nos brindan un marco orientador de las tareas que debemos realizar, y de lo que le compete al cargo en sí, muchas veces no nos dice mucho del nivel de calidad con el que cada docente lo asume; y creemos que ese es el campo donde realmente se marca la diferencia, y surgen los buenos docentes. La función enlista "lo que" se debe hacer, el "como" lo asume cada docente termina marcando la distinción, la calidad en si entre los docentes en ejercicio.

1.2.3.3. La Función del Entorno Familiar.

El ambiente o entorno familiar es el conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de la familia que comparten el mismo espacio común. Cada familia vive y participa en estas relaciones de una manera particular, de ahí que cada una desarrolle unas peculiaridades propias que le diferencian de otras familias. Pero el ambiente familiar, tiene unas funciones educativas y afectivas muy importantes, ya que partimos de la base de que los padres tienen una gran influencia en el comportamiento de sus hijos y que este comportamiento es aprendido en el seno de la familia.

El ambiente familiar no es fruto de la casualidad ni de la suerte. Es consecuencia de las aportaciones de todos los que forman la familia y especialmente de los padres. Los que integran la familia crean el ambiente y pueden modificarlo y de la misma manera, el ambiente familiar debe tener la capacidad de modificar las conductas erróneas de nuestros hijos y de potenciar al máximo aquellas que se consideran correctas.

La familia como tal está llamada a cumplir dos funciones esenciales que son:

- * La protección psicosocial de sus miembros, a nivel interno, y
- * La acomodación y trasmisión de una cultura, a nivel externo.

La educación de los niños nace en casa, en el entorno familiar y los valores que este le transmite a través de los hábitos. Las formas, la conducta y el comportamiento social son aspectos muy importantes al momento de ingresar en una institución educativa para desarrollar conocimientos, los cuales nacen en el seno de cada familia.

Maestre (2009), afirma que el desarrollo intelectual, afectivo y social es responsabilidad inicial de la familia, pero a partir de su ingreso a una institución educativa, este es compartido; si esto es cierto se necesita canales de comunicación permanentemente abiertos para desarrollar esta tarea conjunta en las mejores condiciones, para beneficio de los niños.

Espitia, y Montes (2009), al referirse a las visiones, significados que los padres dan a la educación; refieren que para Hernández, J. et al. (2006), las posesiones culturales son uno de los factores externos que influyen fundamentalmente en el desempeño académico de los estudiantes; por lo tanto, se puede abstraer de esto que el capital cultural y social de la familia influye directamente en las características valóricas e ideacionales que ésta se hace sobre la escuela y sobre la educación, al igual que al compromiso que crea con ella.

Y, continúan expresando que los comportamientos y actitudes que las familias asumen frente a ciertos procesos, como por ejemplo, la educación, están determinados por las visiones, las concepciones, las creencias, etc., que tengan al respecto. De acuerdo con éstas así serán las aspiraciones, que no necesariamente coinciden con las que pudieran tener sobre el mismo aspecto otros segmentos de la población.

Es decir, que la conceptualización cognitiva que los padres tengan de la educación, generara sus actitudes y conductas en la relación que establezcan con las

instituciones educativas, al vincular a sus hijos en ellas. En términos concretos la relación aparece mediada por sus pensamientos en torno a la educación.

Por ejemplo, familias que viven en las áreas rurales, solo consideran importante enviar a sus hijos a estudiar la primaria, para adquirir ciertos conocimientos básicos, que sirvan para insertarse posteriormente en las labores agrícolas y empiecen a producir. Familias con formación superior, verán a la escuela e instituciones educativas como espacios de formación claves para el desarrollo y realización de sus hijos, como futuros profesionales.

Y, estas cogniciones terminan determinando espacios de relación y formas de vinculación específicas entre el entorno familiar y la institución educativa a nivel externo; y a nivel interno también generan la calidad de tiempo que los padres invertirán en cuanto a apoyar y monitorear el proceso de aprendizaje de sus hijos.

1.2.3.4. La función del estudiante.

La función del estudiante consideramos puede ser vista desde una triple perspectiva. Por un lado podemos verlo como lo concibe la institución, que derechos y obligaciones le atribuye; elementos que por lo general suelen constar en un reglamento y socializarse desde el aula de clases.

También, su función es conceptualizada por el docente que interactúa con los estudiantes diariamente, o guía el proceso de enseñanza aprendizaje, y es que aspecto múltiples son los matices, y por ende los tipos de relaciones que se establecen, influenciados por los modelos educativos que mantienen los maestros. Finalmente, la función del estudiante pasa también por su conceptualización personal, influenciada por su entorno familiar y alimentado por su experiencia directa en la institución educativa.

A esta triple visión, quizás hoy debamos añadir otra, que es la propuesta por las autoridades educativas de turno, y dependiendo de su inversión económica es fuertemente transmitida por los medios de comunicación. Pero a manera general pensamos que el rol del alumno ha cambiado mucho en las nuevas concepciones pedagógicas. De un alumno pasivo, que tenía que incorporar los conocimientos que el maestro le impartía, con un rol secundario, y sin cuestionar; pasó a ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Obviamente su papel nunca fue totalmente pasivo, pues se necesitaba que estuviera motivado, que prestara atención, que estudiara; pues nadie puede aprender si no quiere o no se esfuerza en ello; pero actualmente el alumno investiga, descubre, cuestiona, argumenta, teniendo al docente como guía, y no como instructor.

En la sociedad democrática que nos toca vivir es bueno que se reflexione junto a los alumnos sobre la finalidad del aprendizaje, evaluar en diálogo constructivo si las estrategias empleadas contemplan los objetivos previstos, y observar si éstos se van cumpliendo. La palabra y opinión de los educandos, cuando sea expresada con respeto y argumentos sólidos, debe ser tomada en cuenta, y si el maestro no está de acuerdo, debe darle las razones para ello.

1.2.3.5. Como enseñar y como aprender.

Pozo (2006), menciona que enseñar y aprender son dos verbos que se deben conjugar juntos, aunque en la práctica esto no siempre ocurre. Define las situaciones de enseñanza como aquellos espacios organizados que tienen como finalidad el que alguien aprenda algo, en los que se requiere:

- Una definición de objetivos
- Una planificación.
- Un diseño instruccional.
- Un proceso de que permita evaluar o planteado.

En cuanto al aprendizaje, la psicología concibe este como un proceso de cambio; y para que se produzca deben poder apreciarse a través de una técnica de evaluación.

En otras palabras, sin un cambio presente no existiría aprendizaje, aunque los participantes hayan vivido una situación de enseñanza. Podemos capacitar a través de muchas sesiones de enseñanza a un grupo de personas sobre las medidas preventivas sobre el cólera, pero si en sus comunidades las estadísticas de la enfermedad no han decrecido, lamentablemente se enseñó pero no se aprendió.

Desgraciadamente, afirma el autor, que mucho de lo que se aprende se olvida rápidamente, por ello se puede afirmar que cuanto más duraderos sean los cambios

producidos, mayor será el aprendizaje. Por tanto, el objetivo de la enseñanza no es solo promover cambios sino que estos perduren a través del tiempo y de los contextos.

En esta línea, la teoría de Ausubel que promueve el aprendizaje comprensivo o significativo produce cambios más duraderos, que la mera repetición o memorización de la información. El que nuestros alumnos puedan comprender lo que enseñamos, es una forma de aprendizaje más eficaz, por tanto la enseñanza debe buscar la comprensión para potenciar el aprendizaje.

La enseñanza es, en buena medida, un problema de diseño y selección de actividades de aprendizaje. Lo que hacemos hacer al alumno va a ser esencial para su aprendizaje.

1.3 Cursos de formación

1.3.1 Definición e importancia de la capacitación docente.

Dolan (1999), nos dice que la capacitación del empleado consiste en un conjunto de actividades cuyo propósito es mejorar su rendimiento presente o futuro, aumentando su capacidad a través de la mejora de sus conocimientos, habilidades y actitudes. En criterio de Chiavenato (2007), la capacitación es un proceso educativo de corto plazo, aplicada de manera sistemática y organizada para adquirir conocimientos, habilidades, en síntesis competencias; como la entendemos en el campo de la educación, en función de objetivos previamente definidos. La capacitación como tal se orienta a preparar a la persona para el desempeño de su puesto de trabajo, es decir, las funciones asignadas al cargo marcan la pauta temática alrededor de la cual girará la capacitación, en nuestro caso la concepción de que son las funciones docentes serán el punto de partida.

Si la capacitación en sí, está delimitada a las funciones del cargo docente, es claro que el concepto de educación es mucho más amplio y la engloba, pues prepara y forma a los seres humanos para toda la vida, no solo se limita a ofrecer una formación en relación a un cargo, sino a otorgarle una profesión que le permita desempeñarse en diferentes funciones en el ámbito educativo.

Además, la capacitación ha sido concebida a lo largo del tiempo por muchas organizaciones como un gasto, en el que a institución debía incurrir si quería contar con recursos humanos mejor formados, y por ende elevar su nivel de desempeño, y de este enfoque no ha escapado el Ministerio de Educación, desde el cual se ofertan eventos de capacitación esporádicos a los docentes del país; en la actualidad los planes formativos aparecen organizados y viene siendo ejecutados por el programa si profe, que este organismo ejecuta vía convenio a través de la universidades; es decir, la capacitación a empezado a ser vista como lo que realmente es, una inversión.

Hoy la capacitación del capital humano es concebida de vital importancia, porque contribuye al desarrollo profesional de los docentes que redundan en beneficios para la institución educativa, parte de su tarea es mejorar el presente y ayudar a construir un futuro en el que la fuerza de trabajo, esté preparada para superarse continuamente y afrontar con éxito la tarea educativa. Además, la obsolescencia de los conocimientos, también se constituye en una de las razones por la cual las instituciones se preocupan por capacitar a sus recursos humanos, pues ésta permite actualizar sus conocimientos con las nuevas técnicas y métodos de trabajo docente, buscando garantizar eficiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.3.2. Ventajas e inconvenientes.

Dentro de las principales ventajas que la ejecución de planes de capacitación al interior de las instituciones educativas, se presentan podemos mencionar:

- Mejoramiento de las competencias docentes en los centros educativos
- Facilidad para implementar cambios y procesos de innovación educativa
- Aumento de la productividad y eficacia de la institución educativa
- Actualización de conocimientos ligados a la profesión educativa
- Mejoramiento del clima organizacional y la imagen del plantel ante sus usuarios, específicamente padres de familia y alumnos.
- La implementación de una cultura de calidad educativa, como un estilo de vida.

En lo que compete a los inconvenientes de la capacitación, podemos señalar:

- Implementación de temas sin relación a las necesidades de capacitación actuales de los docentes.
- Inadecuada selección de facilitadores, que ejecutan los temas de capacitación
- Diseño inadecuado de la metodología del evento, la cual no estimula la participación de los asistentes.
- Enfoques de capacitación excesivamente teóricos, que no parten de la práctica docente, y no aterrizan en lo cotidiano del aula.
- La ausencia de la evaluación, en el diseño de la capacitación.

En síntesis, podemos mencionar que aunque son muchas las ventajas que los planes de capacitación traen consigo a las instituciones educativas, resulta vital que las mismas consideren las necesidades formativas de los docentes, como punto de partida para su planificación, y que el diseño del plan formativo guarde coherencia entre objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología y proceso evaluativos; de igual manera la selección de los facilitadores resulta un elemento clave para garantizar su éxito.

1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

Para el INEA (2012), el diseño de un curso constituye el primer paso para planear, monitorear y determinar los resultados de aprendizaje en los procesos de capacitación. El resultado del diseño basado en las habilidades, actitudes y conocimientos que necesitan los destinatarios, genera como resultado, personas competentes. Es claro que el principio arranca por la detección de lo que se denomina necesidades de capacitación, como piedra angular del proceso.

El diseño de un curso formativo, implica construir la guía de instrucción, donde se reflejará la planeación en su totalidad, y nos proporcionará una visión integral de todo el proceso que se va a desarrollar, y brinda los elementos necesarios para que se puedan definir con claridad la evaluación del evento.

Esta guía, debe contener según el INEA (2012), los siguientes elementos:

- Perfil de los usuarios: Se refiere a las características de la población meta tales como su escolaridad, género, especialización en algún tema, etc.
- Número de participantes: Se indica el número máximo y mínimo de participantes que se recomienda para realizar el curso.
- Necesidades de capacitación que satisface: Se describen las necesidades identificadas en los destinatarios, previo al diagnóstico realizado y que justifican la realización del curso. Es preferible plantearlas en términos de competencias a adquirir en el evento o como conductas terminales.
- Objetivos de Aprendizaje. Reflejan la finalidad de la capacitación, enunciando cuales son los nuevos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que los participantes adquirirán, y que les permitirán satisfacer las necesidades detectadas. Deberán cumplir con las funciones de comunicar lo que se realizará, orientar al diseñador en la selección del contenido, de los métodos de instrucción y de las técnicas de evaluación a utilizar. En su planteamiento serán claros, específicos, evaluables o medibles.
- Temas y subtemas. Una vez determinadas las competencias en los objetivos, será necesario seleccionar y organizar los contenidos cuyo aprendizaje habrá de permitir la satisfacción de las necesidades formativas. Los contenidos adquieren aquí la dimensión de herramientas necesarias para el desarrollo de las competencias, y en este sentido, no son el objetivo de la enseñanza sino un medio para obtener determinados fines. Entre los criterios orientadores para su selección podemos mencionar:
 - Contexto del curso en cuanto a condiciones de la institución.
 - Objetivos de aprendizaje.
 - Niveles de Conocimientos y Experiencias de los Participantes.
 - Duración y Condiciones del Curso.

Veamos la relación esquemática, de los elementos del diseño hasta aquí desarrollados:

Esquema # 1. Relación entre necesidades, objetivos, temas y subtemas.

Necesidades de Capacitación que satisface	Objetivos de Aprendizaje	Temas	Subtemas
¿Parto de una necesidad real de capacitación? y ¿El curso a diseñar la satisface?	¿Qué es lo que quiero lograr con este curso? ó ¿Cuáles son los objetivos general y específicos del curso?.	¿Qué contenido temático cubre el objetivo? (Indique las unidades de aprendizaje y los temas del curso)	¿Qué contenido temático cubre el tema? (indique los subtemas de por lo menos un tema de un curso)

Fuente. Instituto Nacional para la Educación de los adultos (2012), "Diseño de Cursos de Capacitación Presenciales, sus instrumentos de Evaluación y Material Didáctico"

Elaborado: Flores, J. (2012)

- Descripción de Actividades de Enseñanza y Aprendizaje: Son las acciones que el instructor y los participantes deben realizar a lo largo de un curso con la finalidad de cumplir con los objetivos de aprendizaje, es decir se corresponden al nivel de ejecución de los objetivos. Estas actividades pueden ser estructuradas en lo que se denominan sesiones de aprendizaje, y están orientadas al cumplimiento de los objetivos previamente propuestos. Al diseñarlas pueden incluir, ejercicios, proyección de diapositivas, revisión de casos, u otras que favorezcan el aprendizaje.

Esquema # 2: Relación entre necesidades, objetivos, temas, subtemas y actividades.

Necesidades de Capacitación que satisface	Objetivos de Aprendizaje	Temas y Subtemas	Actividades o Sesiones de Aprendizaje.
¿Parto de una necesidad real de capacitación? y ¿El curso a diseñar la satisface? ¿Qué debe contener el plan	¿Qué es lo que quiero lograr con este curso? ó ¿Qué cambio lograre en los participantes? ¿Cuáles es el objetivo general del curso?, ¿Cuáles son los objetivos	¿Qué contenido temático cubre el objetivo? (Indique las unidades de aprendizaje, los temas y subtemas del curso) ¿Cómo determino el contenido de lo general	¿Qué acciones de aprendizaje se van a desarrollar, amarradas a los temas para cumplir con los objetivos del curso? ¿Cuántas sesiones son necesarias para cumplir con cada uno

o programa de capacitación?	específicos?	a lo particular o al revés?	de objetivos?
-----------------------------	--------------	-----------------------------	---------------

Fuente. Instituto Nacional para la Educación de los adultos (2012), "Diseño de Cursos de Capacitación Presenciales, sus instrumentos de Evaluación y Material Didáctico"

Elaborado: Flores, J. (2012)

- **Técnicas de Instrucción y de trabajo grupal:** Se señalan las técnicas didácticas requeridas para el desarrollo de los temas y favorecer el aprendizaje (técnicas expositivas, demostrativas, vivenciales, talleres, diálogo-discusión). La efectividad de los eventos de capacitación es resultado de una sinergia activa y global que, entre muchas actividades, selecciona de manera inteligente las técnicas de instrucción que más facilitan el logro de los objetivos de aprendizaje y el cumplimiento de los temas; las cuales quedaran especificadas en la planificación de las sesiones de aprendizaje. El instructor al elegir alguna de las técnicas de instrucción deberá considerar los siguientes aspectos:
 - Al seleccionar la técnica se debe seleccionar si es las más adecuadas para cumplir con el objetivo.
 - Seguramente la combinación de dos o más técnicas dará mejor resultado que una sola, de hecho, casi todas se unen con la exposición.
 - Es importante considerar aquellos aspectos relacionados con los costos y las condiciones de su administración, para poder determinar con mayor certeza cuál o cuáles serán las idóneas a emplear.
 - Se deben seleccionar técnicas que desarrollen las competencias propuestas en los objetivos.
 - El número de participantes a quien se destina el curso debe ser tomado en cuenta.
 - El nivel de preparación de los participantes que reciben el curso es un factor a considerar.
 - Las condiciones que ofrece el aula es un punto a tomar en cuenta.
 - La preparación académica y experiencia del facilitador es básica para seleccionar la técnica.
 - Los recursos didácticos con los que cuenta el facilitador deben ser tomados en cuenta.
 - El tiempo didáctico determina la técnica que va mejor.

- Evaluación: En todo evento de capacitación es necesario evaluar el aprendizaje de los participantes, y es vital que se realicen evaluaciones para revisar el avance del grupo con relación a los objetivos de aprendizaje. El instructor al diseñar el curso normalmente sabe que temas son pilares para su desarrollo, y que su asimilación se torna imprescindible, o bien aquéllos que por sus características, suelen presentar dificultad para su aprendizaje. Por ello se deberá definir el tipo de evaluaciones que se incluirá en estos temas, y que a la vez servirán de refuerzo para el aprendizaje. De manera general se deberá considerar que en todo curso existen por lo menos tres evaluaciones de conocimientos a incluir:

- Diagnóstica (al inicio del curso)
- Formativa (durante el curso). El estándar por lo menos solicita una.
- Final (al final del curso)

Además se puede incluir la valoración de los participantes hacia el curso:

- Evaluación de Reacción (al cierre del curso)
-
- Materiales Didácticos: Se especifican los materiales a utilizar en cada tema como el pizarrón, las diapositivas, las láminas de rotafolio, el video, etc. así como los equipos y materiales de apoyo que se requiere, (proyector de imágenes, DVD, televisión, radio grabadora, tarjetas, hoja de colores, etc.)
 - Tiempos programados: el tiempo que se utilice en cada actividad debe ser congruente con la realidad y las características propias del evento, la población meta y el nivel de aprendizaje esperado. En el momento de planear un curso, se describen los objetivos, actividades, recursos didácticos, formas de evaluación y el tiempo dedicado a cada actividad.

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

Desde nuestra perspectiva hablar del importante rol que juega la formación del profesional que se desempeña en el campo de la docencia, pasa por admitir que hoy nos encontramos ante el nacimiento y consolidación de un nuevo tipo de sociedad,

definida como la sociedad de la información y el conocimiento, cuyo surgimiento ha generado nuevos retos y desafíos a la formación profesional. En este nuevo campo, Yadarola (2007), citado por Moliner, Jaume, U., & Loren (2010) afirma, el profesorado necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere procesos de capacitación, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo.

Pero, mencionan Moliner, Jaume, U., & Loren (2010), esta formación debe reconocer claramente el valor de los conocimientos y experiencias que poseen los docentes y las escuelas, y promover procesos de investigación-acción como mecanismos de conocimiento de la propia práctica. Es decir, la nueva o el fortalecimiento de esta formación profesional debe partir de los que los docentes saben y han estado haciendo al interior de las aulas por años, para a partir de estos insumos iniciar los procesos de mejora que la sociedad del conocimiento les plantea.

Esta propuesta, como lo mencionan estos autores ha sido ya asumido por algunos países, como en Chile, donde desde el Estatuto de Profesionales de la Educación, se señala como objetivo prioritario de la formación en servicio, contribuir a la mejora del desempeño profesional mediante la actualización de conocimientos relacionados con la formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.

En este ámbito, una de estrategias trazadas para alcanzar el objetivo ha sido la implantación de políticas formativas que permitan compartir el aprendizaje de los/as compañeros/as. Donde mencionan Moliner, Jaume, U., & Loren (2010):

Un docente experto tendría la función de servir de modelo ayudando a los otros y alentando su reflexión sobre experiencias de buenas prácticas, o bien donde un grupo de profesores comparte sus vivencias a través del intercambio de las mismas en un trabajo colectivo de resolución de problemas sobre estas prácticas. Desde esta perspectiva, se concibe al profesor como una agente dinámico que parte de su propia práctica para enriquecerla con el intercambio. (p.27).

Nos parece interesante la propuesta, y de fácil aplicación en nuestro medio, cuando a raíz de los procesos de evaluación a los docentes que han sido ejecutados desde el Ministerio, se ha premiado a los maestros destacados que han alcanzado los mejores puntajes. La estrategia descrita, implicaría que las buenas prácticas docentes detectadas sean compartidas a través de encuentros de intercambio con otros docentes, y de manera especial con los maestros menores puntuados, afín de enriquecer la formación desde la práctica y entre iguales.

Entre las estrategias utilizadas en Chile, creemos importante mencionar las siguientes

- Pasantías Nacionales: Viviendo y compartiendo experiencias en el “campo de batalla”.
- Talleres Comunales. Espacio dialógico y de reflexión
- Red de Maestros de Maestros: Compartiendo y facilitando el saber
- El estudio de clases: Abriendo las puertas de nuestras aulas.
- Modalidad de perfeccionamiento a distancia, enfocado a la formación en tic.

CAPITULO II

METODOLOGIA

2.1. Contexto

La institución educativa que participa en la ejecución del proyecto “Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato, en el periodo lectivo 2012-2013, funciona en la provincia de Los Ríos, Cantón Babahoyo.

Geográficamente, está ubicado en la Ciudadela Barrio Lindo, localizada a la entrada de la ciudad, donde habita una población de nivel socioeconómico medio y medio bajo. El sector tiene un ambiente generalmente tranquilo y goza de cierta paz social, donde los vecinos se conocen y se cuidan entre ellos ante cualquier brote delictivo o de consumo indebido de drogas o de bebidas alcohólicas.

TABLA # 1

CATEGORIA DATOS INSTITUCIONALES

TIPO DE INSTITUCION INVESTIGADA

INSTITUCION	FRECUENCIA	%
Fiscal	1	100.0
Fiscomisional		
Municipal		
Particular		
Total	1	100.0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

El plantel tiene sostenimiento de carácter fiscal, regentado por la Municipalidad de Babahoyo y la juventud que se educa en la institución pertenece a estratos económicos entre medio bajo y bajo, y requieren de manera constante del apoyo docente a través de tutorías.

Estas tutorías, que ahora se presentan como obligatorias dentro del distributivo del personal docente, han permitido mantener un contacto más cercano entre padres de familia y maestros, y contribuir de mejor manera a la formación de sus hijos, y a mejorar su rendimiento académico. En la institución se educan ciento cincuenta estudiantes, entre varones y mujeres; y el aspecto disciplinario es considerado importante para la institución, especialmente a la hora de salida, sin que exista hasta ahora peleas o conductas violentas entre los estudiantes en las calles del sector. Otro

motivo de preocupación del cuerpo docente son las relaciones afectivas que suelen darse entre los estudiantes, donde por política institucional apenas se enteran, tal situación es comunicada a los padres de familia, para que estén al tanto.

TABLA # 2

TIPO DE BACHILLERATO TECNICO OFERTADO

TIPO DE BACHILLERATO	FRECUENCIA	%
Comercialización y Ventas	1	100.0
Administración de Sistemas		
Comercio Exterior		
Contabilidad		
Total	1	100.0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

El plantel funciona solamente con una especialización técnica en el área de comercialización y ventas. Es frecuente cada año lectivo la organización de una feria artesanal con productos navideños, que la realizan en el parque principal de la ciudad, teniendo como objetivo pedagógico el introducir a los estudiantes en la temática de la especialidad en que se forman.

Los datos específicos de la institución investigada se consignan a continuación:

Nombre de la institución: Colegio Técnico Carlos Alberto Vasconez Alarcón

Jornada: Vespertina

Dirección: Calle I, entre Juan X Marcos y Vargas Machuca

Parroquia: Camilo Ponce

Rector: Msc. Miguel Vargas Velasco

De Docentes 8

Personal de Servicio: 1

2.2. Participantes

El presente trabajo investigativo, conto con la participación del Colegio Técnico Mixto Vespertino Carlos Alberto Vasconez Alarcón, que funciona con la especialización de comercialización y ventas, el cual está dirigido por el Msc. Miguel Vargas Velasco, en su calidad de rector, quien una vez invitado a participar en el proyecto de “Diagnostico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato, en el periodo lectivo 2012-2013”, conoció los objetivos del mismo; y que este se insertaba en un estudio a nivel nacional que promovía la Universidad Técnica Particular de Loja, en una época de reformas educativas como la que vivimos; y que los resultados de la investigación brindarían importantes insumos para plantear eventos de formación específicos para que los docentes puedan enfrentar con éxito los procesos de cambio que trae el bachillerato unificado.

La población docente de la institución educativa la componen el rector, quien no fue encuestado, por considerar el equipo de investigación de la Universidad Técnica Particular de Loja que no podía ser juez y parte; y ocho maestros que dictan asignaturas a los tres años del bachillerato , los cuales fueron incluidos en su totalidad en el estudio.

TABLA # 3

GENERO DE LOS PARTICIPANTES

GENERO	FRECUENCIA	%
Masculino	2	25.0
Femenino	6	75.0
Total	8	100.0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Los docentes participantes son en un 75% de género femenino, lo cual parece ir a tono con la tendencia de que el sector educativo es uno que más oportunidades de empleabilidad brindan a la mujer.

Además, de acuerdo al compendio mundial de educación de la Unesco (2011), el número de docentes mujeres en América latina, ha crecido del 45% al 57%, en el periodo comprendido de 1995 al 2009.

Otro aspecto importante en cuanto al género de la fuerza docente, es que parece tener un impacto positivo en el acceso y conclusión de la educación, particularmente en el caso de las niñas y mujeres jóvenes.

TABLA # 4

ESTADO CIVIL DE PARTICIPANTES

ESTADO CIVIL	FRECUENCIA	%
Soltero	1	12,5
Casado	5	62,5
Viudo	1	12,5
Divorciado	1	12,5
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

De los docentes encuestados el 62.5% se encuentran casados, y probablemente su estado civil tienda a ser un condicionante para mantener su vinculación laboral en el plantel, y con ello adaptarse a los cambios educativos que el nuevo bachillerato unificado les plantea.

TABLA # 5

EDAD DE LOS PARTICIPANTES

EDAD	FRECUENCIA	%
De 30 a 40 Años	6	75,0
De 41 a 50 Años	0	0
De 51 a 60 Años	2	25,0
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

El 75% de los participantes del colegio se encuentran en el rango de edad de los 30 a los 40 años, lo cual le permite construir una carrera en el magisterio nacional y dotar al plantel de un cuerpo docente estable, familiarizado con los discentes que en él se educan y potencialmente abierto a procesos nuevos de capacitación y formación. Otro aspecto importante en relación a esta variable es que la edad, experiencia y antigüedad no están necesariamente relacionadas con la efectividad docente; conforme lo mencionan (García, Garduño, José María, 2003).

TABLA # 6

CARGO QUE DESEMPEÑAN LOS PARTICIPANTES

CARGO	FRECUENCIA	%
Docente	7	87,5
Técnico Docente	0	0
Docente con función administrativa	1	12,5
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

El 87.5% de los docentes que respondieron al cuestionario desempeñan funciones docentes propiamente dichas, y uno de ellos se encuentra con funciones administrativas, ante la carencia de recursos humanos en este campo; que para el próximo año lectivo piensan cubrir.

TABLA # 7

TIPO DE RELACION LABORAL DE LOS PARTICIPANTES

RELACION LABORAL	FRECUENCIA	%
Contratación Indefinida	0	0
Nombramiento	4	50.0
Contratación Ocasional	4	50.0
Remplazo	0	0
Total	8	100.0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

El 50% de los docentes del plantel mantienen una relación laboral por la vía de la contratación ocasional, la cual les genera cierta incertidumbre en cuanto a la estabilidad de su empleo cada periodo lectivo nuevo, pero a la vez los lleva a mantener un nivel de responsabilidad y productividad alto, con miras a mantenerse en la institución; y los torna más flexibles a aceptar las nuevas reformas propuestas. Esta tónica no es única en este plantel, pues se repite en la gran mayoría de los establecimientos educativos en nuestro país, donde inclusive los docentes contratados superan en mayor porcentaje a los que están por nombramiento

TABLA # 8

TIEMPO DE DEDICACION LOS PARTICIPANTES

TIEMPO DE DEDICACION	FRECUENCIA	%
Tiempo Completo	8	100.0
Medio Tiempo	0	0
Por Horas	0	0
Total	8	100.0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez
Elaborado: Flores, J. (2012)

La totalidad de los docentes tienen una dedicación de tiempo completo, representada en una carga diaria de ocho horas laborales, la cual está a tono con la nueva jornada implementada por el gobierno actual, especialmente en los sectores de salud y educación, la misma que fue resistida inicialmente por personas que tenían una vinculación laboral por nombramiento, pero contrarrestada por una nueva fuerza laboral que ingreso por la vía de contratos ocasionales. Es decir, este colectivo está cumpliendo con lo que establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el Art. 11. Capítulo IV, Inciso III al referirse a las obligaciones de los docentes.

TABLA # 9

CATEGORIA **FORMACION
DOCENTE**

NIVEL MAS ALTO DE FORMACION DOCENTE

NIVEL DE FORMACION	FRECUENCIA	%
Pregrado	8	100,0
Especialista	0	0
Maestría	0	0
PhD	0	0
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez
Elaborado: Flores, J. (2012)

Todos los docentes participantes tienen formación de pregrado, la cual es la mínima exigida para vincularse a la docencia tanto de nivel de educación básica como de bachillerato en nuestro país. Este aspecto a la actualidad puede ser visto como un logro, pues años atrás, la formación dada por los institutos pedagógicos se consideraba como habilitante para ocupar una plaza docente; hasta que la ley de educación les exigió la formación de pregrado.

2.3. Diseño y métodos de investigación

2.3.1. *Diseño de la investigación.*

La presente investigación es de tipo investigación-acción, sus características generan conocimiento y producen cambios, en ella coexisten en estrecho vínculo, el afán cognoscitivo y el propósito de conseguir efectos objetivos y medibles. La investigación-acción se produce dentro y como parte de las condiciones habituales de la realidad que es objeto de estudio, uno de sus rasgos más típicos es su carácter participativo: sus actores son a un tiempo sujetos y objetos del estudio (Hernández, 2006). Tiene las siguientes características:

- Es un estudio **transaccional /transversal** puesto que se recogen datos en un momento único, esto es, a partir de la contestación al cuestionario de la investigación del personal docente de la institución educativa Carlos Vasconez; su propósito permite describir variables relacionadas al diagnóstico de las necesidades de formación, y analizar su incidencia. Representa un tipo de diseño no experimental, descrito por Hernández, Fernández y Baptista (2003), como un tipo de estudio que no manipula variables y solo observa los fenómenos en su ambiente natural, para después realizar el análisis.
- Es **exploratorio**, debido a que en un momento específico, realiza una exploración inicial, del plantel investigado, y específicamente de su cuerpo docente; a partir de este acercamiento conocer las necesidades formativas que tienen para afrontar las reformas del bachillerato.
- Es **descriptivo**, puesto que se hace una descripción de los datos recolectados y que son producto de la aplicación del cuestionario al equipo docente del colegio investigado, el cual investigo nivel de formación, capacitación recibida y como enfrenta la tarea educativa.

El proceso a desarrollar en la presente investigación, como parte del diseño metodológico, está basado en un enfoque cuantitativo (datos numéricos), el cual utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población, Hernández, Fernández y Baptista (2003).

La recogida de datos en esta investigación fue realizada a través del cuestionario, el cual luego de tabulado y presentado la información en tablas estadísticas, amerito la utilización de métodos de orden cualitativo, para buscar determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los actores investigados, en este caso 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.

La investigación utilizo los siguientes métodos teóricos, que hacen posible la interpretación conceptual de los datos encontrados:

-Método Analítico, es un procedimiento mental mediante el cual un todo complejo se descompone en sus diversas partes y cualidades. El análisis permite la división mental del todo en sus múltiples relaciones y componentes. Para Vargas (1999), permite adquirir un conocimiento, de carácter descriptivo, se basa en la lógica empírica, en la observación contemplativa, en la percepción directa del objeto de investigación y del problema. Se distinguen los elementos de un fenómeno y se procede a revisar ordenadamente cada uno de ellos por separado. Por ejemplo al conocer la formación de los participantes, las capacitaciones recibidas y como estas guardan relación con su práctica pedagógica.

-Método Sintético, la síntesis establece mentalmente la unión entre las partes previamente analizadas y posibilita descubrir las relaciones esenciales y características generales entre ellas. La síntesis se produce sobre la base de los resultados obtenidos previamente en el análisis y nos permitirá detectar los temas específicos a capacitar a los docentes, y de igual manera conocer sus necesidades actuales, en base a las cuales se plantearan cursos de formación.

-Método Inductivo, la inducción es una conclusión que se infiere a partir de una propiedad o relación que existe en uno de los elementos que conforman el objeto de estudio, generalizándose a todo el objeto. En criterio de Vargas (1999), distingue cuatro pasos esenciales: la observación de los hechos para su registro; la clasificación y el estudio de estos hechos; la derivación inductiva que parte de los hechos y permite llegar a una generalización. A partir de la inferencia de necesidades formativas en el colegio Carlos Vasconez, podremos concluir en qué áreas requieren ser formados.

-Método Deductivo, parte de aseveraciones y generalizaciones sobre determinado fenómeno, a partir de las cuales se realizan demostraciones o inferencias particulares. Las inferencias deductivas constituyen una cadena de enunciados cada uno de los cuales es una premisa o conclusión que se sigue directamente según las leyes de la lógica. Vargas (1999), lo concibe como un razonamiento que nos lleva de lo general a lo particular, de lo complejo a lo simple; muestra cómo un principio general, descansa en un grupo de hechos que constituyen el todo. Considera que las conclusiones son una consecuencia necesaria de las premisas.

En la actividad científica la inducción y la deducción se complementan entre sí, a partir del estudio de numerosos casos particulares; a través de la inducción se llega a determinar generalizaciones, que sirven para hacer deducciones. Conociendo la realidad de las necesidades formativas que requiere satisfacer esta institución, podemos deducir cuales de ellas pueden estar presentes también en otros establecimientos.

-Método Hermenéutico, es el estudio de la coherencia interna de los textos. Pretende explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el cual acontece. El intérprete debe desprenderse de su tiempo, de sus juicios personales e intentar lograr una contemporaneidad con el texto de referencia y el autor mismo, interpretándolos (Vargas, 1999). Nos permitió en su inicio interpretar la información bibliográfica ligada al tema de la investigación, en función al esquema temario planteado; y así ir construyendo el marco teórico, de tal manera que exista una articulación entre la teoría y la práctica, que nos sirve para sustentar sus resultados.

-Método Estadístico, nos permitió representar y armar la información cuantitativa levantada a partir del cuestionario de investigación, aplicado al cuerpo docente del plantel, para dar a los datos obtenidos confiabilidad y validez en los resultados alcanzados; y a partir de los mismos interpretar la información.

2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

2.4.1. Técnicas de Investigación.

Para ejecutar el proceso investigativo se utilizaron las siguientes técnicas de investigación, que nos permitieron recolectar la información in situ:

-Observación directa, que consistió en observar atentamente un fenómeno, hecho o caso de la investigación, tomar información y registrarla para su posterior análisis. Se la utilizó en el proceso de acercamiento a la institución y durante el levantamiento de la información en el cuestionario al cuerpo docente de la institución.

-Encuesta, estuvo destinada a obtener los datos relacionados a las necesidades de capacitación de los docentes, y en nuestro caso nos sirvió para levantar la información pertinente a este campo.

-Entrevista, como una técnica para obtener datos que implica el dialogo ente el entrevistador (investigador) y el entrevistado, con el fin de obtener información (Leiva, 2002). Esta información debe estar relacionada con el objeto de la investigación. En nuestra investigación se utilizó para tomar contacto con el Rector del plantel educativo, conocer parte de la historia institucional, hacer explícito el proyecto, sus objetivos, la importancia de su colaboración y lograr la aceptación para participar en el mismo. También en el dialogo inicial que se mantuvo con el cuerpo docente, previo al levantamiento de la información a través del cuestionario.

-Lectura, como una técnica de apoyo durante todo el proceso de investigación, especialmente para sustentar el marco teórico, y conceptualizar las necesidades de formación, su análisis en los ámbitos organizacional, de la tarea educativa y de la persona del docente; para a partir de este proceso inferir los cursos de formación necesarios.

-Mapas conceptuales y organizadores gráficos nos permitieron determinar las ideas principales que dan cuenta sobre el proceso diagnóstico de necesidades de capacitación, afín de esquematizar las categorías implicadas en este proceso; constituyendo en importantes referentes a partir del cual se comprendió y sintetizo la información.

2.4.2. Instrumentos de Investigación.

El instrumento de investigación utilizado fue el cuestionario, definido por Sampieri, Collado y Lucio (2008), como un formulario impreso, destinado a obtener respuestas sobre el problema de estudio y que él consultado llena por sí mismo, contiene

preguntas abiertas y cerradas para obtener información relacionada con el objeto de la investigación.

Este instrumento, fue denominado cuestionario de necesidades de formación de docentes de bachillerato, y tuvo como objetivo central tener información sobre las necesidades formativas de los docentes de bachillerato, ante los nuevos retos que las reformas educativas en el tema del bachillerato unificado les plantea. El cuestionario fue contextualizado y adaptado a nuestro medio por el equipo de investigación de la UTPL, tomando como referentes otras investigaciones realizadas en este campo y fundamentalmente, considerando la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su respectivo reglamento.

Además, se estructuró para el levantamiento de datos institucionales, información general de los investigados, su formación docente, los cursos y capacitaciones recibidas, cuáles de ellos han sido propiciados por la institución en la que labora, y finalmente se abordó el aspecto relacionado con la práctica pedagógica de los docentes.

2.5. Recursos

2.5.1. Talento Humano.

El grupo humano que ha participado en la presente investigación, lo constituyen:

- Docentes del Colegio Técnico Carlos Vasconez, quienes a través de la contestación al instrumento de la investigación nos permitieron conocer sus aspectos formativos y las realidades relacionadas con su práctica pedagógica.
- Personal directivo de la institución educativa, quienes nos abrieron las puertas del plantel para formar parte de ese colectivo importante a nivel del país, del cual se levanta sus necesidades formativas en tiempos de reformas educativas en lo que tiene que ver con la implementación del bachillerato unificado.
- Maestrante del programa de cuarto nivel en Gerencia y Liderazgo Educativo de la Universidad Técnica Particular de Loja, preocupado por aportar al campo de la educación con la presente investigación.

- Equipo de investigación de la UTPL, que participo en el diseño de la propuesta, sus lineamientos y la elaboración del instrumento utilizado.

- Directora del trabajo de tesis, con su guía y asesoramiento técnico permitió llevar a feliz término la investigación.

2.5.2. Materiales.

En este ámbito, sirvieron como recursos referentes los siguientes:

- Cuestionario de la investigación, previamente diseñado para conocer las necesidades de capacitación de los docentes de bachillerato, ante la implementación del bachillerato unificado.

- Comunicaciones cursadas a las autoridades del plantel para solicitar la autorización y realizar la investigación, y las copias necesarias del instrumento para levantar la información con el personal docente.

- Material de oficina, utilizado en la investigación.

2.5.3. Institucionales.

Entre se puede mencionar:

- Los proporcionados por las autoridades del colegio Carlos Vasconez, para la realización de la investigación y específicamente sus instalaciones, desde las cuales se levanto la información respectiva a su cuerpo docente.

- La Universidad Técnica Particular de Loja, con su equipo de investigación que guio, asesoro y monitoreo la presente investigación.

2.5.4. Económicos.

Este tipo de gastos se financiaron con recursos propios, y se utilizaron los se detallan a continuación, para la ejecución de la investigación:

TABLA # 10

Recursos Económicos

Descripción del gasto	Valor
1 paquete de Hojas Inen A4	5.0
Gastos por fotocopiado	2.5
Gastos de impresión	45.0
Gasto de movilización	30.0
Gasto por uso de internet	30.0
Gasto de anillados	4.0
Compra de CD	6.0
Gasto de empastado	40.0
Gasto por fotografía	6.0
Total gastos	168.5

Fuente: Reporte de gastos de la investigación

Elaborado: Flores, J. 2012

2.6. Procedimiento

El proceso investigativo se llevo a cabo cumpliendo las tareas que podemos categorizarlas en tres aspectos:

-Tareas de pre-ejecución, las cuales se inician con la planificación del proyecto de investigación, el planteamiento de un tema, relacionado a los cambios que la educación de nuestro país viene atravesando, como es la implementación del bachillerato unificado y su impacto en las necesidades formativas de los docentes, la definición de los objetivos y cronograma de ejecución. El cual arranco con la selección

de la institución educativa, preferentemente se buscó a las que ofertaban bachilleratos con especializaciones técnicas; una vez identificada en un primer momento se recabó su información básica relacionada con su nombre, autoridades, número de docentes que la integraban y su disponibilidad a participar en el estudio; en nuestro caso se propuso al Colegio Carlos Vasconez, datos que fueron comunicados al equipo central de investigación de la UTPL, para su aprobación definitiva, formalizar la participación al plantel educativo y organizar el plan a seguir.

- Tareas de ejecución, que empiezan previo a contar con la autorización de la institución educativa participante, se procede a realizar el levantamiento de la información a través del cuestionario diseñado, en la fecha, hora y lugar determinado. Una vez concretados estos aspectos, se convoca a los docentes participantes, y después de la presentación, se les dio una ligera visión de la investigación en sí, y se procedió a explicar el instrumento a llenar, del cual se resaltó su carácter impersonal, para finalmente agradecer su colaboración. Durante el llenado del instrumento se aclaró cualquier duda presentada, relacionada con algunos de los ítems específicos.

- Tareas de post-ejecución, una vez aplicado el cuestionario, se procede a su tabulación respectiva, y sus resultados son pasados a la matriz de resultados construida por el equipo técnico de la UTPL, tanto en los aspectos cuantitativos como cualitativos; para posteriormente construir las tablas estadísticas de la investigación.

Durante todo el proceso se fue construyendo a la par el marco teórico que guio el proceso de investigación, utilizando la técnica de lectura para analizar la bibliografía pertinente, que sirvió de sustento para el diagnóstico, análisis y discusión de resultados.

Estos elementos permitieron llegar a la elaboración de las conclusiones y recomendaciones de la investigación, y a partir de las mismas plantear la propuesta de un curso de formación en el campo de la pedagogía educativa.

CAPITULO III

DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Necesidades formativas

TABLA #1

RELACIÓN DE LA TITULACIÓN DE PREGRADO DE LOS PARTICIPANTES

RELACION	FRECUENCIA	%
Ámbito Educativo	7	87.5
Otras Profesiones	1	12.5
Total	8	100

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

En cuanto a su titulación, el 87.5% de los docentes encuestados tiene una formación de pregrado afín al rol que desempeña en la institución, esto es el personal cumple con las titulaciones exigidas por el Art. 96.- de la LOEI (2011), en relación a las titulaciones aceptadas para la carrera educativa; además si esta formación es parte de la vocación, se constituye en una fortaleza institucional, pues brinda una base formativa profesional para enfrentar las reformas que el bachillerato unificado trae consigo. Finalmente, con buen criterio se ha asignado al otro profesional a ejecutar labores administrativas, cumpliendo la necesidad de adecuar los perfiles profesionales al rol docente.

TABLA # 2

LE RESULTA ATRACTIVO SEGUIR UNA FORMACIÓN DE CUARTO NIVEL

IV NIVEL	FRECUENCIA	%
Si	7	87,5
No	1	12,5
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

A pesar que la LOEI (2011), no establece como un requisito para el ejercicio de la docencia de bachillerato la titulación de cuarto nivel, en el Art. 96.- cuando menciona los títulos reconocidos para ejercer la docencia, al 87.5% de los encuestados le resultaría atractivo, o lo ven como una necesidad formativa seguir este tipo de

estudios, es evidente que los nuevos aires de la sociedad del conocimiento, está influyendo positivamente para ir instaurando la premisa del aprendizaje continuo en los docentes del país; la cual se refuerza por la exigencia propuesta desde la LOES (2010), de contar con este tipo de formación a los docentes ligados a la educación superior.

TABLA # 3

ÁMBITO DE CUARTO NIVEL EN QUE LE GUSTARÍA FORMARSE

ÁMBITO	FRECUENCIA	%
Maestría en Educación	5	71,43
Maestría en otro Ámbito	2	28,57
PhD En Educación	0	0
PhD En otro Ámbito	0	0
Total	7	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

En relación al ámbito de la maestría que a estos docentes les gustaría seguir el 71.43% preferiría el campo de la educación. En este ámbito Fabara (2012), menciona que de las 72 universidades existentes en el año 2010, 37 ha desarrollado programas de Posgrado en Educación, lo que significa que uno de cada dos centros de educación superior universitaria destinó tiempo y esfuerzos para fortalecer la formación de los docentes ecuatorianos, los cuales geográficamente se llevan a cabo en 21 ciudades del país. De los mismos el 81.4% se desarrollan en modalidad semipresencial, entre los que se incluye la Universidad Técnica de Babahoyo en la temática de Docencia y Currículo.

TABLA # 4

PARA USTED, ES IMPORTANTE SEGUIR CAPACITÁNDOSE EN TEMAS EDUCATIVOS

ES IMPORTANTE	FRECUENCIA	%
Si	8	100,0
No	0	0
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

La capacitación empieza a ser reconocida como una necesidad formativa permanente en los espacios de educación, parecen lejanos ya los tiempos en que se la consideraba como una obligación, así lo demuestran los resultados del 100%, que se

la debía asumir para mantener el espacio laboral; además la consideramos como una estrategia viable para que el cuerpo docente pueda cumplir con una de las obligaciones que les señala la LOEI (2011), en su Art.11.-, literal c, en cuanto a ser actores fundamentales de otorgar una educación pertinente, de calidad y calidez con las y los estudiantes a su cargo.

TABLA # 5

COMO LE GUSTARIA RECIBIR LA CAPACITACIÓN

TIPO DE MODALIDAD	FRECUENCIA	%
Presencial	6	75,0
Semipresencial	2	25,0
A Distancia	0	0
Virtual / Internet	0	0
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Para este colectivo docente, la modalidad preferida para recibir la capacitación es la presencial en un 75%, similar a la forma en que realizaron sus estudios de pregrado; evidencian la necesidad de poder contar de primera mano con el facilitador para que los acompañe y guíe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, no son percibidas por ellos todavía como modalidades alternativas de formación, aunque las mismas van ganando presencia en el ámbito de la capacitación; probablemente cuando sean impulsadas desde el Ministerio de Educación, lleguen a ser consideradas.

TABLA # 6

SI PREFIERE MODALIDAD PRESENCIAL O SEMIPRESENCIAL, QUE HORARIO LE GUSTARIA

HORARIO DE PREFERENCIA	FRECUENCIA	%
Lunes a Viernes	4	50,0
Fines de Semana	4	50,0
TOTAL	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Aunque a todo el equipo docente de la institución le gustaría capacitarse, el 50% preferiría un horario de lunes a viernes, el cual no parece viable de acuerdo a la

obligatoriedad que tienen de laborar en jornada completa, conforme lo establece la LOEI (2011), en su literal c, del Art.11.-. Laborar durante la jornada completa de acuerdo con la Constitución de la República, la Ley y sus Reglamentos;

Quieren capacitarse, pero aún se percibe cierto nivel de resistencia en cuanto a sacrificar su tiempo durante los fines de semana. Admiten como importante la formación, siempre y cuando esta se inserte en su horario laboral; rasgo cultural históricamente condicionado en la población docente; y que cederá probablemente cuando las políticas salariales liguen los incrementos de sueldo a las horas de capacitación recibida. En cambio, la otra mitad de este cuerpo docente empieza a ser conciente que seguir instruyéndose implica destinar tiempo, por lo general los fines de semana, para mejorar su performance profesional u obtener un título de cuarto nivel.

TABLA # 7

EN QUE TEMATICAS LE GUSTARIA CAPACITARSE

TEMAS	FRECUENCIA	%
Gestión Educativa	5	62,5
Diseño y Planificación Curricular	4	50,0
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	6	75,0
Pedagogía Educativa	4	50,0
Evaluación del Aprendizaje	3	37,5
Temas de materias a cargo	3	37,5
Formación en mi especialidad	4	50,0
Psicopedagogía	2	25,0
Métodos y Recursos Didácticos	4	50,0
Políticas Educativas para la Administración	3	37,5
Diseño, seguimiento y Evaluación de proyectos.	2	25,0
Teorías del aprendizaje	1	12,5

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Al evaluar las necesidades de capacitación del cuerpo docente investigado, en función de los temas sugeridos, se ha buscado identificar las áreas que este colectivo las percibe como deficitarias; y en este campo la temática de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, aparece con un nivel del 75% de preferencia; aspecto similar al encontrado en la investigación realizada por Pérez, M. (1999), donde los docentes veían como importante saber manejar las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza-aprendizaje; pero con la significativa diferencia que la institución investigada posee un pequeño laboratorio de computación con cuatro máquinas

funcionando, y no tiene equipamiento de infocus que les permita poder utilizarlas las TIC en sus labores docentes.

Es decir, la implementación de un curso formativo en esta temática, solo servirá para beneficio de los docentes en sí, pues la carencia de infraestructura tecnológica en la institución no permitirá transferir lo aprendido; además la aplicación de la tecnología en sí no requiere de equipamientos.

Luego, aparece el tema de Gestión Educativa con un 62.5%, el cual por su naturaleza se orienta de manera preferencial al personal directivo; y posteriormente las temáticas de Diseño y Planificación Curricular, Pedagogía Educativa, Métodos y Recursos Educativos con opciones de un 50%; las cuales relacionándolas con los nuevos desafíos que trae la implementación del bachillerato unificado, se constituirían en alternativas idóneas para fortalecer su formación como docentes.

Finalmente también consideraron relevantes los temas ligados a sus propias especialidades en un 50%; situación que difiere al encontrado por Arancibia, Miranda, Pérez San Martín y Koch (2008), al investigar las necesidades de formación de docentes técnicos, los cuales priorizaron la dimensión ligada a su especialidad.

TABLA # 8

CUALES SON LOS OBSTÁCULOS QUE SE PRESENTAN PARA QUE USTED NO SE CAPACITE.

OBSTACULOS	FRECUENCIA	%
Falta de tiempo	4	50,0
Alto costo de cursos	6	75,0
Falta de información	4	50,0
Falta de apoyo de autoridades donde labora	1	12,5
Falta de temas acordes a sus preferencias	3	37,5
No es de su interés		0
Falta de cupo en Si Profe	4	50,0
Otros motivos	1	12,5

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Es probable que el 50% de los docentes que ven como un obstáculo para seguir formándose la falta de tiempo, sean los mismos que preferirían hacerla de lunes a viernes. Si la formación es un derecho propuesto desde la LOEI, y el Ministerio de Educación lo viene asumiendo desde el programa Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores (SÍPROFE), y este se ejecuta únicamente durante fines de semana, a excepción de los periodos vacacionales; adecuado sería considerar por

parte de los docentes que la falta de tiempo dejará de ser un obstáculo para la formación.

De igual manera llama la atención que el 75% del cuerpo docente considere que el mayor obstáculo para capacitarse es el alto costo de los cursos, cuando estos son gratuitos de parte del Ministerio; probablemente no conocen el programa siprofe, y siguen pensando que la capacitación implica necesariamente de una inversión de su parte.

La falta de información de los eventos, también se señala como una dificultad en un 50%, aunque conocemos que por la página web del Ministerio se anuncian los eventos con anticipación, y se da un plazo para la inscripción; además en la localidad funciona la Universidad Técnica de Babahoyo, la cual mantiene convenio con el programa. En este caso, sería pertinente que las autoridades del plantel impriman de manera permanente la oferta de estos cursos y vía circular interna la hagan conocer a los docentes de la institución, para su aprovechamiento.

TABLA # 9

CUALES CONSIDERA USTED, SON LOS MOTIVOS POR LOS QUE SE IMPARTEN CURSOS

MOTIVOS	FRECUENCIA	%
Aparición de nuevas tecnologías	4	50.0
Falta de cualificación profesional	0	0
Requerimientos personales	2	25.0
Necesidades de capacitación continua / Permanente.	3	37.5
Actualización de leyes y reglamentos	3	37.5
Otros motivos	0	0
No Contesta	2	25.0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Para este colectivo docente, el 50% considera que la aparición de las nuevas tecnologías y su implementación en los procesos educativos, se ha constituido en uno de los mayores referentes para implementar cursos de capacitación. Carneiro (s.f.) ha mencionado que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo.

En efecto, ninguna otra tecnología originó tan grandes mutaciones en la sociedad, en la cultura y en la economía; y nuestro país no ha escapado a ello.

También consideran que la actualización de leyes y reglamentos en un 37.5% son otro motivo que genera eventos formativos, verbigracia reformas como el nuevo bachillerato, y en similar porcentaje la necesidad de capacitación continua.

TABLA # 10

QUE ASPECTOS CONSIDERA DE MAYOR IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO DE UN CURSO

ASPECTOS IMPORTANTES	FRECUENCIA	%
Aspectos Teóricos	0	0
Aspectos Técnicos / Prácticos	0	0
Ambos	8	100,0
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez
Elaborado: Flores, J. (2012)

Todos los docentes encuestados consideran que el desarrollo de los cursos deben combinar simultáneamente los aspectos teóricos y prácticos. El contenido teórico, debe ser operativizado por el facilitador al interior del aula, afín de que el participante encuentre su aplicación directa con sus alumnos; y tal conocimiento pueda ser integrado a su estructura cognitiva y transformarse en aprendizaje significativo.

Probablemente, estos docentes desean tener una formación muy diferente a la tradicional, donde se conjugue el conocer con el hacer, como elementos indisolubles del conocimiento. Los aspectos considerados por este colectivo docente, están a tono con los propuestos por Delors (1996), al enfocar los dos primeros pilares esenciales del aprendizaje y su permanente articulación en los procesos de enseñanza, donde el aprender a aprender sea el objetivo principal.

3.2. Análisis de la formación

3.2.1. La persona en el contexto formativo.

* Los docentes encuestados marcaron cada uno de los ítems presentados, donde 1 representa la menor calificación y 5 la máxima.

TABLA # 11

CATEGORIA: LA PERSONA EN EL CONTEXTO FORMATIVO	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	P. 5
ITEMS:					
-La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	0,0%	12,5%	12,5%	37,5%	37,5%
-Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	62,5%
-Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%
-Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%
-La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%
-Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	0,0%	12,5%	12,5%	50,0%	25,0%
-Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	0,0%	25,0%	0,0%	50,0%	25,0%
-Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0,0%	12,5%	25,0%	25,0%	37,5%
TOTAL PUNTAJE	0,0%	62,5%	150,0%	325,0%	262,5%
MEDIA OBTENIDA	0,0%	7,8%	18,8%	40,6%	32,8%

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

En los ítems relacionados con la formación inicial recibida desde las instituciones de educación superior, el 75% de cuerpo docente del plantel considera que la formación recibida fue muy buena, y que les brindo conocimientos sobre los procesos de interacción profesor-alumno, técnicas básicas de investigación y enseñanza para orientar el aprendizaje de sus estudiantes; de igual manera conocimientos relacionados con la psicología de los estudiantes, y formación en las tic.

Llama la atención esta percepción de los docentes, la cual contrasta con la que maneja el Ministerio de Educación y la Senescyt en la actualidad, donde una de las áreas más cuestionadas en la relación a los niveles de calidad, es la que tiene que ver con Educación, a tal punto que el gobierno de turno hace suya esta competencia a partir del 2014 con la creación de la Universidad pública en el campo educativo; lo cual es una señal clara que para estas instancias, la formación desde las IES ha sido deficitaria. Más aun, cuando hoy vivimos como lo afirman, Luna y Astorga (2011), una revalorización del sector educativo, después de un diagnostico critico a su calidad y equidad.

Pocas veces la educación aparece tan nítidamente valorada como clave del desarrollo y la vocación social. La apuesta es total, y la opción por la educación se acompaña de una nueva normativa: plan decenal, respaldo y estabilidad de autoridades, y la dotación de recursos. La formación en tics, aparece como algo que debe fortalecerse en dos de los docentes encuestados, y obviamente eso les genera menores posibilidades didácticas de hacer uso de los recursos informáticos en su rol como docentes; lo cual coincide con una de las áreas encontradas por Pérez (1999), a partir de la investigación realizada sobre las necesidades de formación de los docentes, en la que mencionaron el saber manejar las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza-aprendizaje.

3.2.2. La organización y la formación

TABLA # 12

LA INSTITUCIÓN EN QUE LABORA HA PROPICIADO CURSOS EN LOS ÚLTIMOS DOS AÑOS

LOS HA PROPICIADO	FRECUENCIA	%
Si	0	0
No	8	100,0
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

La institución educativa participante en la investigación, no ha considerado su competencia la capacitación de su personal docente, en las instituciones públicas como la investigada, históricamente esta función ha estado centralizada al Ministerio de Educación, y concretamente a sus principales autoridades de turno; y cuando tal procesos formativos eran impulsados, su ejecución llegaba en el mejor de los casos a las principales ciudades del país, y en forma esporádica. Pero, tal situación cambio, desde hace aproximadamente cinco años, con la implementación del programa de capacitación ministerial si profe, pero aun así no ha sido aprovechada e impulsada desde la institución; aun teniendo una Universidad sede en la localidad.

TABLA # 13

ACTUALMENTE CONOCE SI LAS AUTORIDADES DE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA ESTAN OFRECIENDO CURSOS O SEMINARIOS.

CONOCE ESTE ASPECTO	FRECUENCIA	%
Si	0	0
No	8	100,0
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez
Elaborado: Flores, J. (2012)

Aunque se reconoce la importancia de la capacitación, como la afirma Yadarola (2007), citado por Moliner, Jaume, U., & Loren (2010), el profesorado necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere procesos de capacitación, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo.

Además, el nivel de obsolencia de los conocimientos adquiridos y la sociedad del conocimiento como la que vivimos, torna imprescindible la capacitación; aunque tal aspecto no es todavía impulsado desde las autoridades.

TABLA # 14

LOS DIRECTIVOS DE SU INSTITUCIÓN FOMENTAN LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN CURSOS QUE PROMUEVEN SU FORMACIÓN PERMANENTE.

CUANDO LA FOMENTAN	FRECUENCIA	%
Siempre	0	0
Casi siempre	5	62,5
A Veces	1	12,5
Rara vez	1	12,5
Nunca	1	12,5
Total	8	100

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez
Elaborado: Flores, J. (2012)

Como lo expresamos anteriormente, la capacitación no se la considera una competencia institucional, se busca fomentarla hacia afuera; por cuenta propia o iniciativa del propio docente. Desligada de la práctica docente al interior del plantel, en cuanto a los temas a escoger, sin importar si estos guardan o no relación con las necesidades detectadas; en este sentido no se busca que la formación a tomar mejore el desempeño del maestro, promueva una educación de calidad que tenga impacto en el discente y se vea reflejada en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

TABLA # 15

LA ORGANIZACIÓN Y LA FORMACION.

CATEGORIA: LA ORGANIZACIÓN Y LA FORMACION	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	P. 5
ITEMS:					
-Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)	0%	0%	50%	37,5%	12,5%
-Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	0,0%	12,5%	0,0%	50,0%	37,5%
-Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%
-Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%
-Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)	0,0%	0,0%	12,5%	50,0%	37,5%
-Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
-Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%
TOTAL PUNTAJE	0,0%	12,5%	112,5%	300,0%	275,0%
MEDIA OBTENIDA	0,0%	1,8%	16,1%	42,8%	39,3%

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

El 50% de estos docentes tiene un conocimiento aceptable del proceso de carrera docente propuesto desde la LOEI (2011), y el otro 50% tiene un conocimiento que se puede catalogar como muy bueno.

En cuanto al bachillerato unificado, Torres (2011), menciona que la propuesta se la dio a conocer públicamente desde el sitio web de Ministerio en diciembre 2010; tres

meses más tarde, el 31 de marzo, el BGU era incorporado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI); el 5 julio se publicaba el Acuerdo Ministerial N° 242-11 con la normativa para el nuevo currículo; la semana del 8 agosto aparecían en el sitio web el BGU con sus lineamientos curriculares para las materias obligatorias del nuevo sistema; y el 5 de septiembre arrancaba junto con el inicio del nuevo año lectivo en Sierra y Amazonía. Ningún plan sistemático de capacitación docente, nada de pilotajes ni de experimentaciones.

Desde entonces parece que la socialización de la propuesta se ha ampliado, pues el 87.5% de este colectivo docente afirma haber analizado los nuevos elementos del currículo propuestos para el bachillerato desde el Ministerio de Educación, y el 75% conoce los factores que condicionan su calidad de enseñanza. Probablemente por ser una institución pequeña, el 75% conoce su estructura organizativa, el 87.5% está familiarizado con su clima organizacional, y el 100% está al tanto del tipo de liderazgo ejercido y las herramientas que los directivos utilizan para realizar labores de planificación; es decir, en cierta forma cualquier docente de este cuerpo colectivo esta potencialmente preparado para asumir la conducción de la institución, lo cual posibilita además el ejercicio de un liderazgo compartido y comprometido con la consecución de las grandes metas institucionales.

3.2.3. La tarea educativa.

TABLA # 16

RELACIÓN DE MATERIAS QUE IMPARTE CON FORMACIÓN PROFESIOAL.

TIENE RELACION	FRECUENCIA	%
Si	5	62.5
No	3	37.5
Total	8	100.0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

En esta institución educativa, el 37.5% de su cuerpo docente, dictan asignaturas que no están relacionadas con su formación profesional; es decir, no cumplen con el primer estándar general de desempeño profesional docente, propuesto en el documento borrador sobre estándares de desempeño profesional docente, para discusión desde el Ministerio de Educación (2011), en la dimensión dominio disciplinar y curricular, que plantea que el docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica.

De igual manera tal situación tendrá impacto en el cumplimiento del estándar uno en la dimensión de desarrollo profesional, que en el mismo documento plantea que el docente debe mantenerse actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber; toda vez que las materias a cargo están desvinculadas de su formación profesional. Este divorcio entre la formación profesional de tres docentes del plantel con las asignaturas que dictan en todos los niveles del bachillerato tiene un impacto negativo en la calidad de educación que reciben sus discentes, generando probablemente importantes vacíos en su formación, la cual solo podrá ser compensada a futuro con una capacitación idónea que en estas áreas de la ciencia reciban estos maestros.

TABLA # 17

AÑOS DE BACHILLERATO EN QUE IMPARTE ASIGNATURAS

AÑOS EN QUE DA CLASES	FRECUENCIA	%
I Año	0	0
II Año	0	0
III Año	0	0
Todos	8	100.0
Total	8	100.0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Por ser una institución educativa pequeña, la participante en la investigación, sus docentes están distribuidos en los 3 años de bachillerato, y si relacionamos esta información con la tabla anterior, se deduce que tres de ellos están a cargo de asignaturas que no tienen relación con su perfil profesional, situación que afecta por igual a todos los niveles del bachillerato, con las consecuencias que se mencionaron en el análisis anterior.

3.2.3.1 Tareas de Planificación.

TABLA # 18

SUBCATEGORIA 1: TAREAS DE PLANIFICACION	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
ITEMS:					
-Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)	0.0%	12.5%	25.0%	0.0%	62.5%
Identifico alumnos con necesidades educativas especiales.	0.0%	12.5%	0.0%	12.5%	75.0%
.-Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva	0.0%	12.5%	0.0%	12.5%	75.0%
-Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	0.0%	12.5%	0.0%	37.5%	50.0%
-Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje	0.0%	0.0%	37.5%	0.0%	62.5%
-Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos	0.0%	12.5%	0.0%	62.5%	25.0%
-Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	0.0%	0.0%	25.0%	25.0%	50.0%
-Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)	0.0%	0.0%	12.5%	62.5%	25.0%
-Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	0.0%	0.0%	12.5%	37.5%	50.0%
-Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución	12.5%	0.0%	12.5%	25.0%	50.0%
-Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas	0.0%	0.0%	25.0%	25.0%	50.0%
-Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación	0.0%	0.0%	12.5%	25.0%	62.5%
.-Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	0.0%	25%	12.5%	37.5%	25.0%
-Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes	0.0%	0.0%	25.0%	25.0%	50.0%
-Diseña planes de mejora de la propia práctica docente	0.0%	12.5%	12.5%	50.0%	25.0%
-Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)	0.0%	12.5%	12.5%	62.5%	12.5%
-Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	0.0%	12.5%	37.5%	12.5%	37.5%
TOTAL PUNTAJE	12.5%	125%	262.5%	512.5%	787.5%
MEDIA	0.7%	7.4%	15.5%	30.1%	46.3%

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

El 62.5% de los docentes trabaja con planificación micro y macro curricular, en la que el 87.5% considera el aspecto de la educación inclusiva cuando tiene en su aula alumnos con necesidades educativas diferentes, y en igual porcentaje se consideran

sus conocimientos previos y se insertan estrategias de motivación, analizando a priori los factores que determinan el aprendizaje. Los modelos constructivistas aplicados al campo de la educación, se van socializando al interior de las organizaciones educativas, situación que de igual manera acontece en este plantel; donde la activación de los conocimientos previos e inserción de elementos motivacionales, van siendo parte de la planificación diaria.

Al ejecutar estas planificaciones el 62.5% diseñan y aplican técnicas didácticas para la enseñanza práctica de laboratorios y talleres; las cuales se constituyen como una temática posterior de capacitación para 3 de los 8 docentes. Además, en un 75% se utilizan técnicas para fortalecer la comunicación, el desarrollo del pensamiento crítico y trabaja con proyectos educativos, y en igual porcentaje de estos docentes proceden a diseñar planes de mejora en relación a su práctica docente. En síntesis, las labores de planificación tiene una media de ejecución muy aceptable de 76.4%.

Pero a la vez, se infiere que en lo que respecta al manejo de las tareas de planificación, estas deben fortalecerse, pues la media acumulada del 23.6% así lo demanda, mas aun si consideramos que en ellas se gesta y programa el proceso educativo en sí. Este aspecto también ha sido propuesto desde los maestros en la investigación realizada por Pérez (1999), cuando expresan la necesidad de aprender a elaborar programaciones bien contextualizadas y coordinadas.

3.2.3.2 Tareas de Evaluación.

TABLA # 19

SUBCATEGORIA 2: TAREAS DE EVALUACION	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
.-El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	0.0%	0.0%	12.5%	37.5%	50.0%
.-Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s	0.0%	0.0%	12.5%	50.0%	37.5%
.-Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos	0.0%	0.0%	0.0%	37.5%	62.5%
.-Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor).	0.0%	0.0%	25.0%	25.0%	50.0%
TOTAL PUNTAJE	0.0%	0.0%	50.0%	150.0%	200.0%
MEDIA	0.0%	0.0%	12.5%	37.5%	50.0%

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

En lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes, el 87.5% considera los aspectos diagnóstico, sumativo y formativo, y evalúa las destrezas con criterio de desempeño, desde sus respectivas asignaturas, a través de las pruebas. Y, el 75% diseña instrumentos para la autoevaluación de su práctica docente, siendo evidente la utilización del modelo pedagógico de competencias, orientado específicamente a los criterios de desempeño.

Las tareas de evaluación, aparecen como una fortaleza en este colectivo docente, lo que contrasta con los resultados encontrados por Pérez (1999), donde entre los resultados cualitativos más importantes los maestros investigados también evidenciaron la necesidad de construir y aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación.

3.2.3.3 Uso de Recursos Didácticos.

TABLA # 20

SUBCATEGORIA : USO DE RECURSOS DIDACTICOS	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
-Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	0,0%	12,5%	0,0%	37,5%	50,0%
-Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	0,0%	12,5%	12,5%	25,0%	50,0%
-Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)	12,5%	12,5%	50,0%	12,5%	12,5%
-Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%
-El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	0,0%	12,5%	12,5%	37,5%	37,5%
TOTAL PUNTAJE	12,5%	50,0%	100,0%	137,5%	200,0%
MEDIA	2,5%	10,0%	20,0%	27,5%	40,0%

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

El 87.5% del cuerpo docente considera que su expresión oral y escrita es muy adecuada para facilitar que los estudiantes comprendan las asignaturas que manejan, y un 75% expresa que utiliza muy bien la técnica expositiva, los recursos del medio y problemas reales para alcanzar los objetivos de aprendizaje y estimular el razonamiento lógico. Pero, solo un 25% considera que maneja muy bien los medios y recursos ligados a las tics.

Se reafirma el criterio de que este colectivo tiene necesidades formativas sentidas en el campo de las tics, a pesar que estos conocimientos no puedan ser utilizados en las aulas de clase, por carecer la institución de la infraestructura y el equipamiento tecnológico necesario.

El uso de recursos didácticos, consideramos que es otro elemento importante que la institución deberá fortalecer en el corto plazo, tanto a nivel de la incorporación de las tics, como de una metodología de aprendizaje por problemas que permita estimular el desarrollo del razonamiento lógico.

3.2.3.4 Funciones del Docente.

TABLA # 21

SUBCATEGORIA : FUNCIONES DEL DPOCENTE	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
-Describe las funciones y cualidades del tutor	0,0%	12,5%	12,5%	25,0%	50,0%
-Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	62,5%
-Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)	12,5%	0,0%	25,0%	37,5%	25,0%
TOTAL PUNTAJE	12,5%	12,5%	62,5%	75,0%	137,5%
MEDIA	4,2%	4,2%	20,8%	25,0%	45,8%

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

En sus encuentros de clase el 75% de los docentes describen ante sus alumnos las funciones del tutor y del docente en el aula. Y, en esta relación el 62.5% aplica las técnicas ligadas a la acción tutorial, socializadas desde el Ministerio de Educación. El Tutor es un profesor/a que ha sido seleccionado para acompañar a un determinado grupo de estudiantes en su proceso de aprendizaje y formación, deberá establecer con el tutorado, una relación de confianza, diferenciada de la propiamente docente, por el hecho de ser el orientador directo e interlocutor de cada uno de ellos con la institución educativa.

Desde esta perspectiva, existen 3 de los docentes participantes, donde se hace necesario reforzar la labor del tutor en los procesos de acompañamiento con los discentes, y que tengan claro, que al margen de los objetivos académicos que propongan con los estudiantes, deben conocer las circunstancias, necesidades y situaciones de vida de los mismos a fin de ofrecer una respuesta positiva y educativa

para todos, tanto grupal como individualmente. El rol del tutor como parte de la función docente, plantea que la responsabilidad de este no está exclusivamente en el campo académico, sino también en el ámbito del desarrollo afectivo y humano de sus alumnos; aspecto que ya fue citado por Álvarez (1998), cuando plantea que la condición fundamental del buen maestro es su compromiso con la formación humana de las personas que forma.

TABLA # 22

MEDIA DE LOS FACTORES CONSIDERADOS DENTRO DE LA TAREA EDUCATIVA

FACTORES CONSIDERADOS	1	2	3	4	5	TOTAL
PLANIFICACION	0.7%	7.4%	15.5%	30.1%	46.3%	100%
EVALUACION	0.0%	0.0%	12.5%	37.5%	50.0%	100%
USO DE RECURSOS DIDACTICOS	2,5%	10,0%	20,0%	27,5%	40,0%	100%
FUNCIONES DOCENTES	4,2%	4,2%	20,8%	25,0%	45,8%	100%

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Dentro de los factores desagregados para estimar el desempeño de la tarea educativa de, a este colectivo de docentes participantes, resalta entre sus fortalezas el manejo de los procesos de evaluación con un 87.5%, considerando que 7 de ellos los realiza entre siempre y casi siempre, sin inconvenientes. Dentro de los procesos de evaluación han mencionado que realizan tanto los correspondientes a sus alumnos, como los relacionados a la labor docente que a ellos les compete. Sin embargo, resulta contradictoria la posición que los docentes tiempo atrás, en su mayoría tuvieron en relación a los procesos de evaluación que implemento el Ministerio de Educación.

Además, es importante resaltar que en la actualidad, el instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), será la institución pública que medirá los niveles de aprendizaje de los alumnos a nivel del país, y sus resultados servirán para cotejar las competencias reales que los docentes tienen en este ámbito, y si sus resultados se ajustan a los estándares fijados por las autoridades educativas.

De igual manera, las labores de planificación alcanzan un porcentaje de 76.4%; y al realizarlas consideran los aspectos curriculares, la educación inclusiva, aunque en la institución no tienen alumnos con capacidades diferentes; los conocimientos previos de los alumnos, el manejo de técnicas didácticas y de comunicación para estimular los procesos del pensamiento. Es importante resaltar, que las concepciones del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, y el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente son temas que están siendo abordados por este colectivo docente; en sus planificaciones, lo que lleva a enriquecer de manera paulatina los procesos de enseñanza-aprendizaje, en beneficio de sus alumnos.

La categoría del uso de los recursos didácticos, aparece con el porcentaje más bajo del 67.5% dentro de la tarea educativa; probablemente ligado al manejo y utilización de la tecnología en el campo educativo; debido a la carencia de una infraestructura de apoyo institucional, que permita incorporarla con éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados, pensamos traen consigo un desafío para las autoridades del plantel, en cuanto a gestionar su pronta implementación, y proveer al cuerpo docente de estas importantes herramientas; que pueden dotarlos de diversidad de recursos de apoyo a la enseñanza como material didáctico, internet, foros, videoconferencias, entornos de trabajo colaborativo y otros canales de comunicación, que sirvan como estímulos para desarrollar la creatividad de los alumnos.

3.3. Los cursos de formación

TABLA # 23

CATEGORIA: CURSOS Y CAPACITACIONES

NÚMEROS DE CURSOS RECIBIDOS EN LOS ÚLTIMOS 2 AÑOS

# DE CURSOS	FRECUENCIA	%
2 Cursos	3	37,5
3 Cursos	1	12,5
Ninguno	4	50
Total	8	100

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Como lo habíamos afirmado, a pesar de que el programa de capacitación docente Si Profe, lleva aproximadamente 5 años funcionando en el cantón, a través del convenio

suscrito entre el Ministerio de Educación y la Universidad Técnica de Babahoyo, y su oferta temática ha sido amplia, solo el 50% del cuerpo docente la aprovecha. Al parecer, a pesar de que se reconoce la importancia de seguir formándose, en la práctica solo la mitad de ellos lo hace de manera concreta, y en forma esporádica. Además, los cursos de capacitación ofertados por Si Profe, por lo general se dan en horario de fin de semana, el cual no resulta atractivo para este y gran parte del colectivo docente, que se muestran renuentes a sacrificar parte de su tiempo libre; aun de su beneficio formativo profesional.

Probablemente a futuro, la oferta formativa del Ministerio deberá anexar aspectos motivacionales concretos, como por ejemplo: establecer porcentajes de remuneración variable ligados a horas de capacitación recibida en el programa, bonificación a directivos en función de horas de capacitación que sus docentes han recibido en el año; afín de estimular la demanda y redescubrir a la capacitación como una estrategia de mejoramiento del rol docente para enfrentar con éxito los procesos de cambio en las organizaciones.

TABLA # 24

NÚMERO DE HORAS RECIBIDOS EN LOS CURSOS EN LOS ÚLTIMOS 2 AÑOS

# DE HORAS	FRECUENCIA	%
De 40 a 80	1	12,5
De 80 a 120	0	0
De 120 a 160	3	37,5
Ninguna	4	50,0
TOTAL	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Si tomamos el valor máximo del rango del intervalo planteado en la tabla, tendríamos un total de 560 horas de capacitación para los 4 docentes que afirman haber participado en estos eventos, valor que arroja una media de 140 horas por docente en los últimos dos años, y para el 50% restante tendríamos 0 horas de capacitación durante este mismo periodo. Ni aun la gratuidad de servicio de capacitación establecido como un derecho y no una obligación en la LOEI (2011), torna aprovechable este importante recurso para este colectivo docente.

TABLA # 25

HACE QUE TIEMPO REALIZÓ EL ÚLTIMO CURSO DE CAPACITACIÓN

ULTIMO CURSO TOMADO	FRECUENCIA	%
Hace 2 años	1	12,5
Hace 1 año	2	25,0
En este año	1	12,5
No ha realizado	4	50,0
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez**Elaborado:** Flores, J. (2012)

Desde hace 2 años la oferta de capacitación gubernamental viene siendo considerada por el 50% de este cuerpo docente, pero el resto aun no hace uso de este importante recurso, que le permita actualizarse, donde inclusive se han ofertado cursos ligados a las tic, que aparecieron como primeros en el orden de preferencia temática; cuando se investigaron sus líneas formativas más atractivas. Este cuerpo docente todavía no valora a la capacitación como un espacio que contribuye al desarrollo profesional, y que redunde en beneficios de sus alumnos y la institución educativa toda. Además, los rápidos avances de la ciencia tornan obsoletos ciertos conocimientos, y genera la necesidad de actualización permanente. Hoy, hemos empezado a ver a la educación como un proceso permanente que dura toda la vida.

TABLA #26

TIPO DE AUSPICIO DE LA CAPACITACIÓN TOMADA

TIPO DE AUSPICIO	FRECUENCIA	%
El Gobierno	4	50,0
Institución donde labora	0	0
Beca	0	0
Cuenta propia	0	0
No ha tomado cursos	4	50,0
Total	8	100,0

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez**Elaborado:** Flores, J. (2012)

El Ministerio de Educación a través del programa si profe, es el único ente que auspicia la capacitación docente gratuita, la cual es abierta a nivel de país. Y, como lo

habíamos mencionado, estos docentes tienen la facilidad de contar con una sede cantonal en la Universidad Técnica de Babahoyo, una de las instituciones de educación superior calificadas vía convenio, para brindar estos servicios.

En el campo de la capacitación docente, el Ministerio de Educación, con su programa SÍPROFE, viene buscando mejorar y potencializar la educación del país, y trabaja por la formación continua de docentes y directivos de las instituciones educativas del país. Desde 2008, 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 en el campo docente, es decir la oferta a más de ser gratuita esta focalizada, para mejorar la calidad del docente; y debería ser aprovechada.

TABLA # 27

MEDIA DE LOS FACTORES CONSIDERADOS PARA EL ANÁLISIS DE FORMACIÓN

FACTORES CONSIDERADOS	1	2	3	4	5	TOTAL
ANÁLISIS DE LA PERSONA	0,0%	7,8%	18,8%	40,6%	32,8%	100%
ANÁLISIS ORGANIZACIONAL	0,0%	1,8%	16,1%	42,8%	39,3%	100%
ANÁLISIS DEL LA TAREA EDUCATIVA	1,9%	5,4%	17,2%	30%	45,5%	100%

Fuente. Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Carlos Vasconez

Elaborado: Flores, J. (2012)

Del factor análisis de la persona, se desprende que el 73.4% de estos docentes, consideren que su formación de pregrado ha sido bastante satisfactoria, preparándolos para asumir sus funciones como docentes; situación que ya hemos comentado, contrasta con la percepción que en este campo, tienen desde el Ministerio de Educación y la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), en el área de la educación superior. Pero el 26.6%, es decir aproximadamente dos docentes de la institución la consideran cualitativamente entre buena y regular; y por lo tanto requiere ser mejorada; y con mayor urgencia si estos ejercen su rol con asignaturas desvinculadas de su perfil profesional. Lo cual demandaría implementar para ellos planes de formación específicos, tanto en su rol como docentes como en el aspecto técnico de las materias a cargo.

En el factor análisis organizacional el 82.1% del cuerpo docente tiene un buen conocimiento de la carrera docente propuesta desde la LOEI (2011), y los elementos curriculares del nuevo bachillerato unificado; lo cual debería a llevarlos a desarrollar las competencias docentes necesarias para llevar a la práctica la propuesta.

En cuanto a los aspectos contemplados dentro del desempeño de la tarea educativa, como planificación, evaluación, manejo de recursos didácticos y la transmisión de sus funciones como docentes, son realizadas de manera muy aceptable y siempre en un 75.5%, es decir, por aproximadamente 6 de los 8 docentes encuestados; requiriendo los 2 restantes algún tipo de apoyo formativo. Tendencia que coincide con el encontrado en el factor análisis de la persona, es decir, un 25% del cuerpo docente de esta institución tiene necesidades formativas insatisfechas en cuanto a su formación de pregrado, lo cual repercute claramente en el desempeño de la tarea educativa, con sus elementos implícitos en cuanto a labores de planificación, evaluación, uso de recursos didácticos y funciones de tutoría; afectando la formación de sus discentes.

CAPITULO IV

CURSO DE FORMACION

4.1 Tema del curso

**“EL ARTE DE ENSEÑAR PARA QUE NUESTROS
ALUMNOS APRENDAN, UTILIZANDO LA PEDAGOGIA”**

4.2 Modalidad de estudios: Presencial

4.3 Objetivos:

4.3.1 General.

Analizar los principales enfoques pedagógicos y su aplicación a la labor docente, como herramientas para que los alumnos alcancen mejores niveles de aprendizaje.

4.3.2 Específicos. Los participantes al término del curso podrán:

- Identificar los principales enfoques teóricos, modelos y corrientes de la pedagogía.
- Aplicar los enfoque pedagógicos en su práctica docente diaria
- Diseñar sesiones de aprendizaje desde sus disciplinas académicas, incorporando el enfoque pedagógico constructivista.

4.4 Dirigido a:

4.4.1 Nivel formativo. Docentes en ejercicio, con una experiencia superior a 5 años, que busquen actualizar su práctica profesional, de acuerdo a los enfoques pedagógicos actuales.

4.4.2 Prerrequisitos. Conocimientos básicos de Didáctica, Pedagogía Educativa y Planificación Curricular.

4.5. Breve descripción del curso

4.5.1 Contenidos a desarrollar.

- 1.- La Pedagogía Educativa, su definición.
 - 1.1. Los paradigmas
 - 1.2. Los enfoques
 - 1.3. Los Modelos en pedagogía.
 - 1.4. Las corrientes pedagógicas.
 - 1.5. Las tendencias
- 2.- La Pedagogía Progresista de John Dewey
 - 2.1. Conceptos básicos de la pedagogía
 - 2.2. Aportaciones metodológicas
 - 2.3. El método Dewey.
- 3.- La Escuela de Decroly
 - 3.1. Conceptos Básicos en Decroly
 - 3.2. La Escuela Libre.
 - 3.3. Los centros de interés.
- 4.- Montessori y la Pedagogía Científica
 - 4.1. Conceptos y principios básicos

 - 4.2. El método Montessori y sus áreas.
 - 4.3. Aplicación del método

5.-El Enfoque Constructivista

5.1. Principales conceptos

5.2. El constructivismo pedagógico

5.3. Papeles del alumno y el docente

6.- Diseño de Sesiones de aprendizaje, desde el enfoque constructivista

6.1. ¿Qué se aprende desde del enfoque?

6.2. Metodología constructivista

6.3. Aplicación en el proceso pedagógico

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS.

1.- La pedagogía y su definición.

El término pedagogía deriva del griego paidos que significa niño y agein que significa guiar, conducir; es decir significa desde esta perspectiva el que conduce niños, para realizar con ellos una acción educativa. En su desarrollo hacia la ciencia la pedagogía asumió constituirse en una actividad humana con carácter sistemático, es decir ha orientado y organizado las acciones educativas ordenadamente con el fin de garantizar la formación de los discentes. Además, fue obteniendo un enfoque interdisciplinario, pues se nutrió de áreas como Filosofía, Psicología, Medicina, Antropología, Historia, Sociología y Economía.

Los aportes recibidos de estas ciencias permiten enriquecer a la pedagogía y ampliar su desarrollo.

La pedagogía ha sido definida como un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto; porque la provisión de saberes cambia a las personas que lo reciben y permiten una evolución a partir de su formación.

La pedagogía al desarrollar una práctica sistematizada en el campo educativo, con el fin de transmitir de manera objetiva los conocimientos, utiliza técnicas y recursos que le permitan alcanzar los objetivos que se propone, y esas herramientas en educación se circunscriben al campo de lo que se conoce como didáctica; que son las que le permiten facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si hemos afirmado que la pedagogía son saberes que buscan afectar el proceso educativo en sí, es importante considerar algunas ideas propuestas por Freire (2006), que debe tener claro quien enseña:

* Enseñar exige rigor metódico, para aproximar al discente de manera efectiva al objeto de estudio, afín de desarrollar su capacidad crítica y curiosidad; lo que resalta el papel del docente en el proceso.

* Enseñar exige investigación, ambas facetas son como dos caras de una moneda, y más aun ante los periodos de caducidad por los que pasan los conocimientos.

* Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, pues no son una tabula rasa como decía Roseau, y como lo ha resaltado Ausubel cuando habla de los conocimientos previos como punto de partida para un aprendizaje significativo.

* Enseñar exige crítica, como un no tragar entero cuando hablamos de estimular el pensamiento crítico. Esa crítica que bien orientada nos lleva a cuestionar la realidad de los aprendizajes obtenidos.

* Enseñar exige estética y ética,

* Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo, de lo contrario el discurso queda en vacío y desprovisto de sentido. La teoría no aterriza en la práctica, y solo ocupa espacio temporal en la memoria. Pensamiento y práctica se conjugan.

* Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación; revisar el conocimiento viejo que no refleja la realidad para asumir lo que da cuenta de ello; y mantener lo válido que deba mantenerse.

* Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, solo así el pensamiento se desarrolla y se va construyendo para hacer una nueva realidad.

* Enseñar exige reconocimiento y la asunción de una identidad cultural; no puede haber asunción de donde vengo, sin reconocer mi condición histórica social. Hasta para impactar y cambiar mi realidad es preciso previamente reconocerla.

Estos pensamientos implicados en una práctica pedagógica del conocimiento, nos llevan a entender como lo afirma el autor que enseñar no es transferir simplemente conocimientos, sino crear o disparar posibilidades para una verdadera construcción en el sujeto y a partir de él.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.

1.1. Los paradigmas

Barker (1995), afirma que si se busca el significado del término paradigma en el diccionario, este proviene del griego paradeigma, que significa modelo, patrón, ejemplo.

Y afirma que Kuhn (1962), se refirió a los paradigmas científicos, como ejemplos aceptados de la práctica científica, que comparten reglas y patrones. Para Smith, citado por Barker (1995), se refiere a ellos como conjunto compartido de suposiciones, que nos explica el mundo y lo predice.

Pero, en criterio de Barker (1995), paradigma es:

Un conjunto de reglas y disposiciones (escritas o no) que hace dos cosas: 1) establece o define límites, 2) indica cómo comportarse dentro de los límites para tener éxito.

Podríamos resumir estos aportes afirmando, que el término paradigma es un conjunto de suposiciones compartidas, que las asumimos como reglas, y establecen una forma de ver el mundo, hasta cierto punto condicionan nuestra percepción; esos son los límites que tienden a hacer limitaciones de que habla Barker.

Cualquier alteración que se produzca en algunos de los elementos o supuestos del paradigma puede dar por resultado cambios de comportamiento entre los miembros de la comunidad, tanto en el desarrollo de la teoría, en la investigación, como en la práctica docente

En criterio de Morales (2009), se lo conoce básicamente por las siguientes características:

- 1) Es una Idea(s), creencia(s), o comportamiento(s) arraigado y aceptado a priori como verdadero.
- 2) Lo comparte una comunidad con un número elevado de miembros.
- 3) Se forma generalmente en un periodo considerable de tiempo
- 4) No es fácil cambiar por otro nuevo debido a la resistencia que genera
- 5) Puede tener un sustento teórico o ideológico.

Y, afirma este autor que:

En pedagogía, se suele aplicar el término paradigma a un enfoque, modelo o corriente pedagógica que goza o ha gozado de amplia aceptación y aplicación en un sistema educativo socialmente reconocido. Por ejemplo la educación tradicional o bancaria y la tecnología educativa. El constructivismo empezó como corriente, luego pasó a ser modelo y en la actualidad se está convirtiendo en un paradigma.

1.2. Enfoques.

Morales (2009), refiere que un enfoque es una forma de concebir, organizar y realizar las tareas de la educación y pueden dar origen y fundamento a distintas corrientes y modelos pedagógicos.

Los enfoques provienen normalmente de las teorías construidas por psicólogos, sociólogos o investigadores educativos de gran nombre, a partir de las cuales se hacen interpretaciones y se formulan criterios, lineamientos, políticas y estrategias pedagógicas.

Los enfoques son por principio concepciones y percepciones abiertas, flexibles e hipotéticas de la realidad educativa, que permiten ajustes, adaptaciones e integraciones de distintas ciencias y de diferentes experiencias pedagógicas, conservando siempre una perspectiva idiosincrasia en el análisis del fenómeno educativo.

Por ejemplo, en un principio lo cognitivo, basado en la psicología genética de Piaget, Vigotki, Wallon y Merani, dieron origen posteriormente a las corrientes y modelos constructivistas de Bruner, Ausubel, Novak, Porlán, Carralero, Flores y Balista, entre otros. Un caso singular es el de Vygotsky, quien a pesar de haber sido compañero de investigación de J. Piaget, creó el enfoque histórico-cultural, pero al mismo tiempo, posteriormente Piaget, dio origen también a un nuevo modelo pedagógico, conocido como constructivismo social.

Otros enfoques importantes son: los de Dewey, Decroly, Claparede, Montessori, Freinet y Nieto Caballero, más conocido como escuela nueva; el enfoque conductista de Skinner, que fue más bien una teoría psicológica que hizo surgir más tarde los modelos instruccionales de Tyler, Bloom, Gagné y Merrill.

Morales (2009), menciona que un enfoque se identifica generalmente por los siguientes rasgos distintivos:

* Se fundamenta en una teoría científica, Casi siempre psicológica, constituida mediante investigación.

*Es una propuesta singular, pero al mismo tiempo abarcadora, con distintos grados de amplitud, sobre la forma como se debe educar al ser humano, que incluye concepciones principios, políticas y estrategias para el diseño y administración del currículo.

* Es una perspectiva abierta, flexible e hipotética, que permite reformulaciones y reajustes sobre la marcha. Evidentemente que hay enfoques más abiertos que otros como por ejemplo el humanista y el holístico.

*Da origen a modelos y corrientes pedagógicas independientes.

En el campo pedagógico, estos enfoques son especialmente importantes para la construcción de proyectos educativos institucionales porque les dan a éstos mayor direccionalidad y solidez que los modelos pedagógicos, dado que los enfoques son por

lo regular más estables y duraderos, mientras que los modelos son más variables y transitorios.

1.3 Los Modelos en Pedagogía

Un modelo es un esquema o patrón representativo de una teoría psicológica o educativa. Los modelos educativos son entonces formas histórico-culturales de concreción o materialización de un enfoque, una corriente o un paradigma.

Esto los hace más cerrados, limitadores y encasillados que los enfoques.

Afirma Morales (2009), que los modelos se centran más en aspectos curriculares de la educación, dando especial relieve a una dimensión o componente de la formación o el aprendizaje en torno al cual se hace girar todo lo demás. Son ya clásicos en la historia de la pedagogía el modelo tradicional, centrados en contenidos o programas, el modelo tecnológico, centrado en objetivos y el modelo naturalista, centrado en la libertad y espontaneidad de los alumnos.

Morales (2009), los modelos se diferencia de otras formas pedagógicas en los siguientes aspectos:

- Es más concreto y centrado en un enfoque
- Se deriva normalmente de un enfoque pedagógico, aunque también puede proceder de una corriente o de una tendencia pedagógica.
- Esta más orientado a la propuesta curricular que a la concepción educativa
- Pierde vigencia con mayor rapidez, a menos que se transforme en un paradigma o se sustente en un enfoque de gran fortaleza científica.
- Se resiste a la integración con un modelo diferente.

Siguiendo al autor, los modelos en pedagogía representan la mayor parte de las propuestas curriculares que encontramos a menudo en la literatura pedagógica. Se les denomina modelos para indicar que se les toma como patrones o pautas del accionar educativo institucional.

1.4 Las Corrientes en Pedagogía

Morales (2009), define con claridad que una corriente es una línea de pensamiento pedagógico, con carácter innovador, que se encuentra en proceso de investigación, sistematización y validación. Las corrientes son tendencias fuertes en educación, que no tienen todavía la estructuración de un modelo, ni la fundamentación de un enfoque ni la amplitud de un paradigma, pero van ganando adeptos entre los educadores y creando escuela propia. Cuando estas grandes líneas de pensamiento empiezan a consolidarse y a llevarse a la práctica docente, pueden constituirse en modelos.

Siguiendo a este autor, podemos encontrar corrientes pedagógicas de varios tipos:

a) radicales, cuando proponen cambios profundos en el sistema educativo o en la teoría curricular; por ejemplo, la pedagogía liberadora, el romanticismo pedagógico y la pedagogía personalista;

b) moderadas cuando pretenden solamente mejorar un aspecto particular de la concepción o la práctica pedagógica; por ejemplo, el neoconductismo y la educación por proyectos;

c) innovadoras, cuando ofrecen nuevas alternativas en educación; por ejemplo, la educación para la convivencia, basada en la *Biología de la Educación*, o la pedagogía autogestionaria.

Para Morales (2009), una corriente se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. No tiene una estructura curricular bien definida
2. Está en proceso de experimentación
3. Atrae seguidores, sobre todo entre los intelectuales
4. Sirve de base a algunos modelos pedagógicos
5. Es más coyuntural que estructural mientras deviene en modelo o enfoque

En Pedagogía, las corrientes estimulan la investigación educativa y sientan las bases de futuros modelos, enfoques y paradigmas. Surgen casi siempre como producto de cambios sociales y científicos importantes.

Tienen el peligro de convertirse en modas o en ideologías absolutistas. Las corrientes son de utilidad ante todo para la información epistemológica de los docentes, pero no conviene emplearlas como cimiento de los proyectos educativos institucionales, debido a su transitoriedad y poca estructuración.

1.5 Las Tendencias

Una tendencia es un impulso, una aspiración, un deseo, una inclinación hacia algo. En educación, la tendencia es una nueva perspectiva educativa que complementa, refuerza o modifica un paradigma, un enfoque, un modelo o una corriente pedagógica. En sus inicios es más débil que una corriente, pero puede desarrollarse más rápido que esta debido a su fuerte raigambre socio-cultural. Las tendencias expresan las demandas sociales en materia de educación y los avances más significativos en las investigaciones educativas de punta.

Ejemplos: La infogogía, la pedagogía cuántica, la pedagogía sinérgica y la pedagogía de género.

Una tendencia se descubre fácilmente porque, (Morales, 2009):

- No tiene tradición ni posicionamiento pedagógico
- Es más un proyecto a mediano y largo plazo que una realidad inmediata
- Pertenece a la investigación prospectiva
- Está sectorizada en grupos o países
- Le falta mayor sustento teórico y validación práctica.

En Pedagogía, las *tendencias* permiten actualizar permanentemente el currículo y responder mejor a los retos sociales y científicos. Abren nuevas líneas de investigación educativa y son un semillero de futuros enfoques y modelos pedagógicos.

2.- La Pedagogía Progresista de John Dewey

La importancia de John Dewey (1859 – 1952), en el panorama pedagógico es innegable, él encarna la figura del renovador educativo y social. Es el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos y uno de los educadores más perspicaces y geniales de la época.

2.1. Conceptos básicos de la pedagogía

Para Monteagudo (2001), Dewey estuvo profundamente interesado en la reforma de la teoría y de la práctica educativa. Los principios educativos proponían el aprendizaje a través de actividades de diferente índole más que por medio de los contenidos curriculares establecidos y se oponían a los métodos autoritarios.

Dewey pensaba que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática.

Consideraba además, que la educación no debía ser meramente una preparación para la vida futura, sino que debía proporcionar y tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización. Como filósofo, Dewey subrayó todo lo práctico, esforzándose en demostrar cómo las ideas filosóficas pueden actuar en los asuntos de la vida diaria. Su planteamiento lógico y filosófico era de cambio permanente, adaptándose a las necesidades y a las circunstancias concretas. El proceso de pensamiento en su filosofía es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta.

Dewey concibe la escuela y a la institución educativa como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de la vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena. Para Dewey filosofía y educación no pueden desligarse la una de la otra. La filosofía para Dewey era concebida como un medio de ajuste social, un método para descubrir, y a la vez un instrumento para interpretar, los conflictos sociales y la educación es el laboratorio de comprobación de las hipótesis.

Menciona Monteagudo (2001), que concebía al recién nacido es una animal que tendrá que aprender atribuyendo sentido a sus experiencias. La experiencia es lo que hace posible una educación que ayude a los seres humanos a crear significados colectivos, y toda experiencia implica pensamiento; no es sólo verificación sensorial, sino percepción consciente de las relaciones de reciprocidad entre individuo y entorno.

La inteligencia humana constituye el recurso del que nuestra especie está dotada para asegurar su supervivencia, de ahí que sea siempre social, y no un atributo individual. Como su función específica es dirigir nuestros modos de comportamiento, nunca alcanza una forma definitiva y su desarrollo permanente se cumple en interacciones sociales que se realizan a través de la comunicación. De estos supuestos se derivarán importantes consecuencias socioeducativas: la educación es un proceso inacabado y las actividades son los elementos centrales de aprendizaje escolar

La constante reorganización o reconstrucción de la experiencia constituye la educación y el fundamento de su teoría de la escuela, concebida como “agencia democrática de la formación”.

Toda experiencia es un movimiento continuo; pero para que desemboque en el crecimiento ha de estar orientada. Si la continuidad es un primer criterio de significatividad de la experiencia, el segundo es el de la interacción entre condiciones subjetivas y objetivas o ambientales. La escuela ha de consistir en un ambiente organizado en el que se fortalezcan las experiencias valiosas y se haga posible a la vez la continuidad de las experiencias de los alumnos y su aportación a la reconstrucción de la sociedad.

Hacer posible esta preparación para la vida en una comunidad democrática requiere esbozar un programa educativo que se basará en dos ideas fundamentales:

- A. La escuela ha de construir un entorno especial en el que puedan llevarse a cabo experiencias ejemplares de la vida social.
- B. La formación democrática requiere enfrentar al individuo con unos contenidos específicos.

A partir de estos supuestos, la vida en la escuela se basará sobre todo en el intercambio de experiencias mediante la comunicación entre los individuos, porque la comprensión del mundo emerge de la experiencia, la cual cobra significado a través del lenguaje. Según Dewey la educación intencional o institucional tiene tres etapas:

Primera etapa: Donde las materias de enseñanza se manifiestan en la familiaridad y el trato con las cosas que aportan ya los niños a la escuela.

Segunda etapa: Esa base material se ampliará y profundizará mediante el saber transmitido.

Tercera etapa: Refundición de lo ampliado en un conjunto ordenado racional y lógicamente.

Estas tres fases, sin embargo, sólo satisfarían las necesidades individuales, pero no las sociales, y el plan de estudios ha de ser elaborado con el fin de corregir la vida social.

Ello conduce a incluir en primer lugar lo absolutamente necesario; lo relacionado con las experiencias en las que participan los grupos sociales más numerosos, dejando los detalles para después.

2.2. Aportaciones Metodológicas

La obra de Dewey no tiene una orientación fundamentalmente didáctica o metodológica como la de Decroly o Freinet. No existe, en rigor, un método Dewey, ya acabado y codificado para ser aplicado o adaptado. En realidad, Dewey no piensa que no existan métodos cerrados y envasados de una manera completa para ser transferidos a la praxis escolar. De todas maneras, Dewey confía en el desarrollo de la ciencia y en la contribución de ésta para la mejora de la vida humana. Esta actitud general se refleja también en el ámbito pedagógico. Ve como necesario la construcción de una ciencia para la educación, pero esta ciencia no puede suministrar un repertorio de reglas para la práctica escolar.

Desde la perspectiva de Monteagudo (2001), Dewey estima que la praxis educativa, a partir de la experiencia, e implica un manejo inteligente de los asuntos y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta relación

educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción.

Dewey considera que el método educativo debe derivarse del método científico, con todas las adaptaciones que sean necesarias. En este sentido amplio existe un “método Dewey”, el llamado “método del problema”, que consiste en un proceso secuenciado mediante el cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación, llevada a cabo por grupos de alumnos bajo la tutela y orientación de un educador. Con este método, el cual es, para Dewey el método de pensar humano, el método de aprendizaje pasa a ser un capítulo del método general de investigación. La propuesta metodológica de Dewey tiene cinco fases:

1ª Fase: Consideración de alguna experiencia actual y real del niño, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria.

2ª Fase: Identificación del algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia; es decir, un obstáculo para la experiencia sobre el cual tendremos que trabajar para intentar estudiarlo y salvarlo.

3ª Fase: Inspección de los datos disponibles, así como la búsqueda de soluciones viables; en esta etapa, los materiales escogidos y los trabajos se convierten en partes del programa escolar.

4ª Fase: Formulación de hipótesis de solución, que funcionará como idea conductora para solucionar el problema planteado.

5ª Fase: Comprobación de hipótesis por la acción, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con objeto de resolver el problema.

A la hora de comentar las aportaciones metodológicas de Dewey no puede faltar la referencia a la famosa Escuela-Laboratorio, la cual resultó decisiva en su itinerario pedagógico.

En su escuela Dewey tuvo la ocasión de someter a prueba las hipótesis de trabajo planteadas en sus publicaciones pedagógicas, valorando las dificultades didácticas de

la implantación de los métodos progresivos en una institución docente.

Finalmente como menciona Westbrook¹ (1993), esta teoría del conocimiento destacaba la “necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento”. Sus trabajos sobre la educación tenían por finalidad sobre todo estudiar las consecuencias que tendría su instrumentalismo para la pedagogía y comprobar su validez mediante la experimentación.

2.3. El método Dewey

Esta propuesta pedagógica desarrollada por Dewey, tenía unos rasgos fundamentales, en los cuales nos basaremos para explicar todo su método:

Desde un punto de vista epistemológico, Dewey considera que los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisionales, pues tienen una función instrumental y están relacionados con la acción y la adaptación al medio. Critica el enfoque clásico sobre el conocimiento y lo contrapone a su perspectiva experimental y científica.

El principal elemento que se relaciona con la teoría del conocimiento de Dewey, y probablemente el más importante de toda su filosofía, es el concepto de **experiencia**.

Dewey propone una visión dinámica del concepto de experiencia: para él la experiencia es un intercambio entre el ser vivo con su medio ambiente físico y social y no una mera cuestión de conocimiento. Además la experiencia implica una sucesión de acciones y afecciones, y, por tanto no puede referirse simplemente a algo subjetivo.

La experiencia para Dewey está basada en conexiones y continuidades e implica procesos de reflexión e inferencia; experiencia y pensamiento son dos términos que van ligados.

3.- La Escuela de Decroly

La propuesta pedagógica decrolyana propone una verdadera educación por la acción, introduce los centros de interés entendidos como «ideas-fuerza» que mueven y motivan a los alumnos, y el método global constituye la base de la metodología.

Durante toda su infancia desempeñó muchos trabajos manuales junto con una formación musical que le serían de gran ayuda en el desarrollo de su personalidad, cuyas principales características son el rechazo al formalismo o intelectualismo, la preocupación por los intereses y necesidades globales del niño y el respeto a la individualidad del educando o el principio de actividad.

En su obra, Decroly queda claramente influenciado por autores previos a su método, como Pestalozzi, que proponía una enseñanza basada en el amor y en unos saberes que se traducen, en gran parte, en realizaciones manuales. Gracias a éste, Decroly se aproximó mucho más al niño real. También destaca la influencia de Froëbel con respecto al valor educativo atribuido al juego.

3.1. Conceptos Básicos en Decroly

Concebía la escuela como un lugar en el que el niño puede observar su entorno y donde recibían una educación de cultura general hasta los quince años. Tiene la utopía de abolir por completo las ideas actuales en materia de emplazamiento y construcción de los edificios escolares. Cree que sería necesario derrumbar los edificios del momento y edificarlos en emplazamientos más adecuados. Esta sería una de las medidas "alcanzables" propuestas por el autor, por ello el lema de Decroly es "La escuela es por la vida y para la vida", donde los docentes deben tener empatía con el niño y valorar la capacidad de este de observar y razonar sobre la naturaleza.

En todo momento el profesor genera su actividad docente por el interés y la motivación del niño. La participación de las familias es crucial para el buen desarrollo del alumno. Se les informará sobre el método y se les pedirá que comprendan y ayuden al niño. Aun así, también se intentará que el niño comprenda lo que hace y las disciplinas que le animan a seguir, además de alentarle a la interacción con los compañeros y el personal docente.

Junto con todo esto el profesor deberá realizar actividades que inciten a los alumnos a proponer temas para que los debatan, lo que supondrá una ayuda para desarrollar la iniciativa, la confianza y la solidaridad. Todo esto desemboca en un aprendizaje activo por parte del alumno al que se le enseña el cuidado y el respeto por el material del aula y a ver las actitudes y aptitudes tanto suyas como las del resto de sus compañeros y así valorarlas.

Para este autor, la enseñanza busca mejorar la persona y que este pueda vivir en sociedad; debe ir de la mano del aprendizaje.

Principios fundamentales de la enseñanza según Decroly:

1. Impregnar toda enseñanza de la noción de evolución.
2. Partir del niño en la medida de lo posible, hacerle sentir los mecanismos de su ser.
3. Hacerle observar la naturaleza, los fenómenos que ocurren en ella, los avances y los inconvenientes que ofrece.
4. Hacer pasar al niño por los estados de civilización que la humanidad pasó para apropiarse de la naturaleza, inculcándole la responsabilidad de resolver problemas.
5. Conducirlo de manera gradual a la comprensión de la necesidad inevitable del trabajo y del respeto que este se merece.

El aprendizaje requiere de situaciones nuevas y debe ser una experiencia personal. El aprendizaje debe hacerse por descubrimiento más que por una enseñanza libresca que favoreciera todos los dogmatismos y salidas fuera de lo real. Lo que se busca es que el aprendizaje sea integral, intelectual, sensorial y moral; por ello proponía que se aprendiera por y para la vida.

La institución educativa debía apoyar el aprendizaje para iniciar al niño en la solución de las necesidades fundamentales. Pero aseguraba, que de no adaptar eficazmente el aprendizaje, éste no se reflejaría en la vida del niño.

3.2. Los centros de interés y aportaciones metodológicas.

López s/f, afirma que los "Centros De Interés"; en realidad se constituye como un elemento de alto significado para poder comprender la emergencia y la evolución de la denominada "Escuela Nueva". En este contexto los llamados "Centros de interés" son una concentración de los contenidos escolares en torno a una idea central para evitar la atomización y la dispersión de los saberes escolares. Para Londoño (2001), los centros de interés son una forma de integrar el trabajo manual, el juego y el aprendizaje.

Las aportaciones metodológicas del Dr. Decroly en el ámbito educativo son las siguientes:

La función de globalización.

Según las teorías antecesoras al Método Decroly, es decir, la pedagogía clásica, la idea general se alcanza mediante la asociación de percepciones simples adquiridas con anterioridad. Decroly rompe con esta concepción, y sostiene que hasta los seis o siete años de edad, se trata de un pensamiento global y poco preciso (función de globalización), facultades que se irían desarrollando hasta alcanzar un pensamiento elaborado y concreto, que incorpora esquemas mentales complejos.

Con la función de globalización, el autor pretende explicar cómo las percepciones se encuentran fuertemente relacionadas con las funciones mentales superiores (inteligencia, voluntad y conciencia), es decir, los mecanismos mentales no se producen de forma aislada.

El método ideo-visual o método global de lectura.

El método ideo-visual o método global de lectura, es una de las propuestas más innovadoras de Decroly, lo que suscitó una gran cantidad de críticas de los pensadores de su época.

Este método da prioridad a la función visual sobre la auditiva, situando al niño frente a la frase completa escrita, con toda su complejidad, significación y sentido, y no solo ante las letras y sus sonidos. Se trata de frases surgidas de su vida cotidiana, lo que levanta mayor interés en los educandos.

Programa de ideas asociadas y los centros de interés.

Este programa, basado fundamentalmente en la psicología infantil, pretende cubrir las necesidades esenciales del niño, tanto individuales como sociales, con lo que se le prepara para afrontar las peculiaridades que pueda depararle la vida. Este programa podía llevarse a la práctica a partir de los tres o cuatro años de edad.

Para Fortuny, M & Dubreucq-Choprix, F. (1988), la Escuela practica una verdadera pedagogía del interés que implica métodos deliberadamente activos, sin someterse a una jerarquización de temas partiendo de lo simple hacia lo más complejo.

Se considera que para aprovechar este programa, existen dos competencias básicas que los alumnos deben de desarrollar: la primera, el conocimiento de sí mismos y, la segunda, el conocimiento de las condiciones del medio natural y humano en el que viven. Respecto a la primera, es decir al conocimiento de las condiciones del medio natural y humano, Decroly distingue cuatro necesidades básicas y primordiales:

a) Alimentarse, b) Luchar contra las intemperies, c) Defenderse contra los peligros y accidentes diversos d) Actuar y trabajar solidariamente.

“El objetivo de Decroly era crear un vínculo común entre todas las materias, hacerlas converger o divergir en un mismo centro, que llamo de interés; es al niño hacia el que todo se dirige, es del niño del que todo se irradia; el interés del niño, que es la palanca por excelencia (Decroly y Boon, 1968, p.58)”.

Las cuatro necesidades primordiales citadas anteriormente constituirían cuatro grandes centros de interés de un programa de ideas asociadas, .Decroly pondrá énfasis en el seguimiento de un ciclo de operaciones de una actividad mental sintética, en el uso de tres tipos de ejercicios:

1er tipo: ejercicios de observación: ésta constituye la base racional de los ejercicios que se realizarán más tarde. Su finalidad es la interacción de los sentidos del niño con

la experiencia, los objetos, los acontecimientos... Decroly destacará la importancia de la naturaleza en el ámbito escolar (plantas, animales, semillas...).

2º tipo: ejercicios de asociación: posterior a la observación. Las ideas inmediatas se relacionan con otras adquiridas por experiencia. Después, por medio de esta asociación de ideas, se produce el razonamiento de conceptos abstractos. Aquí, el contacto directo con la realidad no es indispensable.

3º tipo: ejercicios de expresión: se dan después y durante la observación y la asociación. Al dar lugar a la expresión, destacan la lectura y la escritura, pues éstas sólo tienen sentido cuando existe la necesidad de comunicarse debido a la rica experiencia, pues se quiere compartir. Decroly dará una gran importancia a los trabajos manuales y artísticos.

Los juegos educativos, la ambientación de clase y el medio social.

Decroly destaca la importancia de la presencia de juegos en la escuela. Las manipulaciones al realizar los juegos, desarrollan en los niños los esquemas de pensamiento simbólico. Favorecen la enseñanza activa y promueven el interés. Este autor, fue el precursor de la renovación de la enseñanza en educación infantil y de los niños con diversidad funcional mediante dichos juegos.

En cuanto al ambiente de clase, estará constituido por una gran cantidad de material diverso, la mayoría fruto del coleccionismo del niño, pues cualquier material puede ser didáctico. Este material será aquel utilizado para jugar, es decir, para observar, asociar y expresar.

Y en relación al medio social, la escuela se erigirá como una sociedad adulta. Cada niño tendrá una libertad y unas responsabilidades ante sus compañeros y profesores. Todo orientado a la representación de la vida real.

3.3 El Método Decroly consta de cuatro principios básicos:

1) Principio dominante de respeto al niño “Escuela por la vida y para la vida”.

Cuyo objetivo era adaptar al individuo a la vida social y que el propio medio constituyese un recurso para la formación del niño.

2) Principio de libertad.

Con este se respetaba la autonomía del alumno, sus intereses y tendencias naturales, a los cuales se inclinaba la escuela y labor del maestro.

3) Principio de individualización.

Para lograr la libertad del sujeto, cada alumno será sometido a una actividad personal, directa y diferenciada adaptada a sus aptitudes e intereses.

4) Principio de actividad

Sostiene que hay que provocar un trabajo constante en el individuo.

4.- Montessori y la Pedagogía Científica

Para Bocaz, C. y Campos, R, (2003), en las escuelas Montessori la libertad es ciertamente muy importante, pero para conquistarla los niños tienen que trabajar de forma independiente y respetuosa. Los niños participan de manera activa en su proceso de desarrollo y aprendizaje y pueden autodirigirse con inteligencia y elegir con libertad. En un ambiente Montessori el orden, el silencio y la concentración son una constante.

Rodríguez, D (2002), afirma que para Montessori los niños absorben como “esponjas” que absorben todas las informaciones que requieren y necesitan para su actuación en la vida diaria.

El niño aprende a hablar, escribir y leer de la misma manera que lo hace al gatear, caminar, correr, etc, es decir, de forma espontánea. Sostiene que no estaba de

acuerdo con las técnicas rígidas y, frecuentemente, crueles que se utilizaban en Europa. Basó sus ideas en el respeto hacia el niño y en su capacidad de aprender, partía de no moldear a los niños como reproducciones de los padres y profesores imperfectos, sino que fueran por lo menos un poco más acertados.

Concibió a los niños como la esperanza de la humanidad, dándoles oportunidad de aprender y utilizar la libertad a partir de los años de desarrollo, así el niño llegaría a adulto con la capacidad de hacer frente a los problemas de la vida, incluyendo los más grandes de todos, como la guerra y la paz.

El método Montessori está basado en observaciones científicas relacionadas con la capacidad de los niños, para absorber conocimientos de su alrededor, así como el interés que éstos tenían por materiales que pudieran manipular. Cada parte del equipo, cada ejercicio, cada parte del método desarrollado, fue basado en lo que ella observó, y lo que niños hacían "naturalmente", por sí mismos, sin ayuda de los adultos.

Por lo tanto, el método de educación Montessori es mucho más que el uso de materiales especializados, es la capacidad del educador de amar y respetar al niño como persona y ser sensible a sus necesidades. Esta verdad simple pero profunda inspiró a Montessori a buscar la reforma educativa (metodología, psicología, enseñanza, y entrenamiento del profesor) basando todo en su esmero por fomentar que "uno mismo es quien construye su aprendizaje". El educador ejerce una figura de guía, que potencia o propone desafíos, cambios, novedades.

Los principios fundamentales de la Pedagogía Montessori están basados en: la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina. Otros aspectos abordados en ésta metodología son: el orden, la concentración, el respeto por los otros y por él.

4.1. Conceptos y principios básicos

Martínez, J (2002), menciona como principios básicos:

La mente absorbente, Montessori expresó una sensibilidad especial del niño joven para observar y para absorber todo en su ambiente inmediato como la "mente

absorbente." Ésta es la capacidad única en cada niño de tomar su ambiente y de aprender cómo adaptarse a la vida. Durante estos años, las sensibilidades del niño conducen a una vinculación con el ambiente. En estos años, un amor para el ambiente se absorbe en la mente del niño. La capacidad del niño de adaptarse por sí mismo al ambiente depende de cuáles eran las impresiones en ese entonces, es decir, si eran sanas y positivas, el niño se adaptará de la misma forma.

Los períodos sensibles, son los que permiten al niño demostrar capacidades inusuales para adquirir habilidades particulares, y sientan las bases para su desarrollo adulto. Ejemplos de los períodos sensibles son: El desarrollo del lenguaje en los primeros años, y del sentido del orden. El período sensible para adquirir la escritura, entre la edad de tres y cuatro años. Así la sensibilidad a la palabra conduce a la lectura de los números, entre los cuatro y cinco años.

Los períodos sensibles para el niño varían individualmente, pero por todos pasan y nunca regresan. En la escuela media, según la Dra. Montessori, las habilidades básicas se enseñan en gran parte después de que los períodos sensibles hayan pasado.

El ambiente preparado, Es un ambiente que se ha organizado cuidadosamente para el niño, para ayudarlo a aprender y a crecer. El ambiente está formado por dos factores: el entorno y el material, preparado de una manera tal que estimulen en él las partes social, emocional, intelectual, la comprobación y necesidades morales de un niño, pero también que satisfaga la necesidad del niño en el orden y la seguridad, con el conocimiento de que todo tiene su lugar apropiado. La Dra. María Montessori comprobó que preparando el medio ambiente del niño con los materiales necesarios para su período de desarrollo en todas las áreas posibles y dejándole escoger su material de trabajo, abriría el camino para un desarrollo completo de su ser, "Libertad de elección en un medio ambiente preparado".

Las actitudes del adulto, El adulto permite el acoplamiento entre el niño y el ambiente preparado, y su meta es ayudar al niño a ayudarse y evolucionar. Dejando al niño saber que es él quien debe amarse y respetarse, el adulto ayuda al niño a construir la confianza en sí mismo. El niño debe estar libre, moverse y experimentar en el ambiente; el papel del adulto es únicamente señalar directrices. Las guías tienen un papel fundamental ya que deben transmitir conocimientos y formar a los alumnos.

4.2. El método Montessori y sus áreas.

La libertad es inherente a la pedagogía Montessori. No una libertad contraria a la disciplina, sino aliada de esta. **"Se busca la disciplina como resultado de la motivación interna por el aprendizaje**, del trabajo, el compromiso y el respeto hacia la comunidad",

El maestro cede su liderazgo para permitir a los estudiantes que exploren y trabajen sus intereses. Montessori desarrolló esta pedagogía educativa, la estudió y planteó mediante la aplicación de un método científico. Hoy en día gana relevancia como propuesta de aprendizaje individualizado, que **responde a las necesidades psicológicas, emocionales, motrices y cognitivas de cada niño.**

El programa educativo se decide a partir de cada etapa del desarrollo del estudiante y a sus intereses. Este es el principal cambio respecto al modelo tradicional. Pero además, varía el rol del profesor. **"Un maestro Montessori es un guía, un intermediario que pone el niño en relación con el entorno".**

El maestro cede su liderazgo para permitir que explore y trabaje siempre en un contexto de libertad, "acorde con las características psicológicas de cada etapa de desarrollo". Se apuesta por un aprendizaje analítico. **"Cada contenido es trabajado mediante uno o varios procesos** que terminan en una evocación de los conocimientos adquiridos". Esta evocación puede ser **una explicación a un compañero, la elaboración de un texto escrito, la exposición de un tema u otras pruebas**, agrega. Así se consolidan los conocimientos y el aprendizaje cooperativo entre los alumnos.

4.3. Aplicación del método

Los centros educativos que siguen el método Montessori, se guían por las **siguientes condiciones:**

- **Ambiente de libertad:** libre acceso de los niños a los materiales.
- **Gran autodisciplina de los alumnos:** se rigen por muy pocas normas, "pero las cumplen a gusto y de manera rigurosa", lo que permite el trabajo libre de todos.

- **Concentración y trabajo:** el trabajo es sobre todo individual, en educación Infantil, y en grupos.
- **Rol del maestro:** es "guía e intermediario" entre los materiales y el niño. Cede su papel de "mero transmisor de conocimientos" para convertirse en "motivador del trabajo, investigación y avance de los alumnos". Les observa en su trabajo y les conoce en su individualidad para atender sus necesidades en cada momento.

Aprender mediante esta propuesta, implica confiar en el gran potencial de sus alumnos y les facilitan el acceso a conocimientos ilimitados". Esto supone la creación de espacios muy estimulantes para los estudiantes, con oportunidades de trabajo similares a las que ofrece un aula Montessori.

5.-El Enfoque Constructivista

El término constructivismo se utiliza fundamentalmente para hacer referencia a los intentos de integración de una serie de enfoques que tienen en común la importancia de la actividad constructiva del alumnado en el proceso de aprendizaje.

La concepción constructivista se organiza en torno a las ideas siguientes:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje
- El alumno construye el conocimiento por si mismo y nadie puede sustituirle en esta tarea.
- El alumno relaciona la información nueva con los conocimientos previos, lo cual es esencial para la construcción del conocimiento
- Los conocimientos adquiridos en un área se ven potenciados cuando se establecen relaciones con otras áreas.
- El alumno da un significado a las informaciones que recibe.

- La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que ya están muy elaborados previamente es decir! los contenidos son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
- Se necesita un apoyo (profesor, compañero, padres, etcétera) para establecer el andamiaje que ayude a construir el conocimiento.
- El profesor debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando al mismo tiempo que la construcción del alumno se aproxime a lo que se considera como conocimiento verdadero.

5.1. Principales conceptos y fuentes teóricas.

Lo que distingue la concepción constructivista es su carácter integrador y su orientación hacia la educación. En consecuencia, tal como afirma Coll (1997), el constructivismo no debe entenderse como una teoría más del desarrollo o del aprendizaje, que se presenta como una alternativa a las demás. Ni mucho menos la teoría que supera a las otras, Su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender la educación.

Para hacerlo se nutre de otras teorías e incluso de otras disciplinas no estrictamente psicológicas, como la didáctica, la sociología, la orientación a la educación especial con objeto de evitar reduccionismo psicologista.

Este núcleo esencial de la dimensión teórica y explicativa está formado por un conjunto de principios, de teorías y de enfoques diferentes, con discrepancias entre ellos, pero que se complementan al integrarse en un esquema conjunto que se orienta a analizar, comprender y explicar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Según Coll (1997), se distinguen cuatro tipos de constructivismo:

Uno de ellos es el que se deriva de la teoría de Piaget, mientras que el segundo está basado en las teorías del aprendizaje verbal significativo, de los organizadores previos, así como de la asimilación, de Ausubel.

El tercero está inspirado en la psicología cognitiva y por último el de la teoría sociocultural de Vigotsky.

Es decir, las fuentes teóricas de la concepción constructivista son:

- Teoría genética del desarrollo intelectual de J. Piaget,
- Teoría de la asimilación de D. P. Ausubel y el aprendizaje significativo,
- Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de LS. Vigotski,

Para Herrera (2009), desde esta corriente el aprendizaje implica:

Construcción de nuevos conocimientos a partir de los conocimientos previos, del desarrollo y de la maduración; además los procesos involucrados son la asimilación, acomodación y equilibrio, procesos de cambios cualitativos; también implica estructuración de esquemas cognitivos, confrontación con nuevos conocimientos, obstáculos cognoscitivos, búsqueda de equilibrios hasta alcanzar el cambio conceptual.

A manera de síntesis, recordemos los principales aportes de las fuentes teóricas constructivistas señalados por Coll, y que dan cuenta de los elementos implicados en el aprendizaje señalados por Herrera..

La teoría genética de Piaget.

La teoría genética del desarrollo intelectual de J. Piaget aporta varias ideas fundamentales. Entre ellas merece la pena destacar las siguientes:

- La teoría de los esquemas (de acción y representativos)
- Los estadios de evolución, que sí bien son puestos en cuestión, apoyan el principio según el cual la capacidad de aprendizaje en un momento determinado está relacionada con su nivel de competencia cognitiva.
- La actividad mental constructivista a partir de actuar sobre la realidad.
- La tendencia al equilibrio de los esquemas y estructuras en los intercambios entre persona y ambiente.

La teoría de la asimilación de Ausubel.

La teoría de la asimilación de D. P. Ausubel pone el énfasis en los organizadores previos y en otras condiciones para un aprendizaje significativo. El alumno aprende cuando es capaz de atribuir significado al contenido de lo que está estudiando.

Es decir, cuando es capaz de construir un esquema de conocimiento relativo a este contenido. Esto se hace posible a partir de las interacciones entre los elementos del triángulo interactivo (alumno, contenido, profesor).

La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vigotsky

Esta teoría pone el énfasis en los mecanismos de la influencia educativa, donde la dimensión social del aprendizaje es un aspecto esencial. La construcción del conocimiento es un acto individual, pero individual no se opone a social.

Los alumnos construyen el conocimiento individualmente, pero al mismo tiempo juntamente con otros.

La ayuda que los otros, principalmente el profesor, pero también padres, hermanos, otros familiares, amigos, los medios masivos de comunicación, etcétera, proporcionan lo esencial del aprendizaje. Estos otros actúan en la 'zona de desarrollo próximo entre lo conocido y lo desconocido.

5.2. El constructivismo pedagógico

Ante la pregunta ¿qué es el constructivismo?, Carretero, M (1997, p. 21), citado por Ramírez (s/f), argumenta:

"Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

En consecuencia, según la posesión de constructivismo, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con la que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea".

De igual forma, al citar a Díaz-Barriga, F (2004), comenta:

"El constructivismo es una confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje. Se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio".

En síntesis, podríamos afirmar que es la corriente que postula que la educación es un espacio a través del cual el hombre construye su propio conocimiento.

5.3. Papeles del alumno y el docente

Para Herrera (2009), un docente con enfoque constructivista debe.

- Aceptar e impulsar la autonomía e iniciativa del alumno.
- Usar materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables.
- Usar terminología cognitiva como: clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar.
- Investigar acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.
- Desafiar la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos.
- Además, el constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, el maestro como mediador debe apoyar al alumno para:
- Enseñarle a pensar: desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.
- Enseñarle sobre el pensar: animar al alumnado a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.
- Enseñarle sobre la base del pensar: incorporando objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.
- También el docente como mediador del aprendizaje debe conocer: los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales; así como las necesidades evolutivas de cada uno de

ellos; igualmente los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros; y por último contextualizar las actividades.

6.- Diseño de Sesiones de aprendizaje, desde el enfoque constructivista

Una didáctica que se vincule a los postulados constructivistas, en otras palabras, centra en el estudiante el rol principal durante los trabajos emanados de la producción de procesos de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes.

Estos ámbitos de la formación deberán entenderse como procesos complejos, que se desarrollan en contextos sociales, históricos y culturales determinados, aunque sus productos se manifiesten en forma individual. De esta manera, es muy relevante que el(la) profesor(a) no distraiga su atención con respecto a los propósitos del currículum que deben guiar sus decisiones, para no exponer a los estudiantes a un trabajo errático con respecto a los Programas, aunque intencionado en su desarrollo personal.

6.1. ¿Qué se aprende desde del enfoque?

Fundamentalmente, para una posición constructivista, los aprendizajes que la persona desarrolla se realizan en el escenario de la actividad: el alumno o la alumna enfrentados a desarrollar acciones con sentido o finalidad y consecuentes con un plan de desarrollo o incremento de competencias para responder con éxito a los estímulos desafiantes del ambiente.

Por ello, se entiende que el aprendizaje está siendo elaborado por la persona en la situación efectiva de trabajo. La situación de aprendizaje, además de romper con el ejercicio de la transmisión como práctica de enseñanza principal, demanda al docente el desarrollo de capacidades para acompañar el proceso.

6.2. Metodología constructivista

Ramírez (s/f), considera que la acción constructivista debe tener cuatro características:

1. Se apoya en la estructura conceptual de cada estudiante: parte de las ideas y preconceptos de que el estudiante trae sobre el tema de la clase.
2. Anticipa el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.
3. Confronta las ideas y preconceptos afines del tema de la enseñanza, con el nuevo concepto científico que enseña.
4. Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva con el fin de ampliar su transferencia.

Se tratará, por lo tanto, de emplear recursos para instalar en el aula actividades auténticas y significativas, que interpelen a los estudiantes en el desafío de acrecentar sus conocimientos en los planos del saber, el saber hacer y el saber ser.

Debido a ello, las prácticas pedagógicas que pretenden adoptar estas perspectivas y ser consecuentes con sus requerimientos, proponen actividades de aprendizaje en situación, con énfasis en la capacidad de interesar a los alumnos y alumnas. Una forma productiva de trabajo en el aula se dará a través de la explotación de las diversas dimensiones y etapas de las metodologías específicas de cada campo de conocimiento en los procesos de razonamiento para la solución de problemas, como también empleando enfoques interdisciplinarios si los objetos de estudio lo hacen posible.

En la situación compleja del aprendizaje, entendida en la tridimensionalidad simplificada, del saber declarativo, actitudinal y procedimental, el docente tiene a su alcance recursos de enriquecimiento del mundo cultural del aula y del trabajo pedagógico, pues se instala como actor protagónico entre estudiante y su conocimiento previo.

Esta condición del constructivismo incorpora al aula la situación de los estudiantes como individuos activos frente al ambiente. Uno de los métodos utilizados por la corriente es el aprendizaje basado en problemas, donde el camino que toma el proceso de aprendizaje convencional se invierte.

Mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción.

La experiencia de trabajo en el pequeño grupo orientado a la solución del problema es una de las características distintivas de este método. En estas actividades grupales los alumnos toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo.

Los alumnos trabajan en equipos de seis a ocho integrantes con un tutor/facilitador que promoverá la discusión en la sesión de trabajo con el grupo. El tutor no se convertirá en la autoridad del curso, por lo cual los alumnos sólo se apoyarán en él para la búsqueda de información.

Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje del curso.

A lo largo del proceso de trabajo grupal los alumnos deben adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo realizado en el grupo, desarrollando la habilidad de dar y recibir críticas orientadas a la mejora de su desempeño y del proceso de trabajo del grupo.

6.3. Aplicación en el proceso pedagógico

Al llevar a la práctica, desde el proceso pedagógico la corriente constructivista, las condiciones que deben estar presentes, menciona Ramírez (s/f) son:

- Generar insatisfacciones con los prejuicios y preconceptos, facilitando que los estudiantes caigan en cuenta de sus incorrecciones.
- Que el nuevo concepto empiece a ser claro y distinto al anterior.
- Que el nuevo concepto muestre su aplicabilidad a situaciones reales.
- Que el nuevo concepto genere nuevas preguntas y expectativas.
- Que el estudiante observe, y comprenda las causas que originaron sus prejuicios y nociones erróneas.
- Crear un clima para la libre expresión del estudiante, sin coacciones ni temor a equivocarse.
- Propiciar las condiciones para que el estudiante sea partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la planeación de la misma, desde la selección de las actividades, desde las consultas de fuentes de información, etc.

En lo que respecta a la evaluación del proceso pedagógico, la posición constructivista se va a interesar, siguiendo a Herrera (2009), por los procesos cognitivos puestos en marcha y los cambios que se generen u observen a partir del uso del método.

Las estrategias que se utilizan son: el registro anecdótico; el análisis de errores, el pensar en voz alta; los cuestionarios de autoevaluación y entrevistas; los diarios y la evaluación de portafolio.

Por lo general, las actividades de evaluación son parciales; además el contexto en el que se evalúa es tan importante como el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje, por ello deberían utilizarse una gran variedad de actividades de evaluación; también la funcionalidad del aprendizaje es uno de los factores más importantes a la hora de evaluar; por último la toma de control y responsabilidad en la realización de una actividad por parte del alumno es otro indicador importante a tener en cuenta para la evaluación.

4.5.2 Organización de sesiones de aprendizaje.

El curso está organizado en 10 sesiones de aprendizaje, de 6 horas cada una

Sesión 1.

Propósito de la sesión.

- Identificar el campo de la Pedagogía, sus enfoques, modelos y corrientes.

Momentos de la Sesión de aprendizaje.

1) Experiencia, se inicia la sesión con una dinámica de presentación por parejas, que consiste en pedirles que un papel los participantes pongan 3 características físicas de ellos, las cuales luego se recogen e intercambian, con la consigna de que encuentren a la persona que les toco, y a partir de una pequeña entrevista tengan información suficiente para presentarlo ante todos. Una vez que todos se han presentado, lo hace el Facilitador; para luego realizar el encuadre del curso en cuanto al tema, metodología, acreditación y participación que se espera de los presentes. Posteriormente presenta un video, en la que la docente María Mendoza Muñoz, desarrolla una clase modelo de Lenguaje, colgado en el link: <http://www.youtube.com/watch?v=jq3mEUneEfo>.

2) Reflexión, a partir de lo presentado se inicia un proceso de preguntas abiertas sobre las concepciones pedagógicas que los docentes están utilizando, buscando relacionarla con su experiencia docente. Se inicia con los siguientes interrogantes:

¿Cómo concibe el proceso de aprendizaje la docente del video?

¿Cómo pienso que aprenden mis estudiantes?

¿Mis concepciones pedagógicas, son producto de mi experiencia o están sustentadas en algún modelo teórico?

¿Mi forma de enseñar, me permite alcanzar los resultados que planifico?

Después de las respuestas de los participantes, el facilitador sintetiza los aportes, enfatizando la importancia de contar con enfoque y modelos al asumir la tarea docente, e introduce la siguiente fase.

3) Conceptualización, desde los contenidos del curso, y pueden utilizar como documento de lectura de apoyo, el colgado en el blog <http://pedag.blogspot.com/2012/09/paradigmas-enfoques-modelos-corrientes.html>,

para identificar y diferenciar lo que constituyen un enfoque, un modelo, una corriente y una tendencia en el campo de la pedagogía; para el efecto cada grupo de trabajo elaborará un mapa conceptual.

4) Aplicación, en base al material trabajado y a la experiencia directa de los participantes, estos identificarán que enfoques, modelos y corrientes los participantes están utilizando en su práctica pedagógica; y en la plenaria por grupos compartirán su experiencia poniendo énfasis en los aspectos teóricos que no habían considerado, y como estos pueden mejorar su práctica pedagógica..

5) Evaluación, se revisa lo aprendido desde el tema de la sesión, elaborando un cuadro comparativo que diferencie los términos enfoque, modelo y corriente pedagógica.

Sesión 2.

Propósito de la sesión.

- Identificar el enfoque pedagógico propuesto por la pedagogía progresista de Dewey

Momentos de la Sesión de aprendizaje.

1) Experiencia, se presenta el documento ¿Cómo aprenden los estudiantes?, descargado del link: http://ylang-ylang.uninorte.edu.co/cedu/como_aprenden_los%20estudiantes.pdf. Los participantes realizarán una lectura personal, identificando las ideas que les parezcan más importantes, para ser utilizadas por los docentes para planificar las clases.

2) Reflexión, a partir de lo presentado anteriormente se inicia un proceso de preguntas sobre el tema, iniciando con: ¿Al planificar las clases, hemos considerado como aprenden nuestros alumnos?. ¿Hemos considerados los principios que fundamentan el aprendizaje efectivo? Además, se indaga sobre lo que sintieron, buscando relacionarlo con su experiencia docente.

3) Conceptualización, se construye el enfoque propuesto por Dewey a través del trabajo en taller; del documento de lectura propuesto en el curso y de la experiencia reflexionada; los participantes divididos en grupos elaboraran un mapa conceptual para la plenaria, explicando en qué consiste el modelo.

4) Aplicación, se dará a partir de la pregunta ¿Cómo aplicar el modelo propuesto por Dewey? Poniendo el énfasis en su vinculación práctica. En grupo, los participantes prepararan una clase demostrativa, utilizando el modelo de Dewey. El tema de la clase lo escoge cada grupo, y al final de la tarea un representante del equipo explicará la aplicación y las dificultades que encontraron.

Se organiza trabajo grupal para la próxima sesión: En parejas presentaran un tema de clase, ligado a la asignatura que manejan y aplicando el modelo. Para el efecto los participantes consideraran el documento dado como material base, y podrán apoyarse en otros documentos de la web, como: http://medull.webs.ull.es/pedagogos/DEWEY/DEWEY_Y_LA_ESCUELA_NUEVA2.pdf.

5) Evaluación, utilizando la técnica del debate y preguntas concretas, se revisa lo aprendido desde el modelo planteado.

Sesión 3.

Propósito de la sesión.

- Aplicar el enfoque pedagógico propuesto por la pedagogía progresista de Dewey

Momentos de la Sesión de aprendizaje.

1.).Experiencia, se presenta un video biográfico del modelo de John Dewey, desde el link: http://www.youtube.com/watch?v=g8_UM8hYvG8. Y se inicia un comentario abierto sobre los aspectos relevantes del autor.

.2) Reflexión, se activan los conocimientos previos relacionados con el modelo, vistos la sesión anterior, y posteriormente los grupos organizados presentan los trabajos asignados en plenaria, en relación al tema de clase, aplicando el modelo de Dewey.

3) Conceptualización, los participantes comentan los trabajos presentados en la plenaria, analizan la aplicación pertinente del modelo y el Facilitador va reforzando la labor de cada grupo.

4) Aplicación, se realiza retroalimentación final y se proponen sugerencias a los trabajos presentados, entre participantes y facilitador.

5) Evaluación, a través de preguntas como: (¿Cómo concibió la escuela nueva él autor?, ¿Qué papel daba al niño y al docente?, ¿Qué aspectos consideró en su propuesta metodológica?), se revisa lo aprendido desde el modelo planteado, y se cierra con el video el papel del maestro según Dewey: <http://www.youtube.com/watch?v=gsRF2ZI5bzY>.

Sesión 4.

Propósito de la sesión.

- Identificar el enfoque pedagógico propuesto por la pedagogía de Decroly

Momentos de la Sesión de aprendizaje.

1) Experiencia, se presenta una lectura de reflexión sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde el link: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0014procesoaprendizaje.htm>. Los participantes realizaran una lectura personal, identificando las ideas que les parezcan más importantes en relación al tema; luego las comparten en grupo y realizan una síntesis de consenso.

2) Reflexión, a partir de lo presentado anteriormente se inicia un proceso de preguntas sobre el tema, iniciando con: ¿Nuestra conceptualización del aprendizaje, es afín con la planteada en el documento? ¿Qué aspectos consideramos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?. ¿Con cuales tenemos problemas al manejar nuestras asignaturas? Además, se indaga sobre lo que sintieron, buscando relacionarlo con su experiencia docente.

3) Conceptualización, se construye en taller el enfoque propuesto por Decroly, en función de la experiencia reflexionada y tomando como base el contenido del curso sobre la teoría. Los grupos en plenaria y apoyándose en mapas conceptuales, explicaran el enfoque.

4) Aplicación, se da a partir de sus respuestas al interrogante ¿Cómo aplicar el modelo propuesto por Decroly? Poniendo el énfasis en su vinculación práctica.

Se organiza trabajo grupal para la próxima sesión: En parejas presentaran un tema de clase, ligado a la asignatura que manejan y aplicando el modelo.

5) Evaluación, utilizando un ensayo por grupo de trabajo sobre la teoría, se revisa lo aprendido desde el modelo planteado.

Sesión 5.

Propósito de la sesión.

- Aplicar el enfoque pedagógico propuesto por la pedagogía de Decroly

Momentos de la Sesión de aprendizaje.

1.).Experiencia, se presenta un video biográfico del modelo de Decroly, descargado desde youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=FajNh0W71pw>, juntamente con el de su modelo pedagógico: http://www.youtube.com/watch?v=ImkNssf6_mc. Y se inicia un comentario abierto sobre los aspectos relevantes del autor.

2) Reflexión, se activan los conocimientos previos relacionados con el modelo, vistos la sesión anterior, y posteriormente los grupos organizados presentan los trabajos asignados en plenaria, en relación al tema de clase, aplicando el modelo de Decroly.

3) Conceptualización, los participantes comentan los trabajos presentados en la plenaria, analizan la aplicación pertinente del modelo y el Facilitador va reforzando la labor de cada grupo.

4) Aplicación, se realiza retroalimentación final y se proponen sugerencias a los trabajos presentados, entre participantes y facilitador.

5) Evaluación, se revisa lo aprendido con la elaboración por grupos de un mentefacto final, desde el modelo planteado.

Sesión 6.

Propósito de la sesión.

- Identificar el enfoque pedagógico propuesto por la pedagogía de Montessori

Momentos de la Sesión de aprendizaje.

1) Experiencia, se realiza dinámica de ambientación y lectura titulada “El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje, descargada desde el link: http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1663.htm, relacionada con la educación preescolar. Posteriormente a través de comentarios abiertos, se comenta el aprendizaje que deja la experiencia.

2) Reflexión, a partir de lo presentado anteriormente se inicia un proceso de preguntas sobre la lectura, iniciando con: ¿Cuál es el papel del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Han trabajado con esta estrategia en sus clases?. Y, lo que sintieron, buscando relacionarlo con su experiencia docente.

3) Conceptualización, se construye en taller el enfoque propuesto por Montessori, en función de la experiencia reflexionada y tomando como base el contenido de lectura sobre la teoría, propuesto en el curso. Los grupos en plenaria y apoyándose en mapas conceptuales, explicaran el enfoque.

4) Aplicación, se da a partir de la reflexión ¿Cómo aplicar el modelo propuesto por Montessori? Poniendo el énfasis en su vinculación práctica. . En grupo, los participantes prepararan una clase demostrativa, utilizando el modelo. El tema de la clase lo escoge cada grupo, y al final de la tarea un representante del equipo explicará la aplicación y las dificultades que encontraron.

Se organiza trabajo grupal para la próxima sesión: En parejas presentaran un tema de clase, ligado a la asignatura que manejan y aplicando el modelo.

5) Evaluación, se revisa lo aprendido con la construcción de un mentefacto por grupo de trabajo, explicando el modelo planteado.

Sesión 7.

Propósito de la sesión.

- Aplicar el enfoque pedagógico propuesto por la pedagogía de Montessori

Momentos de la Sesión de aprendizaje.

1.).Experiencia, se presenta un video biográfico del modelo de Montessori, desde el link: <http://www.youtube.com/watch?v=qw0aBNPrRTo>, otro que explica brevemente su método desde: http://www.youtube.com/watch?v=9w_fDU5Kdig; y finalmente una entrevista con Gabriel García Márquez sobre el sistema de enseñanza, descargado desde

el link: <http://www.youtube.com/watch?v=o7RLvx3p1Y>. Se cierra la fase, comentando el aprendizaje que nos deja la experiencia.

.2) Reflexión, se activan los conocimientos previos relacionados con el modelo, vistos la sesión anterior, y posteriormente los grupos organizados presentan los trabajos

asignados en plenaria, en relación al tema de clase, aplicando el modelo de Montessori.

3) Conceptualización, los participantes comentan los trabajos presentados en la plenaria por los diferentes grupos, analizan la aplicación pertinente del modelo y el Facilitador va reforzando la labor de cada grupo..

4) Aplicación, se realiza retroalimentación final y se proponen sugerencias a los trabajos presentados, entre participantes y facilitador.

5) Evaluación, se revisa lo aprendido a través de preguntas en cuanto a la aplicación del modelo planteado; y posteriormente a través de la técnica del debate los grupos identifican fortalezas y debilidades del mismo, y se cierra la sesión con el video descargado desde el link: <http://www.youtube.com/watch?v=1rLjkqAmI2s>.

Sesión 8.

Propósito de la sesión.

- Identificar el enfoque pedagógico propuesto por la corriente Constructivista

Momentos de la Sesión de aprendizaje.

1) Experiencia, se realiza dinámica de ambientación y se introduce el documento para la lectura personal de los participantes: El constructivismo como concepción pedagógica de la escuela contemporánea, de Israel Mazario Triana. Posteriormente en grupos comparten sus conclusiones, y crean unas de consenso que cada grupo expresa en la sala.

2) Reflexión, a partir de lo presentado anteriormente se inicia un proceso de preguntas sobre la lectura, iniciando con: ¿Cómo definiríamos el constructivismo? ¿Cuáles considera han sido los impactos más importantes del enfoque en la práctica docente? y lo que sintieron, buscando relacionarlo con su experiencia docente.

3) Conceptualización, se construye en taller el enfoque propuesto por la corriente Constructivista, en función de la experiencia reflexionada y tomando como base el material del curso en relación a la teoría propuesta. Los grupos en plenaria y apoyándose en mapas conceptuales, explicaran el enfoque.

4) Aplicación, se da a partir de la reflexión ¿Cómo aplicar el modelo propuesto por Constructivismo? Poniendo el énfasis en su vinculación práctica. En grupo, los participantes prepararan una clase demostrativa, utilizando el modelo. El tema de la clase lo escoge cada grupo, y al final de la tarea un representante del equipo explicará la aplicación y las dificultades que encontraron.

Se organiza trabajo grupal para la próxima sesión: En parejas presentaran un tema de clase, ligado a la asignatura que manejan y aplicando el modelo.

5) Evaluación, se revisa lo aprendido desde el modelo planteado, con la elaboración de un mentefacto por cada autor importante para el enfoque constructivista; y se proyecta el video: Conociendo a Vigotsky, Piaget, Ausubel y Novak, descargado desde link: <http://www.youtube.com/watch?v=-YpCocmWxPA>.

Sesión 9.

Propósito de la sesión.

- Aplicar el enfoque pedagógico propuesto por la corriente Constructivista

Momentos de la Sesión de aprendizaje.

1.).Experiencia, se presenta un video en relación al modelo Constructivista en la educación, desde el link: <http://www.youtube.com/watch?v=iPTG31us59M>. Posteriormente se comenta el mismo, y se establecen las ideas más importantes.

.2) Reflexión, se activan los conocimientos previos relacionados con el modelo, vistos la sesión anterior, y posteriormente los grupos organizados presentan los trabajos asignados en plenaria, en relación al tema de clase, aplicando el modelo Constructivista.

3) Conceptualización, los participantes comentan los trabajos presentados en la plenaria por los diferentes grupos, analizan la aplicación pertinente del modelo y el Facilitador va reforzando la labor de cada grupo.

4) Aplicación, se realiza retroalimentación final y se proponen sugerencias a los trabajos presentados, entre participantes y facilitador.

5) Evaluación, se revisa lo aprendido desde el modelo planteado, y se comparte cortometraje sobre el Constructivismo, desde el link:
<http://www.youtube.com/watch?v=1rLjkqAml2s>.

Sesión 10.

Propósito de la sesión.

- Diseñar sesiones de aprendizaje de sus asignaturas, utilizando el enfoque pedagógico propuesto por el Constructivismo.

Momentos de la Sesión de aprendizaje.

1) Experiencia, se realiza dinámica de ambientación y la revisión del documento colgado en Scribd: <http://es.scribd.com/doc/82302103>; titulado Diseño de sesión de aprendizaje centrado en el paradigma constructivista del aprendizaje, luego se revisa el documento de lectura ¿Qué se aprende?, descargado de

<http://ww2.educarchile.cl/PORTAL.HERRAMIENTAS/planificaccion/1610/article-93761.html>

2) Reflexión, a partir de lo presentado anteriormente se inicia un proceso de preguntas sobre la presentación revisada, y lo que sintieron, buscando relacionarlo con su experiencia docente.

3) Conceptualización, se construye el diseño de una sesión de aprendizaje, desde la corriente del Constructivismo, en función de la experiencia reflexionada y el contenido propuesto en el curso para el tema.

El trabajo en taller de los grupos consistirá en presentar un mapa conceptual, explicando la metodología de una sesión de aprendizaje, desde el constructivismo.

4) Aplicación, se da a partir de la pregunta ¿Cómo aplicar el diseño desde el enfoque propuesto? Poniendo el énfasis en su vinculación práctica.

En parejas presentaran un diseño de sesión de aprendizaje, con un tema de la asignatura que manejan, y darán una clase aplicando el modelo constructivista.

5) Evaluación, se revisa lo aprendido desde el modelo planteado; y se pide a los participantes que a través de un pequeño ensayo (Introducción, cuerpo y conclusión), conceptualicen con sus palabras los pasos a desarrollar en una sesión de aprendizaje.

* Posteriormente, después de un receso, se aplica la prueba de salida.

4.5.3 Perfil del facilitador.

Formación Académica y Experiencia:

Profesional con cuarto nivel en el campo de la Educación o Psicología

Experiencia acreditada con un mínimo de cinco años como facilitador en temas relacionados con el curso

Facilitador de Centros de Educación Continua de instituciones de Educación Superior, o de centros de capacitación particulares reconocidas en el medio

Experiencia Docente en los niveles de Educación Media y Superior

4.5.4 Metodología.

Se guiara de acuerdo al ciclo del aprendizaje, propuesto en 4 momentos:

1) Experiencia, busca despertar el deseo de aprender. Consiste en estructurar una experiencia seguida de una reflexión que ayude a motivar el interés por el tema a

tratar. Busca responder a la pregunta ¿Por qué debo aprender esto?. Se puede presentar el tema utilizando dinámicas, videos, diapositivas, lecturas o situaciones anecdóticas y entrevistas, para despertar la curiosidad de conocer el tema.

2) Reflexión, a partir de lo presentado anteriormente se inicia un proceso de preguntas relacionadas con la experiencia en sí y progresar hacia preguntas que estimulen la reflexión. Se busca indagar sobre lo que sabían sobre el tema observado, y lo que sintieron, buscando relacionar la experiencia con el concepto, afín de generar significados y ligar sus conocimientos previos.

3) Conceptualización, implica la construcción conjunta de conocimientos entre facilitador y participantes relacionados con el tema desarrollado. Se trata de responder a las preguntas: ¿Qué plantea el modelo? ¿Qué datos y hechos tenemos? ¿Qué es lo importante de saber acerca del modelo?

4) Aplicación, en esta fase se brinda la oportunidad de practicar lo aprendido. Las actividades tienen el propósito de responder a la pregunta ¿Cómo funciona?, ¿Cómo se hace?. A partir de las mismas el facilitador se transforma en un apoyo experto en el tema, para buscar la aplicación de lo desarrollado en la conceptualización. Busca que los participantes interactúen con los conceptos y teorías aprendidas. Se trabaja en ejercicios, en la sesión y se estructura las tareas para el próximo encuentro.

* Al ciclo de aprendizaje, se agregará un momento final para evaluar la sesión de aprendizaje, partiendo de los propósitos planteados en la misma

4.5.5 Evaluación.

El proceso de evaluación del curso tomara en consideración tres parámetros:

- La participación activa en los talleres de las sesiones # 1, 2, 4, 6, 8 y 10, desarrollados en el momento de conceptualización del conocimiento, puntuados sobre un máximo de 3 puntos cada uno, alcanzando un total de 18 puntos
- La presentación en plenarias de las sesiones # 3, 5, 7 y 9 y sus correspondientes reportes de las prácticas individuales, sobre los contenidos desarrollados en cada enfoque, puntuados sobre un máximo de 6 puntos cada, alcanzando un total de 24 puntos.
- El puntaje obtenido en la evaluación presencial sobre 58 puntos.

- Del total de 100 puntos a obtener, se considerara aprobado si el participante alcanza un mínimo de 75 puntos.

OBJETIVOS	MEDIOS DE EVALUACION	#	TOTAL PUNTAJE
ESPECIFICOS. -Identificar los principales enfoques teóricos, modelos y corrientes de la pedagogía. - Aplicar los enfoque pedagógicos en su práctica docente diaria -Diseñar sesiones de aprendizaje desde sus disciplinas académicas, incorporando el enfoque pedagógico constructivista.	Participación en Talleres, de las sesiones de aprendizaje # 1, 2, 4, 6, 8 y 10; puntuados con un máximo de 3 c/u.	6	18
	-Presentación en plenarias, conjuntamente con los reportes individuales de prácticas, en las sesiones # 3, 5, 7 y 9; puntuados con un máximo de 6 c/u.	4	24
	-Evaluación presencial final.	1	58
TOTAL PUNTAJE			100

4.6 Duración del curso

ASPECTOS	DETALLE
# DE HORAS	60 Horas
# DE SESIONES	10 con un carga horaria de 6 horas cada una
DIAS DE LAS JORNADAS	Sábados
HORARIO:	De 8.00 a 14.00 horas.

4.7 Cronograma de las actividades a desarrollarse

ACTIVIDADES / TIEMPO	I S.	II S	III S	IV S	V S	VI S	VII S	VIII S	IX S	X S
Sesión 1: Pedagogía, enfoques, modelos y corrientes	X									
Sesión 2: Modelo de Dewey		X								
Sesión 3: Aplicación del Modelo de Dewey			X							
Sesión 4: Modelo de Decroly				X						
Sesión 5: Aplicación del Modelo de Decroly.					X					
Sesión 6: Modelo de Montessori						X				
Sesión 7: Aplicación del Modelo de Montessori							X			
Sesión 8: Modelo Constructivista								X		
Sesión 9: Aplicación del Modelo de Constructivista.									X	
Sesión 10: Diseño de sesiones de aprendizaje, con enfoque constructivista, y toma de evaluación final.										X

RELACION ENTRE OBJETIVOS ESPECIFICOS, METAS Y ACTIVIDADES

OBJETIVOS ESPECIFICOS	METAS	ACTIVIDADES
-Identificar los principales enfoques teóricos, modelos y corrientes de la pedagogía.	Los participantes distinguirán, lo que constituye un enfoque, un modelo y una corriente en el campo de la pedagogía.	Trabajo en taller a partir del documento presentado en la sesión #1, y elaboración de mentefacto de cada concepto.
-Aplicar los enfoque pedagógicos en su práctica diaria.	Utilizar el su práctica pedagógica diaria los enfoques desarrollados	-Después del proceso de conceptualización, en las plenarias, presentaran la

		operatividad de los enfoques, conjuntamente con sus reportes individuales de prácticas, en las sesiones # 3, 5, 7 y 9.
-Diseñar sesiones de aprendizaje desde sus disciplinas académicas, incorporando el enfoque pedagógico constructivista.	Diseñaran sus sesiones de aprendizaje, ajustados al modelo constructivista.	En la sesión final, presentaran en taller el diseño de una sesión de aprendizaje, desde una de sus asignaturas a cargo-

4.8. Costos del curso

El valor del curso es de \$120.00 dólares por participante, y se dará para grupos mínimos de 20 inscritos y máximo de 30, el cual incluye carpeta con la documentación científica del evento.

4.9. Certificación

Para Certificar la aprobación del curso, los participantes deberán tener:

- Asistencia a 8 sesiones presenciales
- Haber entregado al facilitador un mínimo de 6 reportes del trabajo de talleres realizados
- Entregar al facilitador 4 reportes de prácticas sobre la aplicación de los contenidos desarrollados.
- Rendir la evaluación presencial final de salida del curso sobre 58 puntos
- Completar un puntaje total mínimo de 75/100 para acreditar.

4.10 Bibliografía

Barker, J. (1995). *Paradigmas*. Santa Fe. Colombia. Mc Graw Hill. Interamericana S.A.

Bocaz, C. Campos, R, (2003). Montessori.

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=350>

Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de 20*, 48-59.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós, Capítulo I: ¿Qué es la construcción de conocimiento? (p. 17-36)

Coll, C. (1997). Que es el Constructivismo?. *Magisterio del Río de la Plata, Argentina*.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 4 de febrero de 2010 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Fortuny, M & Dubreucq-Choprix, F. (1988). La escuela Decroly de Bruselas. *Cuadernos de Pedagogía*, 163, p. 13-18.

Herrera, A. (2009). El constructivismo en el aula. *Innovación y Experiencia educativas*.

Londoño, C. (2001) La escuela para la vida y por la vida."El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana" *Revista de pedagogía #3 y 4*.
www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r34_135.pdf.

Morales, G. (2009). Paradigmas, enfoques, modelos, corrientes y tendencias pedagógicas.
sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/.../interacciones_implicaciones4.p...

Monteagudo, J. G. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. In *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-40). Graó.

Ramírez, A. (s/f). El constructivismo pedagógico.

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/>.

Westbrook1, R. JOHN DEWEY (1859-1952). París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 289-305.

CONCLUSIONES

La investigación realizada en la temática de diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Carlos Vasconez Velasco, de la provincia de Los Ríos, cantón Babahoyo, durante el periodo lectivo 2012-2013, nos permite llegar a las siguientes conclusiones y recomendaciones.

La mayoría de los docentes investigados se sienten satisfechos con la formación de pregrado recibida, la cual les ha permitido tener un buen desempeño en su función como maestros, pero existen dos docentes que la valoran cualitativamente entre buena y medianamente aceptable; y requieren de apoyo formativo específico, para mejorar su desempeño en la tarea educativa.

El análisis de sus necesidades formativas, de cara a los lineamientos del bachillerato unificado, refleja que aunque existe interés, y se valora como importante y necesaria la capacitación, solo la mitad de ellos han aprovechado esporádicamente los programas formativos del gobierno, en los últimos años.

En cuanto a estas nuevas reformas educativas vigentes, concernientes a la unificación del bachillerato, y su clasificación en ciencias y técnico; la mitad de este cuerpo docente las conoce parcialmente, y el otro grupo considera que tiene un buen conocimiento de la nueva propuesta, la cual vienen analizando y profundizando.

Las necesidades de formación, han quedado fundamentadas teóricamente como las carencias de conocimientos, destrezas y actitudes que tienen los docentes, y que les impiden poder alcanzar un desempeño eficiente, a tono al nuevo bachillerato. Estas carencias marcan una discrepancia en nivel de competencias actuales y el esperado, que deberá atenderse para aterrizar con éxito la unificación del bachillerato.

En lo que se refiere al diagnóstico de sus necesidades actuales de capacitación, la mayoría de este cuerpo docente prioriza el tema de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, a pesar de que una inversión en esta línea no sería transferible a sus discentes por carecer la institución de infraestructura tecnológica. Otros campos de formación propuestos son la Gestión Educativa, a pesar de no ser directivos; y la mitad de ellos se pronuncian por temas generales ligados a su desempeño docente como, Pedagogía Educativa, Diseño y Planificación Curricular, Métodos y Recursos Educativos; aspectos que coinciden con lo investigado al analizar

su desempeño en la tarea educativa propiamente dicha; e igualmente consideran que se debe incluir cursos ligados a sus especialidades.

La relación cotidiana docente-discente, es un espacio donde tres de los docentes encuestados requieren refuerzo para aplicar técnicas ligadas a la acción tutorial, que les permita tener un mejor acercamiento afectivo con sus alumnos y ayudarles en la solución de problemas personales que estos presenten.

Atendiendo, finalmente a los resultados del diagnóstico realizado, se propone el diseño de un curso formativo en la temática de Pedagogía Educativa, para que los docentes estén en capacidad de aplicar los principales enfoques pedagógicos, y mejorar su nivel de desempeño docente, en torno a la nueva propuesta del bachillerato unificado.

RECOMENDACIONES

A los directivos del plantel se sugiere realizar un taller de socialización de los resultados de la investigación realizada, con énfasis en las necesidades de formación detectadas a través del diagnóstico. De igual manera, se considera que la nueva propuesta de bachillerato vigente, por parte del Ministerio de Educación, también sea debatida al interior del equipo docente, a fin de que todos la conozcan a profundidad y especialmente los nuevos retos que en campo formativo les plantea.

En lo concerniente a las temáticas de capacitación detectadas (Gestión Educativa, Pedagogía Educativa, Diseño y Planificación Curricular, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, y Métodos y Recursos Educativos), sean gestionados desde los gobiernos locales, seccionales o desde el programa SI PROFE, que mantiene el Ministerio de Educación; pudiendo empezar por un evento en Pedagogía Educativa.

Además de los temas detectados, se sugiere incluir el concerniente a la Acción Tutorial, como una estrategia para potenciar las relaciones afectivas y de confianza entre docente y discente; y que permita que el docente se constituya en una referente cercano para los alumnos, afín de prevenir problemáticas sociales presentes en nuestra sociedad como embarazos prematuros, problemas de alcohol, drogas, violencia intrafamiliar y otros.

En relación con los docentes participantes en la investigación, por su naturaleza de institución pequeña se sugiere que trabajen en equipo con el rector del plantel en la gestión de la capacitación requerida, que mejorará con seguridad su desempeño y beneficiará sobremanera a sus estudiantes, y en la adquisición de una infraestructura tecnológica, con formación incluida, que les permita incorporar las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación a la institución.

Otro aspecto que nos parece vital, es diseñar planes formativos específicos para los docentes que requieren mejorar su formación de pregrado, y con ello su impacto para asumir la tarea docente. De igual manera, a nivel de equipo institucional se propone fortalecer las competencias en las tareas de planificación.

Finalmente, también se sugiere al cuerpo docente que cultiven su autoformación, sabiendo que en la sociedad del conocimiento que vivimos, contamos hoy con mejores recursos a través del internet, para obtener información de calidad en portales educativos calificados, entre los que constan www.eduteka.org.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aguilar-Morales, J.E. (2010) El diagnóstico de necesidades de capacitación. Network de Psicología Organizacional. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.

Álvarez, O. H. Título multimedial “Escuela, Cultura, y Vida”.

Aranda, A, (2011). Planificación Estratégica Educativa. Ediciones Abya-Yala.

Arancibia Herrera, M., Miranda Jaña, C., Pérez San Martín, H., & Koch Ewertz, T. (2008). Necesidades de formación permanente de docentes técnicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 7-26.

Bausela Herreras, E. (2007). Análisis de Necesidades en el Proceso de Diseño de un Programa de Orientación. *Revista electrónica de educación y psicología*.

Campanero, M. P. P., & de la Paz Pérez-Campanero, M. (1991). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea Ediciones.

Carneiro, R. Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. OEI y Fundación Santillana.

Colen, M, (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 44.

Colen, M. T. (2001). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. *Colección: Claves para la innovación educativa*. Editorial Laboratorio Educativo. España, 7, 35-48.

Correa, S, Álvarez, A y Correa, A. La función directiva y el gestor educativo.

CHIAVENATO, I. (2007). Administración de Recursos Humanos, Mc Graw Hill, 8ta. Edición.

Delgado, L. (2006). La gestión en los centros educativos. *Tarragona: Universidad Rovira i Virgili*.

DOLAN, S. (1999). La Gestión de los Recursos Humanos, McGraw-Hill.

Espitia, R., & Montes, M. (2009). Influencia de la Familia en el Proceso Educativo de los Menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 2-25.

E-learning en la formación profesional, Recopilación Kaufman.pdf.

Fabara, E. La formación de posgrado en educación en educación en el Ecuador.

Alteridad. Revista de Educación ISSN No. 1390-325X. Vol. 7, No. 2, julio-diciembre 2012, 92-105

García, Garduño, José María. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*,. 42-55

Giussani, L. (2012). Educar es un riesgo. Ver en Ediciones Encuentro

Gómez, C. H., & Nogales, J. M. (1997). Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de Educación Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (1), 92.

Guillen, M; (2006). Ética en las organizaciones. Pearson Educación, S.A.

Gumbau, S. L. DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS: Una clasificación de instrumentos.

- Hernández, Fernández y Baptista. (2003). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana. México.
- Herreras, E. B. ANÁLISIS DE NECESIDADES EN EL PROCESO DE DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN.
- Herreras, E. B. (2004). Detección de necesidades en el proceso de planificación de un servicio de orientación psicológica en el contexto de la Universidad de León (segundo estudio piloto). *XXI. Revista de Educación*, (6), 171-180
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Santillana.
- Instituto Nacional para la Educación de los adultos. (2012). Diseño de cursos de capacitación presenciales, sus instrumentos de evaluación y material didáctico.
- Kotter, J. P. (1988). *The leadership factor* (Vol. 10). New York: Free Press
- Lotti de Santos, M., Raya, F. G., & Salim, R. Incidencia de la formación académica del profesorado de Biología en el aula de nivel medio.
- Luna, M y Astorga A. (2011). Educación 1950-2010. Informe Cero. (2011). Ecuador 1950-2010. Estado del país.
- Maestre, A. (2009). Familia y Escuela. Los pilares de la educación. *Renovación y Experiencias Educativas*, 14.
- Ministerio de Educación y Cultura, (2011). Documento de propuesta de Estándares de desempeño profesional directivo y profesional docente.
- Ministerio de Educación y Cultura, (2012). Documento de Estándares de calidad educativa.

- Moliner, L., Jaume, U., & Loren, C. C. La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile Continuing Educación as key process in teacher professional development: good practices in Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Marzo 2010,25.
- Murillo, F. J. (2006). Modelo Innovadores en la Formación Inicial Docente. *Santiago de Chile: UNESCO*
- Nemiña, R. E., Ruso, H. M. G., & Mesa, M. L. M. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 15.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14-1), 67-80.
- Pérez, M, (1999). ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? Tendencias pedagógicas. [Versión electrónica]. Año 1999, nº 04 (pp. 7-24).
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523
- Pozo, J; Sanz, M; Pérez, M, (2006). Aprender para comprender y construir conocimiento. Ediciones Santillana S.A.
- Sampieri, R., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2008). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill, 1, 998.

Santana, M. R. El diagnóstico de necesidades de formación. Recuperado de http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_11_12_a/private/diagnosticonecesidades.pdf

Semprún, R; Fuentemayor, J. (2007). Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿Una realidad o ficción institucional? Laurus, año/vol.13, número 023.pp.350-380.

Seijas, S (Unidade de Formación e Asesoramente) (Maio 2011).

Proyecto para el análisis de necesidades formativas para el Pas en la UDC.

Torres, R. (2011, 08,27). Nuevo Bachillerato Ecuatoriano: Un tiro al aire. Diario Expreso

Unesco (2011). Compendio Mundial de la educación.

Valdes, E. A., Itesi, D. D. C. B., & Ortiz, R. C. ¿Qué hace a un Docente, un buen Docente?

Vargas, A. (1999). Metodología de la Investigación. Spanta. México.

Zaragoza Lorca, A., de Educación, C., & Salzillo, G. V. E. (2007). Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación. Murcia: Azarbe, 2007.

ANEXOS