



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE IBARRA

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

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

**Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad
Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martín Fernández" de la
provincia de Napo, ciudad Tena, periodo 2012 – 2013**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTOR: Durán Villacís, Ramón Gerardo.

DIRECTOR: Cevallos Ponce, Patricio Alfredo Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO-TENA

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magister.

Cevallos Ponce Patricio Alfredo

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández" de la provincia de Napo, ciudad Tena, periodo 2012 – 2013 realizado por Durán Villacís Ramón Gerardo, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2014

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“ Yo Ramón Gerardo Durán Villacís declaro ser autor del presente trabajo de fin de maestría: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández" de la provincia de Napo, ciudad Tena, periodo 2012 – 2013 de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Cevallos Ponce Patricio Alfredo director del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f.....

Autor: Durán Villacís Ramón Gerardo

Cédula: 0602566234

DEDICATORIA

El presente trabajo lo dedico con mucho cariño a mi querida esposa Elvia Piedad, a mis hijos: Diego Javier, Johanna Margarita y Anthony Gerardo Durán Yáñez, por el apoyo incondicional, el amor y la paciencia que me brindaron durante estos años de estudio, por contagiarme de su alegría que ha sido una fortaleza y motivación para salir adelante y no desmayar en mi esfuerzo por alcanzar el objetivo propuesto.

A mi madre por la guía, sus consejos y el amor que siempre me ha dado, por cultivar e inculcarme la responsabilidad.

AGRADECIMIENTO

Al terminar con mis estudios de posgrado es necesario expresar mi agradecimiento sincero a Dios por la fortaleza y sabiduría que me otorgo para seguir adelante en momentos de debilidad, a la Universidad Técnica Particular de Loja por permitirme mejorar mi nivel académico a través de los estudios a distancia, a los docentes de las diferentes áreas de estudio por su disponibilidad y entrega a lo largo de mi formación.

Mi sincero agradecimiento al maestro tutor de tesis por la guía y orientaciones recibidas para la realización de este trabajo de fin de carrera.

A las autoridades, personal Directivo y Docente de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martín Fernández" Provincia Napo, cantón Tena, institución que no dudo en abrir sus puertas y darme la oportunidad de llevar a cabo el presente trabajo de investigación.

Quiero expresar también mi agradecimiento a mi familia por su constante apoyo y su comprensión, porque gracias a ellos he podido cumplir con la meta trazada

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	I
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTO	V
ÍNDICE DE CONTENIDOS	VI
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	X
RESUMEN.....	XI
ABSTRACT	XII
INTRODUCCIÓN.....	XIII
CAPITULO 1: MARCO TEORICO	1
1.1 Necesidades de formación	2
1.1.1 Concepto.	2
1.1.2 Tipos de necesidades formativas.....	3
1.1.3 Evaluación de las necesidades formativas.....	4
1.1.4 Necesidades formativas del docente.....	5
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades.....	7
1.2 Análisis de las necesidades de formación.	10
1.2.1 Análisis organizacional.....	11
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.	12
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.....	13
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.	15
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).....	16
1.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI - Plan decenal).....	19
1.2.2 Análisis de la persona.	21
1.2.2.1 Formación profesional.	21
1.2.2.1.1 Formación inicial.	22
1.2.2.1.2 Formación profesional docente.	23
1.2.2.1.3 Formación técnica.....	25
1.2.2.2 Formación continua.	26
1.2.2.3 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.	27
1.2.2.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.	28
1.2.2.5 Características del docente.	30
1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza.	33
1.2.2.7 La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.	34

1.2.3	Análisis de la tarea educativa.....	37
1.2.3.1	La función del gestor educativo.....	37
1.2.3.2	La función del docente.....	39
1.2.3.3	La función del entorno familiar.....	40
1.2.3.4	La función del estudiante.....	42
1.2.3.5	Como enseñar y como aprender.....	44
1.3.	Cursos de formación.....	45
1.3.1	Definición e importancia de la capacitación docente.....	45
1.3.2	Importancia de la formación del profesional en el ámbito de la docencia.....	47
CAPITULO 2: METODOLOGÍA.....		48
2.1	Contexto.....	49
2.3.	Diseño y métodos de investigación.....	62
2.3.1	Diseño de la investigación.....	62
2.3.2	Métodos teóricos de investigación.....	63
2.4	Técnicas e instrumentos de investigación.....	63
2.4.1	Técnicas de investigación.....	63
2.4.2	Instrumento de investigación.....	65
2.5	Recursos.....	65
2.5.1	Talento humano.....	65
2.5.2	Materiales.....	65
2.5.3	Económicos.....	66
2.6	Procedimiento.....	66
CAPITULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....		68
3.1	Necesidades formativas.....	69
3.2	Análisis de la formación.....	88
3.2.1	La persona en el contexto.....	88
3.2.2	La organización y la formación.....	89
3.2.3	La tarea educativa.....	95
3.3	Los cursos de formación.....	99
CAPITULO 4: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE.....		107
4.1	Tema del Curso:.....	108
4.2	Modalidad de estudios:.....	108
4.3	Objetivo General.....	108
4.3.1.	Objetivos específicos.....	108
4.4	Dirigido a:.....	108
4.4.1	Nivel formativo de los destinatarios:.....	108
4.4.2	Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios:.....	109

- 4.5 Breve descripción del curso:..... 109
 - 4.5.1 Contenidos del Curso:..... 110
 - 4.5.3 Metodología: 154
- 4.6 Duración del curso duración: 161
- 4.8. Costos del curso..... 162
- 4.9. Certificación 162
- 4.10. Bibliografía 163
- 4.1. Anexos del curso 165
- CONCLUSIONES 166
- ANEXOS..... 176

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1 Tipo de institución	49
Tabla 2 Tipo de bachillerato que ofrece.	50
Tabla 3 El bachillerato técnico agropecuario que ofrece	51
Tabla 4 Género al que pertenece el docente investigado	52
Tabla 5 Estado civil del personal docente	53
Tabla 6 Edad de los y las docentes	54
Tabla 7 Cargo que desempeña en la institución el docente	55
Tabla 8 Tipo de relación laboral.	56
Tabla 9 Tiempo de dedicación de los docentes.	57
Tabla 10 Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional	58
Tabla 11 Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas	59
Tabla 12 Años de servicio docente	60
Tabla 13 Nivel más alto de formación académica de los docentes	69
Tabla 14 El título de pregrado tiene relación con el ámbito educativo	71
Tabla 15 El título de pregrado tiene relación con otras profesiones	72
Tabla 16 El título de postgrado (4° nivel), tiene relación con	73
Tabla 17 Interés por seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel	74
Tabla 18 El título de cuarto nivel que interesa	75
Tabla 19 Especialidad de cuarto nivel en la que desea formarse	76
Tabla 20 Cómo le gustaría recibir la capacitación	77
Tabla 21 Es importante seguirse capacitando en temas educativos.	78
Tabla 22 Obstáculos para la no capacitación del docente.	79
Tabla 23 Cómo le gustaría recibir la capacitación.	80
Tabla 24 Temáticas en las que gustaría capacitarse	81
Tabla 25 Temáticas de los cursos que usted considera le faltan capacitarse	83
Tabla 26 Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones.	84
Tabla 27 Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones	86
Tabla 28 Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación	87
Tabla 29 La persona en el contexto	88
Tabla 30 La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años	89
Tabla 31 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente	90
Tabla 32 En caso de existir cursos o se estén desarrollando, estos se realizan en función de:	91
Tabla 33 Los directivos institucionales están gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas	93
Tabla 34 La organización y la formación.	94
Tabla 35 Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional	95
Tabla 36 Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas	96
Tabla 37 La tarea educativa.	97

Tabla 38 Total de horas de capacitación	100
Tabla 39 Tiempo que transcurre desde el curso último realizado.	101
Tabla 40 Nombre de la temática del último curso de capacitación recibido	102

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Género al que pertenece el docente investigado	52
Ilustración 2 Estado civil del personal docente	53
Ilustración 3 Edad de los y las docentes	54
Ilustración 4 Tipo de relación laboral	56
Ilustración 5 Tiempo de dedicación de los docentes	57
Ilustración 6 Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional	58
Ilustración 7 Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas	59
Ilustración 8 Años de servicio docente	61
Ilustración 9 Nivel más alto de formación académica de los docentes	70
Ilustración 10 El título de pregrado tiene relación con el ámbito educativo	71
Ilustración 11 El título de pregrado tiene relación con otras profesiones	72
Ilustración 12 Relación del título de postgrado	73
Ilustración 13 Interés por seguir un programa de formación	74
Ilustración 14 El título cuarto nivel interés	75
Ilustración 15 Especialidad de cuarto nivel en la que desea formarse	76
Ilustración 16 Cómo le gustaría recibir la capacitación	77
Ilustración 17 Obstáculos para la no capacitación del docente	79
Ilustración 18 Cómo le gustaría recibir la capacitación	80
Ilustración 19 Temáticas en las que gustaría capacitarse	82
Ilustración 20 Temáticas de los cursos que usted considera le faltan capacitarse	83
Ilustración 21 Motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones	85
Ilustración 22 Motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones	86
Ilustración 23 Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación	87
Ilustración 24 La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años	89
Ilustración 25 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente	90
Ilustración 26 Función en la que se están dictando los cursos	92
Ilustración 27 Los directivos institucionales están gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas	93
Ilustración 28 Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional	95
Ilustración 29 Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas	96
Ilustración 30 Total de horas de capacitación	100
Ilustración 31 Tiempo que transcurre desde el curso último realizado	101
Ilustración 32 Nombre de la temática del último curso de capacitación recibido	102

RESUMEN

El propósito del presente estudio es analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental “Padre Martín Fernández” de la provincia de Napo, catón Tena en el período académico 2013-2014

Este estudio es de tipo investigación-acción y el proceso a desarrollar como parte del diseño metodológico, está basado en un enfoque cuantitativo, que partió con la recolección de datos mediante de la aplicación de una encuesta ,que luego ser tabulada y analizada requiere de la utilización de métodos cualitativos, pues se busca conocer la opinión de los actores investigados en función de sus experiencias y vivencias para establecer aspectos positivos o negativos para definir las necesidades de formación que requiere.

Los resultados obtenidos evidencian que la mayoría de docentes encuestados trabajan sin una adecuada preparación pedagógica y presenta deficiencias en la aplicación de la planificación curricular. Para dar respuesta a este problema se plantea un curso de capacitación con el tema “Las pedagogías contemporáneas y su aplicación” y de esta manera contribuir a mejorar el desempeño profesional de los docentes de la institución investigada.

PALABRAS CLAVES: necesidades, formación, capacitación, docente

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the training needs of high school teachers of the Experimental Education Unit "Father Martín Fernández" in the province of Napo, Tena Cato in the academic period 2013-2014

This study is of type action research and process development as part of the study design, is based on a quantitative approach, which started with the collection of data by the application of a survey, then be tabulated and analyzed requires use of qualitative methods , as it seeks the views of stakeholders surveyed based on their life experiences to establish positive or negative aspects to define training needs required .

The results show that the majority of teachers surveyed work without proper preparation and presentation pedagogical deficiencies in the implementation of curriculum planning. To address this problem a training poses with the theme "Contemporary pedagogies and their application " and thus contribute to improving the professional performance of teachers at the research institution .

KEYWORDS: needs, education, training, teaching

INTRODUCCIÓN

En la actualidad latinoamericana los cambios educativos se están dando a pasos agigantados, motivando una acelerada transformación en los sistemas educativos, variando sustancialmente a la calidad de la enseñanza, el funcionamiento de centros educativos, sus relaciones con otras instituciones y el rol de los docentes.

Cada vez existe mayor convicción de que la educación es la mejor garantía para el desarrollo de las personas y de los pueblos. Jaramillo. (2012) expresa que es de trascendental importancia que el gobierno nacional del Ecuador este implementando cambios en las políticas educativas del país, entre estos cambios promueve procesos de evaluación y autoevaluación institucional y docente; para lograr este objetivo ha puesto en marcha un plan de reformas educativas que involucran a todas las instituciones educativas.

Parte de las reformas propuestas es la Unificación del bachillerato con sus respectivas modificaciones, especialmente en la estructura curricular, así como también la evaluación institucional y docente.

El docente cumple sin duda alguna un rol importante en la implementación de esta nueva organización educativa, por esta razón es de vital importancia, conocer las características del desempeño profesional que desarrolla el docente en su práctica diaria, así como las necesidades formativas que se derivan de esta actividad, para proyectar esta formación y adecuarla según se requiera.

El presente estudio está dirigido a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental “Padre Martín Fernández” de la provincia de Napo, cantón Tena con la finalidad de detectar las necesidades de formación docente, permitiendo conocer aquellos aspectos del desempeño profesional en los que los maestros presentan dificultades o falencias en especial en lo referente a su tarea educativa diaria y a partir de esto buscar la alternativa de solución para superar la problemática encontrada.

Los objetivos específicos planteados para desarrollar este trabajo son: fundamentar teóricamente lo relacionado con las necesidades de formación docente de bachillerato,

diagnosticar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato y diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato de la institución investigada.

Los objetivos propuestos se concretaron en su totalidad con la puesta en marcha de esta investigación, pues se determinó la base conceptual de las necesidades de formación docente, para luego con una investigación de campo realizar un diagnóstico, análisis y discusión de los resultados de las necesidades del profesorado de la institución escogida y como solución a las deficiencias encontradas se propone un curso de capacitación.

Este diagnóstico se pudo realizar gracias a la predisposición de todos los docentes y autoridades de la institución seleccionada. Los medios, los recursos técnicos, didácticos y de apoyo están facilitados por la Universidad Técnica Particular de Loja, mientras que los recursos económicos son asumidos por el estudiante.

En el capítulo 1 se hace referencia al concepto de las necesidades de formación docente, tipos de necesidades educativas, evaluación de las necesidades formativas y modelos de análisis de necesidades

Además el análisis de las necesidades de formación que constituye uno de los principales componentes del estudio, analizadas desde tres grandes enfoques analíticos, el análisis organizacional que responde al cómo está funcionando la organización y las dificultades que existirían en la institución educativa al no contar con una adecuada planificación, el análisis de la tarea educativa que permite establecer los objetivos instruccionales que se referirán a la ejecución de actividades particulares y operaciones necesarias, el análisis de la tarea educativa que permite tener información desde el lugar mismo de trabajo y la situación personal de los participantes, además focaliza el análisis de quién debe ser formado y el tipo de formación requerida.

Consta también en este capítulo la base conceptual sobre los cursos de formación como parte de las estrategias formativas para solucionar las necesidades de formación detectadas.

En el capítulo 2 consta la metodología empleada, el contexto en el que se realizó la investigación, los participantes, los recursos, el diseño y métodos de la investigación, las técnicas y los instrumentos empleados, así como también el procedimiento utilizado.

En el capítulo 3 refleja el diagnóstico, análisis y discusión de los resultados que constituye en uno de los elementos importantes de la investigación porque aquí se determinan las fortalezas y debilidades que tienen los docentes en cuanto a su formación profesional.

Por último en el capítulo 4 se pone de manifiesto un curso de formación que tiene por objeto dar respuesta a los inconvenientes detectados producto del diagnóstico realizado.

El estudio realizado está basado en la investigación - acción, debido a que sus características generan conocimiento y producen cambios, en ella coexiste 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 de estudio (Hernández, 2006).

Partiendo del diagnóstico de las necesidades de formación del docente de la institución investigada se diseñó un curso de formación con el tema “Las Pedagogías Contemporáneas y su aplicación”. Para la propuesta de dicho curso se tuvo en cuenta el nivel profesional y su relación con las materias que imparte, Interés por seguir su superación, si le interesaba o no un título de cuarto nivel, el desarrollo del maestro en su contexto y su análisis, el dominio del profesor de la pedagogía en especial de los métodos y técnicas que permitan un correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el dominio y desarrollo de la tarea educativa del profesor en el aula.

CAPITULO 1: MARCO TEORICO

1.1 Necesidades de formación

1.1.1 Concepto.

Si los términos utilizados para definir a un determinado concepto tienen su origen en el lenguaje común es necesario delimitar su significado. Particularmente esta premisa afecta al concepto de necesidades formativas, que para el caso de educación tiene algunas connotaciones.

La acepción necesidad se refiere a la presencia de un desajuste entre dos situaciones, una actual y otra futura. Así lo manifiesta Witkin ((1996) quien asegura que la necesidad es una discrepancia entre resultados actuales y los que son deseables o convenientes.

Alvira (1991) califica como usual esa definición de la necesidad que la compara entre lo que es y lo que debe ser.

Zabalza (1995) toma en cuenta la opinión de Burton y Merrill (1977) y manifiesta que en el propio lenguaje común se somete este término a variaciones notables de significado, especialmente si son empleados en educación, en salud, etc.

El uso del término necesidad varía de acuerdo al contexto en donde se lo emplee y en función de ese contexto pueden utilizarse sinónimos o conceptos semánticamente próximos, esto implica que el significado de necesidad puede resultar considerablemente variable.

Partiendo de este hecho es necesario considerar varias perspectivas sobre la conceptualización de las necesidades. Suárez (1990) se refiere a tres perspectivas distintas en el concepto de necesidades: La necesidad como discrepancia, la necesidad como preferencia de deseo y la necesidad como deficiencia.

Stufflebeam (1984), determina cuatro tendencias en la conceptualización de las necesidades formativas: la perspectiva basada en la discrepancia que hace referencia a la necesidad como diferencia entre los resultados obtenidos y los resultados deseados, la perspectiva democrática que identifica la necesidad con el cambio que desea la persona implicada, la perspectiva analítica se basa en el análisis de las informaciones y evidencias

disponibles, la perspectiva diagnóstica considera a la necesidad como elemento que por su ausencia o déficit produce un deterioro de los procesos o del sistema de referencia.

Con lo expuesto anteriormente la acepción de necesidad más cercana al contexto educativo es la diferencia entre las capacidades que son necesarias para desempeñar eficientemente la tarea educativa como meta o referencia y las que realmente posee el maestro. Desde esta concepción formativa se pretende que la acción formativa sea sistematizada y eficaz a partir de un análisis de necesidades formativas. (Baráibar, 2010).

Partiendo de esta idea, el programa formativo que se elaboró en la institución servirá para cubrir esta brecha entre el desempeño actual y el deseado. Cuando es menor el desempeño deseado en relación a lo esperado, mayor es la necesidad formativa que se crea.

1.1.2 Tipos de necesidades formativas.

Según Maslow (1954) la teoría de la motivación enunciada a mediados del siglo XX, contempla cinco categorías jerárquicas de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de vinculación y afecto, de consideración y estima y de autorrealización, a pesar de las críticas que ha recibido esta teoría es la más empleada.

Los autores Herzberg, Mausner y Snyderman (1967) reconocen dos clases de necesidades a las que las han denominado respectivamente higiénicas y motivadoras

McClelland (1951) desarrolló una teoría motivacional (de rendimiento, de poder y de afiliación y pertenencia) basado en estudios realizados por otros autores y en los diferentes tipos de necesidades relacionadas con el ámbito personal y laboral

Los autores estudiados consideran objetivamente que se debe crear primero la necesidad y a partir de esta se dará el tipo de formación que se requiera por lo que las necesidades formativas no son un conjunto de parámetros estandarizados sino que estas se plantean partiendo de las necesidades inherentes al momento en que vive el individuo.

Los tipos de necesidades formativas están dadas acorde a cada sistema de enseñanza, es decir sus objetivos y necesidades existentes. Para esto es necesario que el grupo de trabajo se encuentre implicado desde las diferentes esferas, es decir tanto pedagógicas

como administrativas, por ende todos son importantes a la hora de discernir las necesidades formativas del grupo.

El estudio puede estar dirigido a los padres de familia, los estudiantes o profesores de un plantel con la finalidad de buscar la excelencia educativa mediante la mejora de la práctica docente.

Con este fin se construyen modelos que ayuden a definir las necesidades de un centro y satisfacerlas mediante el diseño de productos y servicios absolutamente contextualizados, así como también su readaptación que frente a futuros cambios pueda tener el sistema, esto mediante la detección de necesidades que se entienden como la búsqueda de problemas reales.

1.1.3 Evaluación de las necesidades formativas.

El análisis de necesidades puede ser concebido como un proceso de evaluación interna o de evaluación externa al sistema, e incluso como un proceso de gestión mixta, con la participación de agentes externos y participantes internos. Stufflebeam (1984).

Para implementar un programa de formación y profesionalización docente es indispensable partir con una evaluación que determine las necesidades formativas de los maestros.

Según Tejado (2002) la evaluación es un:

- **Proceso sistemático de recogida de datos**, que no debe improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer sus recursos, construir o seleccionar sus instrumentos.
- **Que implica un juicio de valor** con base en las comparaciones que hacemos entre las distintas fuentes de información esto no significa que se toma una decisión más bien se está dando un valor a las acciones desarrolladas.
- **Orientada hacia la toma de decisiones** es el resultado de la evaluación y debe estar orientada a mejorar la práctica.

Medina y Villar (1995) manifiestan que la evaluación de necesidades («needs assessment») 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.

Los autores estudiados consideran objetivamente que se debe crear primero la necesidad y a partir de esta se dará el tipo de formación que se requiera por lo que las necesidades formativas no son un conjunto de parámetros estandarizados sino que estas se plantean partiendo de las necesidades inherentes al momento en que vive el individuo. Los tipos de necesidades formativas están dadas acorde a cada sistema de enseñanza, es decir sus objetivos y necesidades existentes.

Para esto es necesario que el grupo de trabajo esté involucrado desde las diferentes esferas, es decir tanto pedagógicas como administrativas, por ende todos son importantes a la hora de discernir las necesidades formativas del grupo.

1.1.4 Necesidades formativas del docente.

El maestro es la persona que guía a los estudiantes por el camino del verdadero conocimiento y pueda asumir los nuevos retos que impone el sistema sin dificultad, por lo tanto, el maestro a medida que pasa el tiempo reunirá un cúmulo de necesidades que se desprende de su labor.

Es así como Cruz (2000) manifiesta que si el maestro revela la existencia de una necesidad, será el profesor quien satisfaga por voluntad propia asistir o no a las ofertas de formación dadas por la institución donde labora y apreciar los beneficios que obtendrá.

Según Imbernón (2007) se debe desarrollar una cultura profesional de formación del profesorado dando mayor énfasis a la práctica, potenciando de esta manera un agente de cambio, individual y colectivamente.

Hewton (1988) propone que el sector involucrado es tomado como criterio para catalogar las necesidades producidas en los planes formativos de los maestros. Partiendo de esta premisa determina que pueden existir necesidades con respecto :

- **Al alumnado:** considera el aprendizaje, el rendimiento, la motivación y los problemas comportamentales.
- **Al currículum:** cimentado en el diseño y desarrollo curricular, la evaluación y los recursos.
- **Del profesorado:** con la satisfacción laboral y la carrera docente.
- **Del centro docente como organización:** sus espacios, tiempos y agrupamientos.

Partiendo de la complejidad del desempeño de la docencia en la actualidad, la concepción tradicional de la formación docente como formación instrumental que se realiza a través de cursos en los que el profesorado se apropia de conocimientos y habilidades didácticas que le permiten “transmitir” conocimientos a sus estudiantes, resulta obsoleta y por tanto se impone necesariamente una concepción diferente de la formación docente entendida como proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado en el ejercicio que transcurre a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido.

Una formación con el simple hecho de ejercer un práctica profesional no enfoca la totalidad de los procesos educativos, el profesor necesita ampliar sus conocimientos para alcanzar la mayoría de los problemas que van a manifestar sus estudiantes para lograr con ellos un trabajo holístico haciendo que estos se vean atendidos desde diferentes ángulos en su desarrollo, pues el conocimiento no es en sí mismo el elemento que ejerce la influencia educativa sino que las facilidades que transmita el profesor al estudiante para comprender y trabajar con la información obtenida de su entorno es lo que lo ayudará en su superación personal, siendo este un proceso constante.

Las necesidades de formación docente establecen carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades del profesorado.

El estudio de las necesidades de formación docente orienta en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevante para acometer su labor diaria y que por tanto han de constituir centro de atención en los programas de formación docente.

1.1.5 Modelos de análisis de necesidades.

Modelo de Rosett

Rosset en su modelo argumenta que el análisis gira en torno al análisis de necesidades de formación, determinando elementos imprescindibles como:

- Situaciones desencadenantes
- El tipo de información buscada debe ser:
 - Óptima
 - Real
 - Que exprese sentimientos
 - Que exprese causas
 - Soluciones
- Fuentes de información
- Herramientas de obtención de datos

Modelo de Kaufman

Kaufman en su clasificación considera como elementos fundamentales a los participantes en la planificación, es decir, ejecutores, receptores y sociedad.

Discrepancia entre lo que es y lo que debiera ser, entorno a: entradas, procesos, salidas, resultados finales, priorización de necesidades.

Kaufman en el modelo de análisis para la evaluación de necesidades considera las siguientes etapas:

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

- Asegurar un proceso constante en la evaluación de necesidades.

Modelo de D'Hainaut

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

- **Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas:** Se hace referencia a lo individual establecido por las personas y al funcionamiento de un sistema de referencia considerando sus necesidades, por lo general existe un conflicto entre las personas y los sistemas. Para evitar este problema es necesario establecer diversas formas de poder a través de la imposición, la negociación, y el consenso.
- **Necesidades particulares frente a necesidades colectivas:** Las necesidades particulares hacen referencia los individuos, mientras que las colectivas se refieren a grupos. En ciertos momentos, esta dimensión puede confundirse con la anterior, si se interpretan a las colectividades como sistemas sociales.
- **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 distintos de los actuales.
- **Necesidades según el sector en que se manifiestan:** D'Hainault (1979) determina 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 considerada simultáneamente en función de cada una de las dimensiones.

Modelo de Cox

Cox (1987) en su modelo propone algunos elementos que los considera generaleras entre estos tenemos:

- La Institución
- El profesional encargado de resolver el problema
- Los problemas, percibidos
 - Por el profesional
 - Por los implicados
- Características de los implicados
- Formulación y priorización de metas
- Estrategias a utilizar
 - Tácticas para lograr las estrategias
 - Evaluación
 - Modificación, finalización o transferencia de la acción

En referencia a lo establecido por Cox en su modelo se debe tomar en cuenta a la institución, a los profesores, a los administrativos y el estudiantado como elementos generales. Debido a esto se analiza el problema desde varios aspectos, permitiendo visualizar las diferentes aristas del mismo, por lo que puede solucionarse con mayor eficacia los diferentes problemas percibidos a través de la investigación, partiendo de lo extraído de la encuesta realizada siendo esta a su vez la pauta que permitió a los propios implicados el hecho de percibir de manera organizada los problemas actuales.

Además es necesario tomar en cuenta la característica de los involucrados, así en la encuesta los primeros datos que se recogen son guiados a este objetivo. Las metas deben ser formuladas y priorizadas.

Posteriormente se define la estrategia a usar y las tácticas para lograrlas. Finalmente viene la evaluación con la modificación subsecuente, finalización o transferencia de la acción.

Modelo Deductivo:

Se inicia a partir de las premisas o metas de actuación que se deben poseer. El proceso de determinación de las necesidades parte de posiciones de actuación establecidas.

Cada uno de los modelos ve el análisis de las necesidades desde un punto de vista diferente Rosett toma elementos a grandes rasgos como son el objetivo, la información de donde proviene y como se obtiene, mientras que Kaufman plantea una solución de análisis más estructurada a partir de la planificación e identificación, valoración de las condiciones presentes y a las que se aspira a llegar para aplicar un programa que solucione las necesidades y las reevalúe constantemente.

El modelo de D'Hainaut tiene semejanzas con el de Kaufman en cuanto a su organización pues destaca los aspectos de una manera muy objetiva aunque en este caso se refiere a cada tema que investiga de manera tal que lo aísla de los demás y los analiza de una manera macroscópica para ir poco a poco descartando las diferentes partes que van apareciendo en el proceso y darle su posterior solución.

El modelo de Cox se vuelve más objetivo a la hora de atacar la situación aunque su principal herramienta es la encuesta y puede si solo usa esta perder algunos de los elementos que afectan en este caso a la institución que en realidad es el punto de partida del cual inicia este modelo.

El método Deductivo parte de premisas previamente establecidas y ante esto habría que tener en cuenta que existen imprevistos en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que pudieran no ayudar a la puesta en práctica de este método con la imposibilidad de mejorar una situación.

Cada modelo de análisis de necesidades presenta ventajas y desventajas que lo avalan o no para realizar determinados trabajos. Se debe tener en consideración antes de aplicar un modelo las condiciones que se presentan para detectar las necesidades que afloran y dar solución a estas.

1.2 Análisis de las necesidades de formación.

El análisis de necesidades indispensable en la planificación, implementación y evaluación de un programa. Es el inicio en una planificación que contiene la identificación de necesidades, la búsqueda de soluciones alternativas, la selección de una o más

soluciones, el diseño del programa, la implementación del programa y finalmente la evaluación. Constituye entonces el análisis de necesidades un componente de la evaluación del contexto Stufflebeam y Shinkfield (1987).

El análisis de las necesidades de formación permite detectar las falencias que aparecen o pueden aparecer en una institución debido a los cambios que se ejecutan. Esta fase permite recoger la información acerca de las necesidades de formación y la identificación de los problemas que puedan estar sujetos a estas necesidades, a través de varios instrumentos diseñados para el efecto,

El análisis de las necesidades de formación debe ser aplicado en todo proceso investigativo que esté relacionado a procesos sociales, en especial el de la educación, el cual es un proceso social por excelencia, por lo tanto se hace necesario su aplicación dentro del presente proceso investigativo debido a que al igual que todo proceso social va a estar en constante cambio lo que hace necesario que las personas estén actualizándose y readaptándose constantemente ante los cambios que se presentan.

1.2.1 Análisis organizacional

El análisis organizacional definido por McGehee y Thayer (1961) se centraba en factores que proporcionaban información sobre dónde y cuándo podía utilizarse la formación. Este análisis se relacionaba con los “objetivos, recursos y asignación de tales recursos” de la organización. El objetivo, por lo tanto, es evaluar cómo está funcionando la organización.

Goldstein (1986, 1993) diseñó un proceso que indica una serie de pasos que deben llevarse a cabo en el Análisis de la organización. Este proceso inicia 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 institución.

Macgehee y Thayer añade una estructura de estudio que no permite el avance organizacional aunque si su sostenimiento, este estilo de trabajo propuesto por ambos autores está centrado en la tarea de organizar frente a una meta ya propuesta es decir el objetivo o misión de una empresa que al igual puede entenderse como objetivo o misión

de un centro de estudios a cualquier nivel, uno de los inconvenientes es su centralismo hacia la persona y su estado de desarrollo y no como lo plantea Goldstein el cual ve a la organización como un conglomerado la cual forma una sola entidad y es a esta a la que hay que evaluar desde sus diferentes partes en cuanto a sus metas, el clima de organización y la formación de sus elementos para impulsar todo a nuevas escalas y no solamente visualizando un objetivo primario, esto permite el poder reinventar constantemente a la organización alcanzando altos estándares de rendimiento.

Para que las instituciones logren un alto grado de eficiencia es necesario trabajar en ambientes altamente motivadores, y participativos; con un personal motivado e identificado con la organización, considerado como un activo vital dentro de ella, por lo que los directivos deberán tener presente en todo momento la complejidad de la naturaleza humana para poder alcanzar índices de eficacia y de productividad y el análisis organizacional permite detectar aquellos elementos que no permiten que esto pase.

1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.

La educación es el reflejo de la realidad que vive un grupo social, la cual parte de las necesidades del mismo, traduciendo se esto como la demanda de la clase que rige a este grupo. Mediante la educación el ser humano aprende diversas materias inherentes al desarrollo que rige en el momento histórico que le tocó vivir. Por medio de la educación, es que sabemos cómo actuar y comportarnos sociedad. Es un proceso de sociabilización del hombre, para poder insertarse en la sociedad a la cual pertenece de una manera efectiva

Según Rosa (2000) citado en Vera (2007.) “la educación es un proceso de incorporación y apropiación de saberes, que implica una actividad social e individual”

Savater (2000) define “Si no hay atribución de ignorancia, tampoco habrá esfuerzo por enseñar”

Y finalmente “nacemos humanos pero eso no basta” (Savater, 2000),partiendo de estas palabras queda claro que la persona necesita aprehender los conocimientos para poder incluirse dentro del grupo social al cual no pertenece hasta que esto se haya cumplido pues a pesar de que esté en el no comparte sus mismos ideales, necesidades, corrientes filosóficas etc. Y ante esto se hace necesario que las personas que ya se encuentran

incluidas dentro del grupo se hagan cargo de preparar al neófito para incorporarlo a sus corrientes de pensamiento y pueda ser útil dentro de las mismas. Por ende la educación es la actividad que prepara al individuo para insertarse socialmente según las necesidades que presente su sociedad, las cuales han sido impuestas con anterioridad por la clase dominante.

La educación como proceso no comienza a cierta edad escolar o bajo ciertos parámetros de crecimiento. En realidad la educación es impartida, desde la infancia. Ya en la lactancia, el niño comienza a crear vínculos sociales, con quienes lo rodean. El ser humano, está constantemente, en un proceso de educación. El hombre es una verdadera esponja, el cual va reteniendo información, con todo aquello con que interactúa.

A pesar de esto se considera que el ámbito formal es uno de los más importantes. La regencia por así decirlo de la educación en la humanidad está dada a diferentes establecimientos como son colegios, universidades, institutos entre otros. Estos se guían por mallas curriculares, establecidas por directrices gubernamentales. Son estos establecimientos, quienes entregan una educación formativa, a nivel intelectual en base de conocimientos prácticos, los cuales permitirán a la persona, insertarse en la sociedad como uno más de ella. Por medio de esta educación, es que la persona, podrá desempeñarse en algún puesto laboral. Medio por el cual, se rige la existencia humana de hoy en día. Ya que por medio de este camino, es que logrará que su descendencia, vuelva a cumplir el mismo ciclo. Educación basada en la enseñanza de diversas materias, las cuales el alumno debe asimilar, para luego rendir un examen y así demostrar que las maneja. Método de educación, que en la actualidad, posee diversos detractores. Ya que se basa, para ellos, en la memorización, más que en la comprensión de las mismas materias.

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

Las metas organizacionales son formulaciones que establecen el estado futuro deseado que intenta conseguir una organización.

Hodge, Anthony y Gales (2003) define a las metas organizativas como enunciados establecidos del estado futuro de lo que pretende alcanzar la organización.

Chiavenato (2004) considera a las organizaciones: reunión de un sin número de personas (unidades sociales) constituidas intencionalmente, que se relacionan y comparten para conseguir objetivos comunes y concretos.

Álvarez (2000) da un significado parecido y lo considera a la organización en términos generales como una institución que coordina en forma legítima las actividades de un grupo de personas que intentan lograr una meta y objetivos comunes y explícitos, a través de la división de las funciones del trabajo y la jerarquización de la autoridad y responsabilidades.

Por otro lado Daft, R (2005) divide a las metas organizacionales en los siguientes tipos: de acuerdo con la naturaleza de la organización, según el alcance en el tiempo y las clasifica en: metas generales o largo plazo, el táctico o mediano plazo, y el operacional o corto plazo.

Largo Plazo: se basa en las descripciones de los objetivos. En una institución se los denomina objetivos estratégicos y pueden conseguirse en un periodo de tres a cinco años.

Mediano plazo: llamados objetivos tácticos o formales, se basan en función del objetivo general de la organización y son fijados por áreas para ayudar a lograr meta.

Corto plazo: llamados objetivos individuales u operacionales. Son ejecutados en un periodo menor a un año y ayudan a conseguir los objetivos a mediano y largo plazo.

Las metas le dan la razón de existencia a una organización y hacen que sea legítima. A la vez que la orienta hacia dónde va la organización. Una vez establecidas, permiten a los integrantes de la organización sondear constantemente el trabajo pues las directrices de éstas, generan en sí mismas los estándares a cumplir por cada uno de los órganos de la organización.

Las metas permiten el desarrollo general de las entidades pues la ubican en tiempo y espacio además, de establecer los parámetros que centran la labor que se va a llevar a cabo dentro de la misma.

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

Toda institución necesita de un grupo de personas para constituirse y trabajar en forma conjunta para lograr sus ideales y metas para el que fue creado, caso contrario no cumpliría su función específica. En educación de igual manera existen recursos indispensables para llevar a cabo la tarea educativa.

“Los recursos institucionales necesarios para la actividad educativa constituyen el patrimonio de que dispone el centro educativo para lograr sus objetivos, y los mismos pueden ser de diferentes tipos o clases” González (1992) entre ellos considera a:

Recursos personales: son los actores del hecho educativo, entre ellos, el Director, el profesorado, los estudiantes, las familias, los especialistas y la administración.

Recursos materiales: se determina el espacio físico. Incluyen edificios, mobiliario, material didáctico, etc.

Recursos funcionales: Son aquellos que hacen operativos los recursos anteriores llamados también recursos temporales, como tiempo, formación y dinero,

Marconi (2011) considera a la familia, el profesorado, los alumnos, ex alumnos, el Consejo Escolar, la Administración, vecinos, amigos, los sectores públicos, como recursos en una comunidad educativa.

El recurso institucional constituye un elemento importante, y está conformado por diferentes actores, constituyéndose en el pilar fundamental para llevar adelante la actividad educativa. Para ello se procura efectuar un estudio de todos los recursos disponibles permitiendo conocer el tipo de profesor que tiene una institución educativa, su preparación, que lenguaje domina, la situación geográfica, y la hora de desempeñarse se podrá observar sus habilidades, destrezas y conocimientos.

El análisis de los recursos disponibles permite establecer el alcance y los límites para la acción colectiva en cada plantel, no sería pertinente plantear actividades para las que no cuenten con los recursos mínimos porque se trataría de un plan de mejoramiento poco factible, pero es indispensable aprovechar todos los recursos que la escuela posee. El tiempo disponible para la discusión y el trabajo conjunto destinado al consejo técnico

generalmente resulta insuficiente, por lo que es útil acordar formas de organización que permitan aprovecharlo óptimamente, tratando siempre de no afectar el dedicado al trabajo educativo directo con las niñas y los niños.

1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).

El liderazgo educativo ha tomado importancia en los últimos años, tanto en la investigación educativa, como en las políticas de los países. Los líderes educativos tienen la posibilidad de lograr la calidad de las instituciones educativas y de la educación que reciben niños, niñas y adolescentes esto ha conllevado a dar un giro en los sistemas educativos de los países de la región. Con la finalidad de entregar una mayor independencia a las instituciones en su toma de decisiones, de manera que puedan acoplarse a los entornos cambiantes y responder a las necesidades de la sociedad actual.

El adecuado liderazgo educativo convoca a la comunidad educativa en un proyecto de mejoramiento común, con la participación de todos los actores.

Para Leithwood, Harris, y Hopkins (2008) el liderazgo se fundamenta sobre tres pilares:

- El liderazgo técnico, relacionado con el experto pedagógico del director y el que tanto él como su equipo directivo establezcan metas con claro foco en el aprendizaje de los alumnos.
- El liderazgo basado en el manejo emocional y situacional que implica tanto ser capaz de conducir la relación que se establece con los docentes, como ser hábil en adaptarse a contextos cambiantes.
- El liderazgo que determina al buen líder y su capacidad para estructurar una organización escolar eficiente para facilitar las condiciones para que los docentes puedan realizar un buen trabajo

Arce, A. (1962) realiza una clasificación de los líderes según los factores que se toman como base.

La naturaleza de la autoridad.

- Líder racional-legal.- sus decisiones están respaldadas por reglas y leyes escritas.
- Líder tradicional.- se guía por tradición antes que por la fuerza de las leyes.

- Líder carismático.-se considera con dones naturales en abundancia, para dirigir.

La forma en que se ejerce el poder.

- Líder autocrático
- Líder democrático
- Líder “laissez faire” liberal.

La naturaleza de las relaciones.

- Líderes formales.- se eligen por mérito a sus capacidades para resolver los problemas.
- Líderes informales.- poseen ciertas características y condiciones personales.

Por lo expuesto anteriormente el liderazgo se entiende como la capacidad de tomar la iniciativa, gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar y evaluar a un grupo o equipo. En el caso de la escuela es necesario tener en cuenta que el liderazgo se encuentra distribuido entre los diferentes participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje es decir el grupo administrativo encabezado por el director, los profesores y los padres de familia aunque mayormente el poder se considera estar centralizado en la figura del director

Las diferentes categorías de liderazgo se dan en dependencia de las características que presente determinado grupo social ya que será este el que elija el tipo de líder a seguir y estos a su vez expresarán dichas características.

1.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).

Tomando como referencia lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador expedida en 2011, el nuevo bachillerato ecuatoriano tiene las siguientes características:

- Está compuesto por un conjunto de asignaturas que componen un tronco común de estudio para todos los y las jóvenes que estudian el bachillerato ecuatoriano.
- Ofrece a todos los y las estudiantes una formación integral que desarrolla las capacidades fundamentales para acceder al nivel de educación superior, al mundo laboral, y productivo, que aporta a un desarrollo personal equilibrado, adecuado para su edad y proporciona las habilidades para la vida ciudadana democrática

- Supera las actuales deficiencias (un sistema que especializa muy temprano, que establece desigualdad en los prerrequisitos de ingreso a nivel superior. Etc.)

En consecuencia se elimina el Bachillerato en Ciencias, simultáneamente reforma el currículo actual (que serían reemplazadas por el tronco común BGU), y adaptando a un nuevo formato.

El BGU es el nuevo programa 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 (EGB).

El BGU 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, todos los estudiantes deben estudiar un grupo de asignaturas centrales denominado tronco común, que les permite adquirir ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general. Además del tronco común, los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el bachillerato en ciencias y el bachillerato técnico.

Los que opten por el Bachillerato Técnico también adquirirán los aprendizajes básicos comunes del BGU, y además desarrollarán las competencias específicas de la figura profesional que hayan elegido.

La principal normativa legal vigente relacionada con el BGU se detalla a continuación:

- Constitución Política de la República del Ecuador
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)
- Acuerdo Ministerial N° 242-11 del 5 de julio de 2011
- Acuerdo Ministerial N° 307-11 del 23 de agosto de 2011

El Bachillerato general Unificado conocido por sus siglas como BGU permite una oferta general de conocimientos en todos los estudiantes a nivel nacional, esto logrará homogenizar el nivel de conocimiento dando las mismas oportunidades a todos los jóvenes a la hora de seleccionar una carrera para su futura vida profesional.

El joven al cursar el BGU no necesita seleccionar con anterioridad una especialidad, lo cual a temprana edad hacía que el proceso se volviese contraproducente ya que los jóvenes en su maduración iban cambiando en muchas ocasiones sus inclinaciones profesionales.

En el anterior modelo los estudiantes quedaban faltos de conocimientos en ciertas áreas que se hacen necesarias para el desarrollo profesional como lo son las matemáticas. El actual modelo tiene en cuenta esto y no permite una súper especialización de un área en especial sino que aporta conocimientos básicos de los diferentes temas que necesitará el estudiante en su selección futura dentro de su formación.

El BGU tiene un currículo actualizado al medio latinoamericano actual y a y a los contextos universales.

Finalmente el BGU mantiene una continuidad con el proceso de Enseñanza General Básica y a su vez se articula con la Educación Superior permitiendo que el proceso se facilite, ayudando así al desarrollo mental del individuo.

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

El Sistema Educativo Nacional mediante la expedición del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), norma el funcionamiento de las instituciones educativas públicas, fiscos misionales y privadas a nivel nacional.

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

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 (PDE) es un instrumento de gestión estratégica, diseñado para implementar un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guían los procesos de modernización del sistema educativo. Su finalidad

es mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad, que garantice el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo y su permanencia en él.

Plan Decenal de Educación 2006-2015

Ecuador ha implementado su Plan Decenal de Educación 2006-2015 y su Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2012, iniciativas que buscan mejorar el marco legal, reorganizar la gestión de la educación pública e incrementar los niveles de asistencia, para de esta manera, reducir la desigualdad social. Adicionalmente, estas reformas se enfocan en los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como también, en el desempeño de los maestros y la administración de las escuelas.

La inversión del Gobierno Nacional en la juventud ecuatoriana promoverá la innovación y el crecimiento de la clase media. Resultados preliminares demuestran que estos esfuerzos no solo han tenido éxito, sino que proporcionaron acceso equitativo a la educación y han servido como base para un cambio substancial en el futuro.

Los últimos quince años del siglo xx se caracterizan por el establecimiento de un conjunto de reformas educativas que tienen una serie de metas comunes, entre las que podemos mencionar: lograr mayor equidad en el acceso a la educación; mejorar la calidad del servicio ofrecido, así como de sus resultados; establecer un conjunto de sistemas que tiendan a informar a los usuarios (estudiantes, padres de familia y sociedad) de los resultados de la educación; revisar los contenidos que se integran al currículo y en algunos casos a los libros de texto; en menor medida buscan incorporar los aportes de la psicología del aprendizaje (generalmente los vinculados con las llamadas ciencias cognitivas) a las orientaciones para el trabajo.

La generalización en cuanto a la aplicación del currículo debe tenerse en cuenta como algo estrictamente necesario para nivelar las diferentes regiones del país así como también las innovaciones que se puedan presentar en este debido a adaptaciones del mismo según la región pero sin llegar a afectar la base del desempeño docente. Conjuntamente al currículo los libros que usarán estarán debidamente certificados, los mismos serán de uso nacional sin diferenciaciones de manera tal que la homogenización del conocimiento ocurrirá a nivel nacional. Lo anterior se complementará con la

reglamentación de cuáles serán los estándares de calidad educativa y sus indicadores los cuales serán determinados por el ministerio y receptados a nivel del sistema nacional.

Frente a todos los problemas existentes dentro del sistema educativo ecuatoriano, los problemas de los estudiantes al comenzar sus años universitarios y su período laboral en los que ponían de manifiesto sus dificultades para la adaptación a nuevos entornos, demostrando en muchas ocasiones un déficit de creatividad, aunándose a esto las transformaciones que sufre la educación a nivel internacional y los avances que tiene la sociedad con los nuevos conocimientos, la necesidad de una transformación dentro de nuestro sistema era inminente. La reacción y puesta en práctica del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural ha tomado en consideración un conjunto de temas que al ser regulados pondrá en marcha a la Educación Nacional haciéndola autosustentable.

1.2.2 Análisis de la persona.

Para distinguir a un maestro no se puede solo establecer los parámetros que determinan como ser un profesional, ANGULO (1993), pues estas ideas no son neutrales. Pero si es bueno saber qué es lo que quieren saber los estudiantes, como o porqué lo quieren saber por eso es mejor primero analizar las prácticas y los modelos de formación del profesorado y ser conscientes de cuál es nuestro posicionamiento y qué papel podemos y queremos desempeñar.

Partir de este enfoque permite saber si poseen las condiciones necesarias para desempeñarse dentro del ámbito laboral. El análisis debe estar dado primeramente de una autovaloración de lo que el profesor representa frente al grupo de estudiantes y a su vez ellos y la comunidad educativa valorará la objetividad de juicio de este a partir del desempeño puesto a la búsqueda de cubrir las necesidades y falencias de los educandos.

1.2.2.1 Formación profesional.

Según IMBERNÓN (1994) entiende por conocimiento pedagógico el utilizado por los profesionales de la enseñanza. Este se va construyendo y reconstruyendo durante la vida experiencial profesional del profesorado en su relación con la teoría y la práctica. Ahora bien para llegar a este conocimiento pedagógico hay una gradación a partir del

conocimiento pedagógico vulgar que cada sociedad transmite culturalmente a las concepciones y actuaciones del profesorado.

Pero también hace falta un conocimiento pedagógico específico que es el que diferencia y establece la función docente y que necesita un proceso concreto de formación que reúne características específicas, como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social y que todo ello en un contexto determinado, permitirá emitir juicios profesionales, situacionales basados en el conocimiento experiencias, en la teoría y en la práctica profesional, en una actividad laboral, en una institución y en la práctica pedagógica IMBERNON (1994)

La Formación Profesional comprende las acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones dando la posibilidad de preparación de nuestras concepciones sobre los conocimientos del entorno para una posible retroalimentación la cual vamos a necesitar constantemente en nuestra vida laboral, otro de los aspectos es que favorece acceso al empleo, la participación activa en la vida social, cultural y económica, y la cohesión social.

En un sentido integrador la formación profesional incluye las enseñanzas propias del sistema educativo y de la formación Profesional para el Empleo, en ambos casos en la perspectiva de la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

1.2.2.1.1 Formación inicial.

La formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. 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.

La formación profesional inicial comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral así como las

orientadas a la formación continua para permitir la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

Los aspectos que comprende la formación inicial dependerán del posicionamiento teórico y práctico desde el cual se realice la planificación y la intervención en el desarrollo curricular.

Así desde la función técnica E. Schein- como ha estudiado Pérez Gómez (1988-1929)- recuerda como esta concepción distingue tres componentes en el conocimiento profesional: a) un componente de Ciencia Básica o disciplina subyacente (de acuerdo a las teorías y técnicas científicas) b) un componente de ciencia aplicada o ingeniería (con los procedimientos para la solución de problemas; y c) un componente de competencias y actitudes (según la forma como utilice los dos componentes anteriores).

Ahora bien desde una perspectiva socio-crítica y reflexiva la perspectiva técnica es insuficiente como han puesto de manifiesto Shön (1983-1987) o Pérez Gómez (1988).

El grupo de profesores de un plantel sea donde este se encuentre situado e independientemente del año en que lleve a cabo su labor docente debe presentar una titulación que lo avale para impartir la enseñanza. La educación es un reto el cual deberá afrontar adaptando las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

El trabajo docente se verá afectado si el profesor no tiene una formación pedagógica y didáctica, pues esto permite una mejor comunicación entre profesor y estudiante mediante la creación de ambientes educativos. Es importante que la formación profesional sea estandarizada contando con los niveles regionales de educación para la rama.

1.2.2.1.2 Formación profesional docente.

La formación del Profesorado es uno de los puntos que debe ocupar un lugar fundamental en la construcción del currículo, en la actualidad existe una mayor conciencia de lo que significa; bien pueden existir las reformas en la estructuras de lo que se debe enseñar, pero si esto se haya desvinculado de lo que el profesor debe conocer y de la dignificación de su labor, estas modificaciones por más bien intencionadas y fundamentadas que sean, se quedarán en la letra muerta o, peor aún, generar resultados antagónicos a lo planeado.

Los profesores son los interlocutores decisivos más importantes de los cambios educativos; son los agentes del currículum, son sujetos del cambio y la renovación pedagógica.

Según el investigador y pedagogo BARTOLOMEIS (1986) a la hora de concretar la preparación que debe tener un profesional docente se puede tener en cuenta cinco competencias integradas:

- La competencia disciplinar que se refiere al conjunto de conocimientos especializados en determinados campos culturales, En esta competencia se incluye las metodologías de investigación.
- La competencia se define como la posibilidad de organizar y realizar la acción educativa en diversas fases: programación, intervención, valoración BARTOLOMEIS (1986).

Ahora bien esta competencia necesita un modelo de escuela, una visión de conjunto de los objetivos, de los contenidos y de los medios de educación y de la disposición institucional que unifica los diversos componentes de los procesos educativos y sus condiciones.

- La competencia psicopedagógica que no es solo un conjunto de conocimientos relativos a los fundamentos psicológicos de la educación, sino también un conjunto de habilidades para vencer obstáculos en el aprendizaje, enfrentar problemas de relaciones interpersonales y efectos de influencias, y favorecer la socialización y la satisfacción emotiva BARTOLOMEIS (1986).
- La competencia organizativa y de gestión viene definida por la capacidad de comprender y realizar la congruencia medios-objetivos, de repartir el trabajo y de colaborar frente a objetivos concretos, de valorar la relevancia de problemas que no nacen de materias de estudio pero que influyen realmente sobre su aprendizaje y de considerar una enorme variedad de condiciones materiales, cuyo apoyo resulta esencial para la realización de un plan educativo BARTOLOMEIS (1986)
- La quinta competencia de BARTOLOMEIS deja abierta a una competencia extra profesional múltiple y diversa, constituida por un número indefinido de experiencias, desde las ordinarias hasta las que se dan en campos concretos con un carácter marcadamente social o cultural (1986, 64) y que perfectamente puede ser asumida desde el pensamiento reflexivo y crítico como el interés y el compromiso cívico social del docente.

A pesar de esto se tomará en cuenta como el punto de partida la profesionalización docente y el desempeño profesional de la docencia; el primero se refiere a las diversas decisiones políticas, sociales y formativas que conforman la profesión docente, su valor social e intelectual, lo cual se traduce en aspectos y condiciones como el salario, conocimientos y competencia para el acceso a la profesión, estructuras organizativas, contextos profesionales y condiciones de trabajo.

El personal docente debe ser titulado en la rama que imparte para así no afectar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y poder enfocar su labor de una manera correcta. Las especialidades de los docentes pueden ser usadas en determinados temas por lo cual es válido que el profesor tenga una preparación adicional en ramas afines a las que se imparten dentro de la institución que dado el caso por ser técnica necesita profesionales que dominen el conocimiento pedagógico y a su vez los temas técnicos relacionados.

1.2.2.1.3 Formación técnica.

Se basa en aprendizajes técnicos orientados primordialmente a la formación profesional y sus estándares de calidad están dados por los niveles de competencias profesionales que logre. Utiliza un currículum de competencias para lograr bachilleres técnicos polivalentes y bachilleres técnicos con especialización.

De acuerdo a la Ley Orgánica de Educación intercultural del año 2008 en el Ecuador el Bachillerato Técnico puede ser de dos modalidades:

- Univalente, “con enfoque de especializaciones puntuales hacia adentro de cada uno de los sectores y subsectores económicos”,
- Polivalente, “con enfoque de especialidad que mantiene la dimensión de cada uno de los sectores económicos o de la combinación de los subsectores que lo componen”.

En lo técnico-profesional la preparación técnica ayuda a comprender los conceptos de las ciencias experimentales que fundamentan las tecnologías de su línea técnico-profesional y a su vez a dominar los procedimientos técnicos de su línea de especialidad. Terminando esta preparación se puede ser capaz de emprender actividades económicas pues el individuo posee ya una experiencia inicial en ambientes concretos de trabajo y posee

relaciones de índole laboral. Un aspecto a destacar es que la preparación técnica enseña técnicas y procedimientos de conservación del medio ambiente en relación con la tecnología que se aplique en la rama.

Entre los grandes cambios mundiales que inciden de una u otra forma en la necesidad de transformación del modelo tradicional de desarrollo el cual empuja a identificar salidas a la problemática de retraso que vive la sociedad ecuatoriana y supone las necesidades de formación y realización humana para lo cual se encarga a la educación, actualizando las diferentes prácticas técnicas, como el eje de transformación para el bienestar de la población ecuatoriana.

1.2.2.2 Formación continua.

La utilización del concepto de formación considera la formación de base y como se desarrolla esta actividad profesional, lo que los autores identifican como formación permanente.

En este sentido, la formación permanente del profesor puede considerarse como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento profesional en su tarea docente, con el fin de que sea capaz de asumir los cambios científicos y sociales.

Para Imbernón (1994) supondrá "la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y, a la vez, de profundización de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional".

Un auténtico plan de formación permanente del profesorado debe contemplar, según Villar Ángulo (1994), la siguiente sucesión de acciones:

- Preparación (clima y conciencia apropiada).
- Planificación (metas, necesidades, reflexión).
- Entrenamiento (pluralidad de estrategias).
- Evaluación (eficacia de los programas).
- Adopción del cambio (incorporación de innovaciones).
- Mantenimiento (decisiones sobre su valor).

Actualmente, en el campo educativo, el concepto se inscribe en la formación continua, se asocia a perfeccionamiento y actualización docentes y, cuando es pertinente a su

profesionalización Con base en tal concepción general, la capacitación está llamada a coadyuvar al mejor desempeño profesional de los educadores en servicio.

La formación continua, no supone la acumulación sin sentido de conocimientos sino la posibilidad de transformar las prácticas educativas en favor del aprendizaje de los alumnos y tiene la finalidad de impulsar acciones permanentes de actualización desde la escuela, teniendo como principales actores a los colectivos docentes.

La formación permanente es obligatoria y necesaria, dicha formación debe ser una exigencia de la administración de los centros. Para una mejor labor la administración debe gestionar el tiempo y los cursos que necesitan los educadores para su perfeccionamiento.

La preparación debe contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría y organización, todo esto encaminado a mejorar finalmente el funcionamiento de los centros. Debe promoverse el uso de las tecnologías de la información independientemente de la especialidad que impartan los profesores y fomentar programas de investigación e innovación.

La formación en su mayoría debe estar concebida por las instituciones en coordinación con el sistema estatal de la enseñanza técnica y de especialidades para de esta forma homogenizar el nivel de conocimiento.

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

Es necesario destacar la importancia y la prioridad de la formación académica del profesor, considerando la perspectiva que este tiene frente a l proceso de aprendizaje, la sus estudiantes, como gestor de información, la de modelo de actuación ética y profesional que se resumen en su condición de modelo educativo (Martínez, M. et al., 2002).

Cuando hablamos de Formación del Profesorado nos referimos 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.

La preocupación por la calidad de la educación nos lleva a considerar el importante papel que desempeña el docente en el proceso educativo. Abarca un amplio campo de instancias heterogéneas, con respecto a los contenidos, metodología, etc., acordes tanto a las necesidades educativas, como a las que surgen de la vida cotidiana referidas a infraestructura, recursos, clima organizacional, estructura del plan de estudios, calidad de los programas, sistemas de evaluación, recursos didácticos, etc., o del entorno (aspectos socio-económicos-culturales), que influyen en la labor del docente y en sus resultados (Salim y Lotti, 2005)

Medina y Domínguez (1989), es fundamental proporcionar al profesorado una formación, centrada en su lugar de trabajo, donde se le capacite para analizar el sistema educativo y desarrollar su práctica como una labor de innovación.

El profesorado, por tanto, se convierte a la vez, en director y ejecutor, de toda reforma propugnada desde la Administración Educativa. Como proponen Martínez y Carrasco (2006), éste papel protagonista del docente hace imprescindible su preparación ante los retos e innovaciones que se están produciendo en el ámbito universitario.

De Miguel (2006) y Escudero (2003), la preparación el profesor ha de estar encaminada hacia aspectos muy concretos como: el análisis de las bases y criterios que fundamentan el proceso de reforma y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la comparación de distintas reformas en otras universidades nacionales y europeas y la adquisición de una metodología de diseño, desarrollo e innovación del currículum.

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

La formación del profesorado es indiscutiblemente la base primordial para obtener una mejor calidad de educación. Por lo tanto las instituciones educativas deben propender a ésta formación y dar los espacios necesarios para que un maestro se capacite. Preocupación que debe tener el mismo sistema educativo.

Los maestros deben convertirse en los ejecutores de todo cambio y reforma como exponen Martínez y Carrasco (2006) el papel protagónico del educador hace ineludible su formación ante los retos e innovaciones que se están promoviendo hoy en la actualidad.

Como anotan Medina y Domínguez (1989) es elemental proveer a los maestros una formación, de acuerdo a su lugar de trabajo, donde se le capacite para desarrollar su práctica docente.

Los autores Sparks y Loucks-Horsley (1990) numeran cuatro tipos de formación del profesorado, clasificados por Marcelo (1994) en autónomos, basados en la reflexión, observación y supervisión; formación a través de la investigación e innovación curricular a y a través de cursos de información.

Grosso de León, 2001; Reynolds, 1992; Jegede, Taplin y Chan, 2000; Borko y Putnam, 1995; Glaser, 1987) contribuyen con un listado de tipos de conocimientos, destrezas, predisposiciones y valores que los maestros debería dominar: conocimiento pedagógico general, conocimiento de las materias de estudio, conocimiento del contenido pedagógico, conocimiento de la comprensión de los estudiantes y de su potencial falta de comprensión, conocimiento en sí de todo el currículo, conocimiento del contexto del estudiante, conocimiento y la voluntad para involucrar a las familias en el diario quehacer de la escuela (Morales, 1998).

Conjunto de estrategias que hagan posible salvar la grieta que existe entre la teoría y la práctica, evaluación externa del aprendizaje, capacitación clínica. Conocimientos, destrezas y predisposición para trabajar con niños de diversas procedencias culturales, lingüísticas y sociales (Alidou, 2000; Gay y Howard, 2000; Weisman, 2001).

En su mayoría los autores estudiados clasifican la formación docente en tres categorías: inicial, continua y permanente, dependiendo del momento en que la realicen. En ese sentido, Huerta (2004) define estos tres tipos de formación docente de la manera siguiente:

- **Formación inicial:** “proceso de educación escolarizada de un individuo desde la primaria hasta la primera salida Terminal (Licenciatura terminada). Acompañada del término continuada, la formación inicial adquiere el carisma de ininterrumpida.”
- **Formación continua:** “Este espacio corresponde al momento en que el adulto desarrolla un oficio o una profesión en cualquier campo de la producción que requiere de cierto grado de calificación. En el campo educativo es frecuentemente utilizada como actualización docente, cuya principal función consiste en aportar nuevos

elementos que contribuyan a resolver el problema de baja calificación en las actividades primarias de la producción. En el campo de la formación continua se incluyen todas las acciones de capacitación y actualización promovidas por las instituciones y el sistema educativo.” La inserción del docente en estas actividades formativas se ha convertido en una necesidad profesional y en una exigencia de las instituciones en que labora el docente”. La formación docente continua es “la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.” Lella (1999)

- **Formación permanente:** actividad de perfeccionamiento vinculado a la actualización profesional realizada por la iniciativa de los individuos. Por lo tanto, la formación permanente se diferencia de la continua en que el docente “participa de manera voluntaria y tanto los objetivos como los contenidos de su formación son decididos o negociados con una institución; es decir el individuo participa en la planeación, el desarrollo y la evaluación de su propia formación. De esta manera, se genera un proceso de formación autogestionaria que en una sociedad altamente competitiva se convierte en una exigencia.

Los profesionales de la educación deben disponer de las competencias profesionales necesarias para el desempeño de los distintos puestos docentes es imprescindible para planificar la formación del profesorado, y lo es, tanto para la Consejería, como para el propio profesorado. La finalidad de la formación del Profesorado es ayudar a la consecución de estas competencias profesionales, pero de una forma reflexiva y personal, en la cual cada docente o equipo de profesores pueda orientar y controlar su propio desarrollo profesional y formativo.

1.2.2.5 Características del docente.

Salomón (1992), propone su metáfora respecto a la reforma del rol del profesor considerado anteriormente como transmisor de información, el de un diseñador, un director etc. Bajo esta perspectiva, el papel del profesor debería de cambiar hacia una persona que es capaz de crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando directamente a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, y acompañándolos en el proceso de aprendizaje.

Es así que cada vez se considera al profesor como un mediador de los aprendizajes, con las siguientes características:

- Es un experto de los contenidos que planifica, pero que puede ser flexible.
- Establece metas: hábitos de estudio, perseverancia, autoestima, metacognición pero siempre con la idea de que el estudiante construya las habilidades necesarias para que sea autónomo.
- Planea, regula y evalúa los aprendizajes, organiza el contexto de forma que el estudiante pueda interactuar con los materiales y contenidos en un ambiente colaborativo.
- Procura fomentar los aprendizajes significativos y transferibles.
- Procura que surja la curiosidad, creatividad y el interés por aprender y conocer más de la realidad.
- Enseña qué, cómo, por qué y regula los comportamientos.
- Desarrolla los valores y actitudes positivas

De acuerdo a lo expuesto, las competencias necesarias para aquellas personas que quieren dedicarse a la docencia serían:

- Conocimiento de la materia actualizado y de cultura general.
- Competencias pedagógicas, conocimientos de didáctica, mantenimiento de la disciplina, conocimientos sociales y psicológicos de los procesos de aprendizaje.
- Habilidades instrumentales es decir conocer diferentes lenguajes, materiales y herramientas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es muy importante entender cuál es el papel de los formadores; fundamentalmente es ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que teniendo en cuenta sus características, les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a una recepción pasiva y memorización de la información.

Competencias pedagógicas:

El docente debe contar con competencias inherentes a su desempeño, entendiéndose las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todas las personas necesitan para ejercer alguna actividad, en este caso la docencia; se requiere pensar no sólo en habilidades disciplinares sino también aquellas referidas al comportamiento profesional, social, las actitudes y la capacidad de innovar.

De este modo, las competencias se manifiestan en la medida que el sujeto es capaz de desarrollar en la acción un conjunto de saberes adquiridos, estas involucran capacidades para el desempeño profesional del individuo en la diversidad contextual que su profesión lo requiera. Las competencias a nivel profesional suponen la puesta en juego de un conjunto de valores que le otorgan un significado crítico a cada contexto en específico en que se desenvuelva el sujeto. Desde esta perspectiva, hoy en día es posible reconocer que las competencias docentes se convierten en un punto de inflexión para sustentar y orientar los procesos educativos y sobre todo las prácticas pedagógicas.

Características personales.

Un buen docente debe reunir varias características propias de su personalidad para lograr un buen desempeño con los estudiantes entre ellas tenemos:

- Es jovial, alegre, optimista, tiene buen sentido del humor.
- Es humano, amigable, comprensivo.
- Se interesa en sus alumnos y trata de comprenderlos.
- Procura hacer interesante su enseñanza, despierta el deseo de trabajar, convierte su labor en un placer.
- Es estricto con moderación, les infunde respeto a sus alumnos y los domina por convencimiento.
- Es imparcial. No tiene preferidos, ni consentidos.
- Es paciente, bondadoso y simpático.
- Es justo para calificar tareas y exámenes.
- Es franco y recto en el trato con sus alumnos.
- Exige que el trabajo sea bien hecho en el tiempo debido.
- Invita a trabajar, es considerado, interpreta los sentimientos del alumno.

No los individuos pueden ser maestros debido a que debe tener autoestima y equilibrio emocional, imaginación, madurez y seguridad, empatía, además de las competencias anotadas anteriormente

El profesor debe ser entusiasta, sentir pasión por lo hace de tal manera que lo trasmite a los estudiantes buscando compartir experiencias y sobre todo debe ser un líder posibilitando abrir horizontes a los educandos dando el suficiente espacio y libertad de pensamiento.

Debe ser afectivo con los estudiantes, tomando en cuenta lo que son y no lo que hacen, les brindará seguridad y confianza. Estas competencias deben proporcionarlas los estudios específicos que preparan para este ejercicio profesional.

Según diversos estudios, después de los factores familiares, la capacidad del profesor es el factor determinante más influyente en el éxito de los estudiantes, independientemente de su nivel socio-económico.

1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza.

Partiremos del concepto de Bolívar (1995) que determina a la profesionalización como la educación más o menos técnica y más o menos moral: “la retórica de la profesionalización de la enseñanza está basada primariamente en el conocimiento base de la enseñanza, no en la base moral (...)”

Para Cheaybar y Kuri (1999) la formación se define como el “proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos para lograr la profesionalización de la docencia”.

Considerando lo anterior es de gran importancia la permanente capacitación para los trabajadores de la docencia, revisar la práctica cotidiana del trabajo en las Instituciones educativas, reflexionar sobre el mismo y aplicar los conocimientos adquiridos. Es decir, replantearse la tarea docente, reflexionar sobre los distintos momentos de planificación, de la puesta en práctica de lo propuesto, los diferentes instrumentos de evaluación, de las

prácticas inter-institucionales, inter-disciplinarias, del trabajo en equipo. A su vez, como partícipes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitir una mayor profesionalización y calidad educativa.

Capacitarse permanentemente en la tarea educativa, además de contribuir a la permanente formación de los docentes desde la reflexión y el análisis sistemático de la Educación, promueve la consolidación de equipos docentes eficientes y eficaces en su tarea de educadores, sin dejar de atender sus características particulares, lo que estaría en el orden de la propuesta curricular de cada Institución.

El mundo actual está en constante cambio y la información que se maneja deja de ser actual en pocos días, considerando esto se debe mantener la enseñanza como un proceso cambiante debido a que la misma se encontrara constantemente interactuando con el medio y viceversa.

Ante esto se hace necesario que el profesor sea un individuo que se encuentre constantemente en preparación pues la rapidez con que cambia el sistema debe ser interpretado por él permitiendo esto que modere el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes. No podemos continuar con el uso de un personal que no cuente con la capacitación necesaria pues de lo contrario el mismo debido a sus malas bases no podrá hacer frente y adaptarse a los continuos cambios que ofrece el sistema en lo social, lo político, lo histórico, lo educativo es decir en todas sus esferas.

Aun siendo un profesional preparado y con amplia gama de conocimientos si este se separa del proceso por determinado periodo de tiempo a este le será difícil actualizarse frente a todos los cambios que tendría que reconocer en el medio una vez que se reintegre.

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

La educación como un proceso de construcción teórica, incluye distintos niveles de la realidad social en donde se enlazan modelos educativos, instrumentos de valoración, orientaciones y funciones que determinan la forma de actuar de la sociedad a partir de las situaciones normativas, contextuales y culturales pero enmarcadas en diversos ambientes

de formación, de desarrollo laboral y trabajo colegiado y de participación individual y social.

(Gutiérrez; 2001) conceptualiza a la formación profesional del docente como la que implica la enseñanza se requiere que los docentes tengan los siguientes conocimientos profesionales:

- Conocimiento profesionalizado de la disciplina educativa: es un saber que proviene de la disciplina misma de la educación, es un contenido escolar concreto, que le permite transformarlo en materia de enseñanza y en objeto de aprendizaje.
- Conocimiento práctico profesional: es un conocimiento que se estructura en base a los problemas curriculares: qué y cómo enseñar, y qué y cómo evaluar. Es un saber que se basa en la capacidad reflexiva del profesor y en la interacción entre teoría y práctica.
- Conocimiento experiencial: es un saber hacer en la acción que permanece implícito y no es verbalizado, que procede de sus experiencias en diferentes contextos, que van desde su vivencia como alumno hasta su vivencia como profesor en las instituciones educativas.

Según señala Gutiérrez (2001), estos conocimientos son sin duda una posibilidad para el saber profesional de los profesores quienes en su compromiso con mejorar el sentido de la educación pueden incorporar al menos las siguientes dimensiones:

- Conocimiento de la materia: es decir el conocimiento en profundidad de la disciplina que imparte.
- Conocimiento psicopedagógico: es imprescindible que el conocimiento de la materia se complemente con la comprensión de los procesos genéricos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en la escuela.
- Conocimiento curricular: la enseñanza de un contenido escolar concreto exige la integración de los dos tipos de conocimientos anteriores.
- Conocimiento empírico: que es el saber hacer en la acción que encierra elementos del arte de desenvolverse en situaciones prácticas, que incorpora al tiempo elementos condicionantes de tal actuación que se desarrolla en un contexto particular.

Es de gran importancia la permanente capacitación para los trabajadores de la docencia, revisar la práctica cotidiana del trabajo en las Instituciones educativas, reflexionar sobre el mismo y aplicar los conocimientos adquiridos. Es decir, replantearse la tarea docente, reflexionar sobre los distintos momentos de planificación, de la puesta en práctica de lo propuesto, los diferentes instrumentos de evaluación, de las prácticas inter-institucionales, inter-disciplinarias, del trabajo en equipo. A su vez, como partícipes activos del proceso de enseñanza – aprendizaje, permitir una mayor profesionalización y calidad educativa.

Capacitarse permanentemente en la tarea educativa, además de contribuir a la permanente formación de los docentes desde la reflexión y el análisis sistemático de la Educación, promueve la consolidación de equipos docentes eficientes y eficaces en su tarea de educadores, sin dejar de atender sus características particulares, lo que estaría en el orden de la propuesta curricular de cada Institución.

El mundo actual está en constante cambio y la información que se maneja deja de ser actual en pocos días, considerando esto se debe mantener la enseñanza como un proceso cambiante debido a que la misma se encontrara constantemente interactuando con el medio y viceversa.

Ante esto se hace necesario que el profesor sea un individuo que se encuentre constantemente en preparación pues la rapidez con que cambia el sistema debe ser interpretado por él permitiendo esto que modere el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes. No podemos continuar con el uso de un personal que no cuente con la capacitación necesaria pues de lo contrario el mismo debido a sus malas bases no podrá hacer frente y adaptarse a los continuos cambios que ofrece el sistema en lo social, lo político, lo histórico, lo educativo es decir en todas sus esferas.

Aun siendo un profesional preparado y con amplia gama de conocimientos si este se separa del proceso por determinado periodo de tiempo a este le será difícil actualizarse frente a todos los cambios que tendría que reconocer en el medio una vez que se reintegre.

1.2.3 Análisis de la tarea educativa.

De acuerdo al diccionario de la Real academia Española de la lengua “tarea” significa: el trabajo que debe desempeñar una persona en un tiempo limitado con esfuerzo y afán. La palabra tarea procede del vocablo Arabe *tariha*, que quiere decir tarea u obra.

Asumiendo este concepto al contexto educativo la tarea educativa es todo el conjunto de actividades que los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa deben desarrollar dentro de un centro de educativo.

La tarea educativa tomando como centro al docente gestor de la calidad de educación según lo refiere Díez Hochleitner (1998), “permitir, propiciar y desarrollar la más plena participación de los docentes tanto en la formulación de nuevas metas educativas, en el desarrollo curricular, en el diseño de la organización escolar, en los planes de formación al servicio del propio profesorado, en el desarrollo de métodos pedagógicos y en la introducción de nuevas tecnologías y materiales educativos, así como en la evaluación de resultados y rendimientos”

Por lo dicho anteriormente el docente es el responsable de crear un ambiente de respeto, participativo, recreativo, dinámico que permita desarrollar las actividades de aprendizaje de una manera eficiente. Ajustando su labor a conseguir las metas planteadas y sobre todo a desarrollar un currículo que favorezca a sus educados.

1.2.3.1 La función del gestor educativo.

La función directiva es definida por José María Veciana (2002) como “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder”.

Por lo tanto un *gestor educativo* es quien orienta y lidera en la institución u organización. Él sabe que dirigir es organizar, es decir, sabe crear estructuras en el plano formal, dotarlas de personal cualificado y definir con claridad perfiles y roles, facilitar los recursos para que el personal trabaje con sentido de logro.

Además controla los procesos, hace seguimiento a los planes y estrategias para reconducir las acciones. En el sector educativo, permiten concluir que éste es el actor

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

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

Con su dirección, liderazgo y gestión busca resultados eficientes mediante la implementación de estrategias para motivar, orientar e incentivar a los actores educativos en la realización de sus actividades y tareas requeridas para el nuevo siglo XXI.

Para ser gestor educativo debe ser un directivo de calidad que busca contribuir de manera significativa a la mejora de las prácticas del liderazgo y de la gestión en la institución educativa a su cargo. Aplicar prácticas institucionales que contribuyan a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados, es decir, que todos los actores de la institución educativa se desarrollen profesionalmente, y a que la institución se aproxime a su funcionamiento óptimo.

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

En este sentido, el gestor educativo es quien define los objetivos a alcanzar, diseña los instrumentos o medios para lograrlos y recrea los principios y valores que orientan la acción institucional.

1.2.3.2 La función del docente.

El modelo de tecnología educativa operó fuertemente como un modelo de innovación escolar en la década de los 70, donde el docente es visto como agente que cumple funciones instruccionales e instrumentales bajo la ideología de la eficacia y la eficiencia, centrando su actividad en el “cómo” enseñar y despreocupándose del contenido y la teoría. Donde el docente puede resolver todo tipo de problemáticas educativas, independientemente del contenido y el contexto institucional donde trabaja (García 2004).

El modelo de didáctica crítica surge en la década de los años 80, como un cuestionamiento a la tecnología educativa, proponiendo tres niveles de análisis: social, escolar y áulico y reconoce que la educación es liberadora y enajenante. Por lo tanto el docente consciente de esta contradicción debe tomar partido por el lado crítico del proceso, es así que el quehacer docente se da en una serie de pasos para establecer objetivos de aprendizaje de las unidades y cursos, organizar el conocimiento a partir de la reflexión, evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzado, así como los obstáculos y resistencias que se presentan al aprender; este modelo se centra en el trabajo grupal García (2004).

El constructivismo, como un modelo de aplicación en las nuevas tendencias educativas, tiene sus fundamentos en las investigaciones de Jean Piaget, Vigotsky y Ausubel cuyos enfoques se centran en la mejora de la educación en la enseñanza y el aprendizaje donde la función del docente es un sujeto activo, mediador y facilitador que permite el conocimiento compartido, el aprendizaje cooperativo que le permite al individuo generar una construcción progresiva de significados García (2004).

El docente debe programar y enseñar en las áreas, materias y módulos que esté trabajando, la evaluación inicial, durante y posterior de este proceso forma parte de su labor. Para poder conseguir que la enseñanza sea óptima debes igualmente dar tutoría a los alumnos y orientar en el proceso educativo en colaboración con las familias. Al estar presente en la vida del estudiante por varias horas al día el docente comienza a formar parte de la vida de este no solamente en lo intelectual sino que también influye en su

aprendizaje afectivo, psicomotriz, social y moral del estudiante. La participación de los docentes en planes evaluativos previamente estructurados por la administración ayudará en su desempeño siendo que esto los impulse para una mayor preparación, experimentación e investigación en los procesos de enseñanza.

Otra parte de la labor docente se centra en promover, organizar y participar en las actividades complementarias como son programas deportivos y salidas de observación. La predisposición en la participación de actividades dentro del plantel ya sea que involucre a todo el plantel o solo a los profesores y personal administrativo, igualmente 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.

El profesor es el vínculo que logra articular la realidad del entorno circundante, los temas científicos de actualidad, involucra a los padres de familia para finalmente lograr presentarle al estudiante el proceso de enseñanza aprendizaje de tal forma que este interactúe con él según sus características y lo aprehenda.

1.2.3.3 La función del entorno familiar.

Minayo, J (2013) considera que la familia es una estructura dinámica donde cada miembro cumple un rol determinado de acuerdo a su edad, sexo, grado de madurez, situación socio-económica, etc. Las principales funciones son las siguientes:

- **Función reproductora:** certifica y ampara la procreación del género humano.
- **Función económica:** responde al trabajo que realiza la familia para poder sustentarse y vivir.
- **Función educadora:** a lo largo de la vida la familia educa dando normas de conducta, hábitos, aptitudes e informaciones que el niño asimila en su hogar, la escuela y el entorno.
- **Función recreativa:** debe realizar actividades de sano esparcimiento con el objeto de promover la armonía y el desarrollo integral de los hijos.
- **Función socializadora:** en la familia se dan las primeras muestras y normas para que posteriormente actuar frente a situaciones de solidaridad, de justicia, el cultivo de habilidades y destrezas.

Según la Biblioteca Nacional de Chile en su Guía de Educación Cívica considera que la familia en la sociedad tiene importantes tareas, que tienen relación directa con la preservación de la vida humana como su desarrollo y bienestar. Las funciones de la familia son:

- **Función biológica**, se da la reproducción humana.
- **Función educativa**, anticipadamente reciben una educación en cuanto a hábitos, sentimientos, valores, conductas, etc.
- **Función económica**, satisfacción de necesidades básicas de la familia como: alimento, techo, salud, ropa, etc.
- **Función solidaria**, se desarrollan la ayuda mutua y el amor al prójimo.
- **Función protectora**, da seguridad y cuidados a los miembros de la familia.

Romero, Sarquis y Zegers (1997) exponen otras funciones de la familia, entre las que podemos anotar:

- **La función biológica**, se da cuando una familia provee de alimento, calor y subsistencia.
- **La función económica**, cuando una familia entrega vestuario, educación y salud.
- **La función educativa**, transmite hábitos y conductas a fin de que sus miembros se eduquen en las normas esenciales de convivencia y así pueda posteriormente desenvolverse en la sociedad.
- **La función psicológica**, ayuda a sus miembros a desarrollar sus afectos, formar su personalidad y carácter.
- **La función afectiva**, que hace que las personas se sientan queridas, apreciadas, apoyadas, protegidas y seguras.
- **La función social**, que educa a las personas para vivir y convivir en sociedad en un marco de respeto y ayuda mutua.
- **La función ética y moral**, transmite los valores necesarios para vivir y desarrollarse en armonía con los demás.

Todas las personas, especialmente los niños, necesitan que la familia a la que pertenecen cumpla estas funciones. Es tarea de cada miembro de la familia hacer todo lo posible para lograr que estas se cumplan.

La Familia es la base de la sociedad civil, solamente en la familia las personas pueden ser debidamente criadas, educadas y recibir la formación de su carácter que les hará buenos hombres y buenos ciudadanos, esta tiene como finalidad la procreación, la crianza, el entendimiento inter generacional, de ahí se deriva su importancia.

Todos los elementos que componen la vida de la persona la afectan de una forma u otra en su desarrollo cognitivo. Una de las mayores influencias las recibe la persona durante su etapa de niño donde se conforman las primeras conexiones neuronales pues el cerebro al nacer a pesar de tener todas las neuronas estas comienzan a desarrollarse y hacer sus interconexiones hasta la edad de 18 meses donde el 80% de la labor está terminada, en este tiempo y durante la niñez se condiciona la expresión del material genético ya sea para mal o para bien y ante esto debemos reconocer que la influencia familiar en esas edades es la mayoritaria pues ellos regulan la conducta del niño influyéndole en su futuro cognitivo a largo plazo.

La familia es la primera escuela de virtudes humanas sociales, que todas las sociedades necesitan; por medio de la familia se introduce en la sociedad civil a las personas. Es por ello necesario que los padres consideren la importancia que tiene la familia en la formación de futuros ciudadanos que dirijan los destinos del país, considerando que la educación es un proceso artesanal, personalizado, en donde se educa uno a uno; no puede hacerse industrialmente, por lo que solo puede hacerse en el seno de la familia.

1.2.3.4 La función del estudiante.

El alumno es considerado en la actualidad como el creador de su propio aprendizaje y todas las escuelas caminan hacia ese tipo de paradigma buscando que el profesor solo le presente al estudiante lo que él está dispuesto a recrear para lograr hacer un aprendizaje representativo.

Vallejiana (2006) se refieren a las siguientes funciones del estudiante:

- Trabajar en base a los problemas educacionales, identificando las necesidades educacionales personales y colectivas.
- Aprender a formularse preguntas y a buscar sus respuestas en forma sistemática.
- Evaluar en forma escrita a su tutor y otros docentes que hayan tenido una participación significativa en su trabajo.

- Evaluar sus actividades, las del grupo y sus interrelaciones con los docentes.
- Evaluar las fuentes de información y/o experiencias que vayan teniendo.
- Su participación busca la comprensión de mecanismos y conceptos en vez de simples listas de datos y de información sin relación con un contexto determinado.
- Mantener un equilibrio entre sus objetivos y los del programa, sus necesidades, educacionales y las tareas que se originan en el grupo.
- Buscar la cooperación y compartir las fuentes de información.
- Desarrollar un alto sentido ético en su trabajo y favorecer el espíritu de trabajo de equipo.
- Establecer un pensamiento crítico, capaz de evaluar toda información que obtenga y de aplicarla a situaciones concretas.
- Ser crítico con el programa en el que trabaja. Entrega sus comentarios y críticas en forma constructiva, es decir, siguiendo los mismos principios que él o ella espera sean usados en su propia evaluación. Esta evaluación es fundamental para el progreso del programa.

Aplicar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el estudiante implica considerar tres aspectos fundamental que son: lo cognitivo, lo psicomotor y lo actitudinal, que en realidad son uno solo. Lo cognitivo logra el desarrollo de las capacidades intelectuales y de conocimiento de los estudiantes. Lo psicomotor hace alusión al desarrollo de las habilidades, destrezas intelectuales y motoras. Y lo actitudinal logra en el estudiante el desarrollo de los valores. Con el desarrollo de estas capacidades se logra una formación integral del estudiante.

Existen varios autores que explican la necesidad de establecer partiendo del estudiante cuales son los logros que éste puede llegar a tener en un plano de futuro próximo entre ellos encontramos a Vygotsky, Bruner, Ausubel y por supuesto Piaget. Los cuales se consideran los teóricos que aportan principios para configurar la propuesta epistemológica del constructivismo. El docente ese convierte en estrategia, mediador, acompañante del proceso de aprendizaje y sobretodo generador de conflictos cognitivos para que el estudiante los resuelva.

Las bases ineludibles para desarrollar los conocimientos ya poseen los estudiantes, además intervendrá en el grupo con sus propias características, las mismas que deben ser respetadas. La tarea del verdadero docente es identificar las fortalezas de sus estudiantes para desarrollarlas, así como sus debilidades para ayudar a superarlas y sacar todo lo mejor de cada uno. De esta manera lograr el verdadero aprendizaje.

Según las nuevas concepciones pedagógicas el rol del estudiante ha cambiado significativamente. Pasó de ser un ente receptivo de los conocimientos que el maestro impartía, a ser el protagonista de su propio aprendizaje.

1.2.3.5 Como enseñar y como aprender.

Freire (1997) refiere que hoy en día el papel de los formadores no es tanto "enseñar" conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles. Entonces ¿cómo ayudar a los estudiantes a **"aprender a aprender"** de manera autónoma en esta cultura de cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal? Para ayudar a este desarrollo se realizará mediante actividades críticas y aplicativas centrada en el alumno y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción de la información.

Freire (1994) da un significado crítico tanto de enseñar como el de aprender. "Es que el enseñar no existe sin el aprender o que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende"

Enseñar a estudiar y enseñar a aprender siguen siendo retos cruciales en educación. La labor profesional está llamada a ser cada vez más tutorial, en el mejor sentido de la expresión; es el profesor como mentor de los caminos del conocimiento y en los del comportamiento humano el que contribuye conjuntamente con el estudiante a formar mejores personas.

La relación entre los profesores y los alumnos los beneficia a ambos pues ambos aprenden. El profesor es la imagen tutorial para el estudiante y este da respeto y admira queriendo lograr alcanzar el conocimiento de este, mientras el profesor se vale de esto para ayudar al estudiante a enrumbar su camino dentro del aprendizaje.

La relación entre los profesores y los alumnos los beneficia a ambos pues ambos aprenden. El profesor es la imagen tutorial para el estudiante y este la respeta y admira queriendo lograr y alcanzar el conocimiento de este, mientras el profesor se vale de esto para ayudar al estudiante a enrumbar, revalorar y reenfocar sus aprendizajes haciéndolos más viables para el estudiante.

Para lograr un verdadero desarrollo del conocimiento los estudiantes deben recordar en lo que ya conocen, de esta manera se demuestra la relación existente entre profesor y estudiante es una dicotomía en la que ambas partes se complementan.

Hoy en la actualidad la sociedad exige que la educación debe promover capacidades, competencias y esencialmente la capacidad de aprender a aprender ya que es una capacidad necesaria y humana hoy y en el futuro, por eso toda institución educativa deberá tomar en cuenta.

1.3. Cursos de formación.

1.3.1 Definición e importancia de la capacitación docente.

(Ramsden, 1992). “Se entiende por capacitación y actualización de docentes como aquellos espacios de trabajo académico que permiten a los profesores recuperar sus saberes y prácticas, ponerse en contacto con los de otros y conocer o reconocer nuevos aspectos de la práctica docente con lo cual los maestros están en posibilidades de desarrollar más eficazmente su labor”.

Es de vital importancia para una institución educativa lograr la calidad a través del desempeño de sus integrantes. Para tener maestros competitivos es indispensable brindarles capacitación, si ésta se imparte de manera continua se generará en el individuo un interés hacia el conocimiento y la actualización que son los mejores aliados para el progreso de todo ser humano, porque a lo largo de su vida lo único que no perderá valor será el conocimiento acumulado.

Este cúmulo de conocimientos de los maestros es lo que realmente puede llevar a la institución al éxito o al fracaso, ya que, para quienes todavía lo dudan, las personas son lo más importante en una organización y son ellas precisamente las que generan el resultado de las actividades. El personal bien capacitado es capaz de ofrecer

continuamente un valor adicional a todo lo que hace, sin embargo, en buena parte de nuestras instituciones no se le da la importancia debida al factor humano.

La capacitación debe ser un proceso que se inicia con los profesores de nuevo ingreso o los recientemente promovidos, independientemente que cuenten con experiencia previa o no. Es indispensable aprovechar su motivación para que pueda aprender conocimientos y habilidades nuevas, y que conozcan los nuevos objetivos organizacionales para que se familiarice con ellos.

Para que esta capacitación sea continua, la organización debe realizar la tarea de detectar constantemente las necesidades de capacitación que presenta el personal. Estas se pueden determinar a través de la evaluación del desempeño. Esta función es una de las más significativas de la administración de recursos humanos, pues por medio de ella, podemos saber si las demás funciones previas fueron diseñadas correctamente. Es decir: con la evaluación del desempeño se verifica si los programas de capacitación han dado resultados, si los programas de inducción son correctos, o bien si las áreas de reclutamiento y selección son eficaces. Otra forma de detectar las necesidades de capacitación es verificando o actualizando el análisis de puestos y los documentos informativos de la planeación de recursos humanos.

Una vez detectadas las necesidades de capacitación, se procede a iniciar un plan que defina los objetivos a alcanzar con el programa de capacitación así como los criterios para la evaluación del desempeño. Hecho esto se procede a elaborar el contenido del programa en forma específica con el apoyo de las diversas técnicas de capacitación que pueden aplicarse dentro del lugar de trabajo mediante una instrucción directa sobre el puesto, rotación de puestos y otras que se aplican fuera del mismo como son las conferencias, videos, actuación, simulación de condiciones reales o lecturas, es necesario elegir cuál o cuáles de ellas son las más indicadas para lo que se requiere.

Finalmente, se debe llevar a cabo el seguimiento y la evaluación de estos programas de capacitación para verificar su eficacia. Esto se puede realizar estableciendo, en primer lugar, las normas o criterios de evaluación, después debe realizarse un examen previo a la capacitación para determinar el nivel de conocimientos. Para verificar los resultados del programa se debe realizar una evaluación posterior a la capacitación. Si los resultados son mejores en forma significativa que el examen previo a la capacitación y si el

trabajador logra emplear los conocimientos adquiridos en su lugar de trabajo, entonces el programa logro sus objetivos

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

La formación en si es tan compleja que exige al profesor el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por ello, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar con ella (Ramsden, 1992).

Por ello la importancia de la formación del docente es una habilidad que debe contener un carácter hermeneuta, humano entre otro, porque la comprensión del ser en su esencia es muy compleja y llena de incertidumbre, el mero hecho que cada ser posee una dimensión humana caracterizada por sus ejes axiológico lo hace dinámico e ininteligible. El docente que tenga predisposición para aprender a enseñar será la pauta que le dé para ser un excelente maestro y más que maestro un amigo de esos educandos.

CAPITULO 2: METODOLOGÍA

2.1 Contexto.

Tabla 1 Tipo de institución

Aspectos	f	%
Fiscal	0	00,0
Fisco misional	15	100,0
Municipal	0	00,0
Particular	0	00,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Investigador Durán Villacís Ramón Gerardo

El documento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en su capítulo séptimo define el tipo de instituciones educativas, específicamente el Art. 53 estipula: "las instituciones educativas pueden ser públicas, municipales, fisco misionales y particulares, sean éstas últimas nacionales o binacionales, cuya finalidad es impartir educación escolarizada a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos según sea el caso." (LOEI, 2012 pág. 86)

La institución motivo de investigación es una Unidad Educativa de tipo Fisco Misional está ubicada en la provincia Napo, cantón Tena, imparte educación escolarizada a una población entre jóvenes y adultos de cuatrocientos cincuenta estudiantes, la mayoría de ellos son kichwa hablantes provenientes del sector rural. Dicho centro aún funciona con la antigua malla curricular.

Es fundamental conocer el tipo de contexto en el que tanto docentes como estudiantes se desenvuelven y las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos, con el fin de hacer de la tarea educativa una acción de calidad en base al análisis e identificación de los elementos del contexto como potenciadores o limitadores del progreso de los estudiantes.

Tabla 2 Tipo de bachillerato que ofrece.

Aspectos	f	%
Bachillerato en ciencias	15	100,00
Bachillerato técnico	15	100,00

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

La Ley Orgánica de Educación Intercultural en su Art. 43 determina que, “el Bachillerato General Unificado comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica”. En el BGU, los estudiantes deben estudiar un grupo de asignaturas centrales denominado tronco común, que les permite adquirir ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general. Además del tronco común, los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico. (LOEI, 2012 pág. 82)

Como se muestra en tabla anterior la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández" oferta tanto el Bachillerato en Ciencias con especialidad en Ciencias Sociales y el Bachillerato Técnico en la rama de agropecuaria. Cabe indicar que la modalidad de estudio es a distancia con dos tutorías por semana, la jornada de estudio es matutina para dar mayor facilidad de desplazamiento de los estudiantes matriculados que en su mayoría son del sector rural.

Se concluye entonces que, la institución educativa investigada en lo que al *bachillerato en ciencias* se refiere, además de las asignaturas del tronco común, ofrece una formación complementaria en áreas científico-humanísticas; y, en cuanto al *bachillerato técnico*, además de las asignaturas del tronco común, ofrece una formación complementaria en un área técnica, que permite a los estudiantes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico. Con esta oferta de bachillerato la institución tiene la oportunidad de constituirse en una unidad educativa de producción, donde tanto los docentes como los estudiantes puedan recibir una bonificación por la actividad productiva de su establecimiento.

Tabla 3 El bachillerato técnico agropecuario que ofrece

Aspectos	F	%
a) Producción agropecuaria	15	100,00
b) Transformación y elaboración de lácteos	0	00,0
c) Transformación y elaboración de cárnicos	0	00,0
d) Conservería	0	00,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

Según el Decreto Ejecutivo que regula la reforma del bachillerato, en su registro oficial No. 400 del 29 de agosto del 2001, el bachillerato técnico está encaminado a desarrollar una educación con un enfoque de desempeños. Enfrenta aprendizajes técnicos orientados primordialmente a la formación profesional y sus estándares de calidad están dados por los niveles de competencias profesionales que logre. Utiliza un currículum de competencias para lograr bachilleres técnicos polivalentes y bachilleres técnicos con especialización. (MEC, 2001)

La Unidad Educativa Experimental Fisco Misional "Padre Martin Fernández" ofrece el Bachillerato Técnico en Producción Agropecuaria, cuyo objetivo general es realizar las operaciones de producción y manejo integral de especies agrícolas de ciclo corto y perenne; desarrollar la crianza y manejo de animales mayores y menores; manejar y mantener en uso las instalaciones, máquinas, equipos y aperos; gestionar la unidad productiva y comercializar sus productos, vigilando el cumplimiento de las normas de seguridad e higiene, así como la protección de los recursos naturales durante todo el proceso, para obtener productos de calidad.

Según la información recabada en la entrevista realizada al señor vicerrector la institución, este tipo de bachillerato se oferta pese a una serie de limitaciones puesto que, no se cuentan con las herramientas suficientes para la realización de las prácticas de campo, se carece de un área y de animales para realizar los trabajos prácticos en la misma institución, pero la mayor debilidad está en la carencia de profesionales que dominen el aspecto pedagógico con la finalidad de conducir de manera eficaz y eficiente el aprendizaje técnico de los estudiantes.

La realidad descrita demuestra la necesidad de una reestructuración general de los diferentes ambientes institucionales así como también una verdadera profesionalización de la enseñanza y seguidamente una continua capacitación a los docentes de la institución investigada.

Por contexto educativo se entiende a todo el conjunto de elementos y factores que favorecen o en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Cada institución educativa se encuentra situada dentro de un contexto que la influye, con ciertos valores, normas, leyes, tradiciones, características sociales, culturales, económicas, políticas, etc.

2.2 Participantes.

Se adjunta tablas estadísticas sobre la condición socio-demográfica.

Tabla 4 Género al que pertenece el docente investigado

Aspectos	f	%
Femenino	9	60,0
Masculino	6	40,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

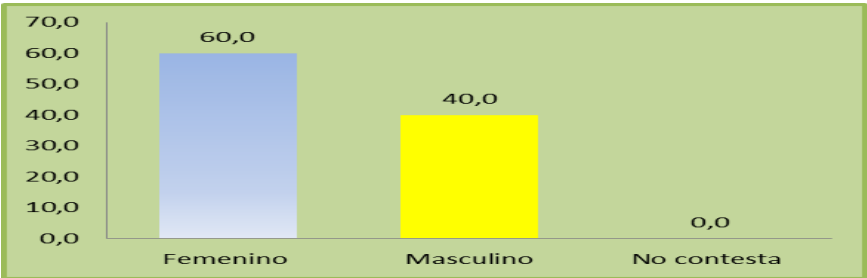


Ilustración 1 Género al que pertenece el docente investigado

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Por equidad de género se entiende al trato igualitario e imparcial de hombres y mujeres, según sus necesidades. En esta situación de equidad los derechos y la responsabilidad de las personas no se determinan por el hecho de ser hombre o mujer. Todos los individuos tienen entonces las mismas posibilidades, oportunidades y capacidades para desempeñar un trabajo con eficacia. (Salomón, 1992)

Del total de quince docentes que laboran en la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martín Fernández" nueve son mujeres y seis son hombres. Por lo tanto el género femenino se ve mayormente representado en la planta docente con un 60% frente a un 40% del género masculino.

Hoy en día, mujeres y hombres ocupan puestos directivos. Investigaciones de las propias universidades dan cuenta que hay más mujeres que hombres estudiando. Para tal efecto, los docentes tienen un gran compromiso el de prepararse pedagógicamente para motivar a los estudiantes a un cambio de actitud favorable en la aplicación de la equidad de género; para esto es necesaria una formación continua y realizar investigaciones en educación, en valores y sus estrategias de implementación para llegar a un aprendizaje real reflejado en acciones que haga trascender estas limitaciones ideológicas.

Tabla 5 Estado civil del personal docente

Aspectos	f	%
Soltero	6	40,0
Casado	8	53,3
Viudo	1	6,7
Divorciado	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

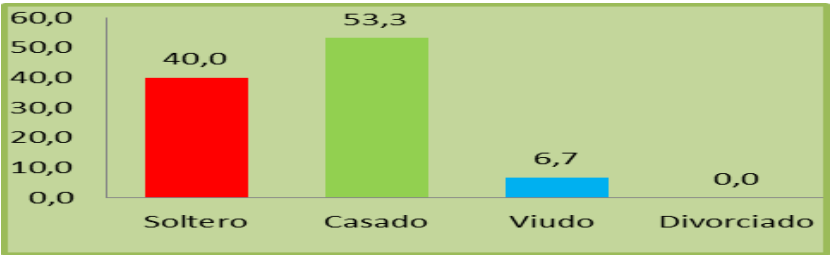


Ilustración 2 Estado civil del personal docente

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

El recurso humano o personal laboral representa el pilar de toda institución para su funcionamiento y evolución, a tal grado que una organización es el retrato de sus miembros, por lo que es vital el análisis de su accionar o comportamiento dentro de ella. Con el conocimiento de este elemento del individuo, se puede optimizar la planificación y la productividad del recurso humano. Hoy en día, los gerentes o directivos institucionales también tratan de conocer las bases del comportamiento organizacional como medio para mejorar las relaciones entre las personas y la organización, y que de esta manera el empleado sea más eficaz y eficiente. (Salomón, 1992)

Como se observa en la tabla en el estado civil de los participantes existe una mayor cantidad de profesores casados que solteros pues hay ocho casados representado un

53,33% y seis solteros para un 40%. No existen profesores divorciados y solo un profesor viudo con un 6,67%.

Parte del ambiente laboral educativo es la cultura social, la que proporciona amplias pistas sobre cómo se conducirá una persona en el lugar de trabajo, pues las acciones del docente serán afectadas por los papeles que se le asignen y el nivel del estatus que se le otorgue. Dentro de muchas variables que tienen un impacto en las instituciones educativas, está el estado civil de las personas, a pesar de que no existen pruebas acerca de que este factor influya mucho, se aduce que el profesional de estado civil casado es más responsable, tiene pocas ausencias, debido a que tienen una familia por la cual conservar su trabajo.

Tabla 6 Edad de los y las docentes

Aspectos	F	%
20 a 30 años	4	26,7
31 a 40 años	7	46,7
41 a 50 años	3	20,0
51 a 60 años	0	0,0
Más de 71 años	0	0,0
No contesta	1	6,7
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

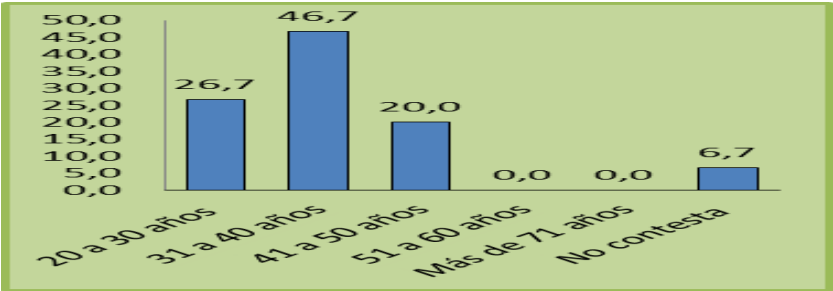


Ilustración 3 Edad de los y las docentes

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Otra de las variables de impacto dentro de las instituciones es la que hace referencia a la edad de las personas, debido a que como dan cuenta algunos estudios realizados al respecto, las personas de mayor edad no son menos productivas, ya que, a diferencia de los jóvenes, poseen experiencia y difícilmente son remplazados; sin embargo, la persona

de mayor edad puede ser parte del ausentismo dado las enfermedades que puede contraer.

Este aspecto ha sido motivo de análisis en la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández", en donde como se observa en la tabla anterior las edades de los docentes oscilan entre veinte y cincuenta años. El mayor grupo de edad se encuentra entre los treinta y uno y cuarenta años estando en este siete de los profesores encuestados para un 46%, seguido a este se tiene al grupo de edad de los veinte a los treinta años con una representación de cuatro profesores para un 26,7% y finalmente el grupo de los cuarenta y uno a los cincuenta años siendo estos tres para un 20%.

De la información recabada se deduce que el recurso humano de la institución investigada es una población que puede hacer frente a los retos que en la actualidad demanda la educación del siglo XXI, pues tiene la energía para afanarse en preparar actividades escolares y extra-escolares que conllevan una dedicación muy por encima de lo que marcan los horarios escolares; es quien asume labores directivas, de asesoramiento, tutoría, innovación, apoyo, gestión, entre otras.

Tabla 7 Cargo que desempeña en la institución el docente

Aspectos	F	%
Docente	15	100,0
Técnico Docente	0	0,0
Docente con funciones administrativas	0	0,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural vigente en el país, se contempla que dentro de la carrera docente pública, los profesionales de la educación podrán ejercer la titularidad de las siguientes funciones: docentes, rectores, vicerrectores, inspectores, entre otros. (LOEI, 2012 pág 150)

En la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández" el 100% de los profesionales que allí laboran se encuentran desempeñando el cargo de docentes.

Ante esta realidad es importante recordar que la función 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 mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del 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. Y todo ello con el fin de lograr la tan anhelada calidad educativa con un sustento pedagógico moderno.

Tabla 8 Tipo de relación laboral.

Aspectos	f	%
Contratación indefinida	2	13,3
Nombramiento	4	26,7
Contratación ocasional	9	60,0
Reemplazo	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

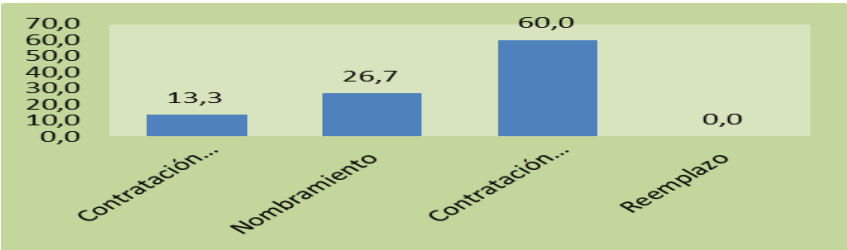


Ilustración 4 Tipo de relación laboral

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

La Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, reconoce la contratación indefinida, nombramiento, el contrato ocasional y el reemplazo como tipos de relación laboral. (LOSEP, 2012)

La mayoría de profesores se encuentra bajo contrato ocasional siendo estos una cantidad de 9 los que representa el 60% de los profesores es decir más de la mitad, el otro 40% se encuentra dividido entre los de contratación indefinida los cuales son 2 con un 13,3% y cuatro con nombramiento para un 26,7%.

El contar con un mayor porcentaje de maestros que trabajan bajo la modalidad de contrato ocasional en una institución educativa trae consigo consecuencias tanto positivas como negativas, dentro de éstas últimas se puede evidenciar una no continuidad en las acciones pedagógicas de mejoramiento que pueda llevar a cabo el centro, pues la inestabilidad laboral que genera un puesto de trabajo ocasional hace que los maestros no estén totalmente integrados al accionar institucional. Para la institución es un problema de gran importancia porque podría estar preparando a un profesorado que ha futuro ya no podría estar en la Unidad educativa.

Tabla 9 Tiempo de dedicación de los docentes.

Aspectos	f	%
Tiempo completo	13	86,7
Medio tiempo	2	13,3
Por horas	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

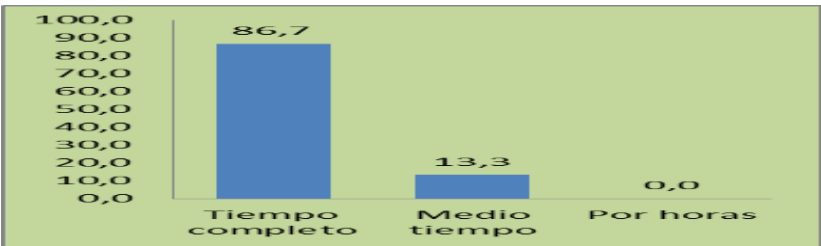


Ilustración 5 Tiempo de dedicación de los docentes.

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

En el Art. 40 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural se estipula que los docentes fiscales deben cumplir con cuarenta (40) horas de trabajo por semana. Estas incluyen treinta (30) horas pedagógicas, correspondientes a los períodos de clase. El tiempo restante, hasta completar las cuarenta (40) horas, está dedicado a la labor educativa fuera de clase. LOEI (2012)

Los datos recabados en la institución investigada indican que 13 docentes que corresponden al 86,7% trabajan tiempo completo en la institución, mientras que 2 profesores que constituyen el 13,3% trabajan a medio tiempo.

Esta información es importante porque contradice la idea que ha tenido siempre un gran sector de la sociedad, en el sentido de que los docentes dedican únicamente un medio tiempo a la enseñanza y además es beneficioso para la labor docente porque los maestros se dedican exclusivamente a la actividad docente y esto permite implementar cualquier programa de mejoramiento dentro de la jornada laboral.

Tabla 10 Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional

Aspectos	f	%
Si	13	86,7
No	2	13,3
No contesta	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

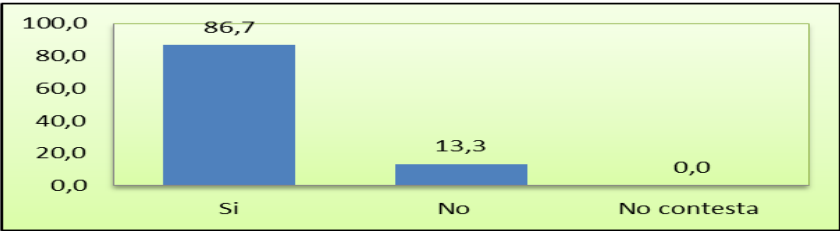


Ilustración 6 Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Todas las instituciones u organizaciones para que logren un alto grado de eficiencia deben evaluar a su interior una serie de factores; dicho análisis debe estar relacionado con los objetivos, instalaciones, recursos humanos, técnicos, económicos, y la asignación de tales recursos dentro de la organización. (McGehee y Thayer, 1961).

En el ámbito educativo, las instituciones deben organizar el recurso humano de tal forma que el docente imparta a los estudiantes la o las materias en las cuales ha sido preparado.

En la Unidad Educativa Fisco Misional “Padre Martín Fernández” la formación de los profesores está relacionada en con la materia que imparten así lo manifiestan 13 docentes que representan el 86,7%, mientras que 2 de ellos que son el 13,3% indican que no imparten las materias de su formación.

La realidad descrita es una fortaleza que tiene la institución investigada porque el personal docente está capacitado para impartir las disciplinas asignadas con conocimiento sólido en cada una de ellas logrando así un buen desempeño profesional. Pero, al buen dominio de los contenidos se debe agregar también la preparación del maestro en el ámbito del manejo de estrategias instruccionales, ya que para una enseñanza efectiva no sólo es necesario que el profesor domine las materias, sino que es fundamental que el maestro en su formación aprenda como entregar de modo adecuado sus conocimientos.

Tabla 11 Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas

Aspectos	f	%
1º	13	86,7
2º	14	93,3
3º	10	66,7

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Martin Fernández".
Autor: Investigador Durán Villacís Ramón Gerardo.

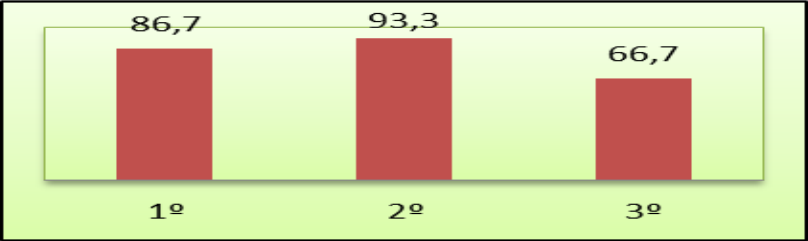


Ilustración 7 Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Martin Fernández".

En el marco del sistema nacional de bachillerato los docentes ocupan un lugar destacado para el logro de los objetivos, por cuanto en ellos se encuentra la transformación de un

modelo educativo de la enseñanza hacia el enfoque basado en el aprendizaje y la adquisición de competencias. (educación.gob.ec/bachillerato/2014)

En la institución investigada los 30 docentes se desempeñan en los tres años de bachillerato de la siguiente manera: 13 docentes que representan el 86,7% trabajan en primer año de bachillerato, 14 docentes que con el 93,3% laboran en segundo año y 10 docentes que equivalen al 66,7% se desempeñan en tercer año de bachillerato.

Retomando la información anterior que da cuenta de que los docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martín Fernández" son profesionales que en su gran mayoría se encuentran impartiendo las materias para las cuales han sido preparados profesionalmente, cabe mencionar que en el marco de la actual reforma educativa se coloca al docente de bachillerato como facilitador del aprendizaje lo que implica asignarle un papel mucho más complejo que el impartir una disciplina específica, ya que ahora se espera que además diseñe estrategias que permitan a los estudiantes aprender a plantear y resolver problemas, a pensar en forma crítica y a ser creativos.

Todo lo expuesto demanda de parte de los docentes de bachillerato una constante actualización y sobre todo un compromiso decidido con la educación.

Tabla 12 Años de servicio docente

Aspectos	F	%
0 - 5 años	3	20,0
6 - 10 años	2	13,3
11 - 15 años	2	13,3
16 - 20 años	4	26,7
21 - 25 años	2	13,3
26 a 30 años	0	0,0
31 a 35 años	0	0,0
36 a 40 años	0	0,0
Más de 41 años	0	0,0
No contesta	2	13,3
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martín Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

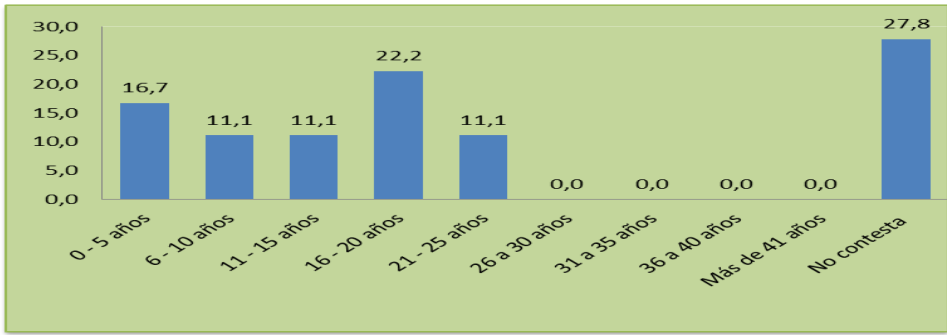


Ilustración 8 Años de servicio docente.

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Martin Fernández".

El recurso humano institucional constituye un elemento importante, constituyéndose en el pilar fundamental para llevar adelante la actividad educativa. Por ello es importante conocer el tipo de profesor que tiene una institución educativa, su preparación, años de experiencia, lenguaje que domina, sus habilidades, destrezas y conocimientos. (González, 1992)

Los años de servicio juegan un papel muy importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; la experiencia sirve para desempeñar un mejor papel dentro del campo educativo.

Como se observa en la tabla anterior, dos personas no contestan la pregunta sobre los años de servicio docente por lo cual un 13,3% se excluye de la misma. Mientras que en el rango de más antigüedad establecido entre los veinte uno y veinticinco años hay dos profesores que representan a un 13,3% del total. La mayor cantidad de profesores la encontramos en el rango de los dieciséis a los veinte años con un total de cuatro siendo esto el 26,7%. Finalmente la distribución entre los períodos de seis a diez años y de once a quince años es equitativa se encuentra que ambos tienen dos profesores en cada período lo cual representa el 13,3% para cada uno de estos, esta distribución luego termina variando en el primer período de cero a cinco años donde se puede observar que existen tres profesores que llevan relativamente poco tiempo en la labor dentro de este plantel para un 20% de los profesores encuestados.

Una de las principales fortalezas de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental “Padre Martín Fernández” se encuentra en que se conjuga el trabajo docente con la experiencia y la juventud, lo que permite brindar una mejor enseñanza para los

estudiantes. La presencia de maestros jóvenes en este establecimiento educativo ha permitido dinamizar de una mejor manera todas las actividades que se tiene planificado realizar durante el año lectivo.

2.3. Diseño y métodos de investigación.

2.3.1 Diseño de la investigación.

La 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 de estudio (Hernández, 2006). Tienen las siguientes características:

- Es un estudio **transeccional/trasversal** puesto que se recogen datos en un momento determinado.
- Es **exploratorio**, debido a que en un momento específico, realiza una exploración inicial, en dónde, se observa y luego a través de un cuestionario aplicado a los docentes investigados se obtienen datos relevantes para el estudio.
- Es **descriptivo**, puesto que se hará una descripción de los datos recolectados y que son producto de la aplicación del cuestionario
- El proceso desarrollado en la presente investigación, como parte del diseño metodológico, está basado en un enfoque cuantitativo que luego de tabulado y presentado en tablas estadísticas, amerita la utilización de métodos de orden cualitativo, puesto que se busca determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los actores investigados, los docentes de bachillerato, para en función de su experiencia y vivencia, establece puntos de reflexión positivos o negativos para determinar las reales necesidades de formación.

2.3.2 Métodos teóricos de investigación.

En el presente trabajo de investigación se utilizó los métodos que a continuación se detallan:

El **analítico**: porque que facilitó descomponer al objeto de estudio separando cada una de las partes del todo para estudiarlas en forma individual.

El **inductivo**, permitió utilizar el razonamiento para obtener conclusiones que parten de hechos particulares aceptados como válidos. Así también permitió iniciar con un estudio individual de los hechos para luego formular conclusiones finales.

El método **sintético**, porque se integraron los componentes dispersos del objeto de estudio para estudiarlos de una manera holística e integral.

El **estadístico**, permitió organizar en tablas estadísticas la información obtenida de la aplicación de la encuesta. Este procedimiento facilitó la objetivación y comprensión de los datos obtenidos en la investigación a partir de lo cual se estableció la temática del curso de formación/capacitación docente que más requieren los docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental “Padre Martín Fernández”.

El **hermenéutico**, se utilizó para realizar la interpretación bibliográfica, desde los lineamientos del aporte teórico conceptual que permitió el análisis de la información a la luz del aporte teórico de los autores consultados.

2.4 Técnicas e instrumentos de investigación.

2.4.1 Técnicas de investigación.

En el trabajo de investigación se utilizó las siguientes técnicas:

La encuesta

La encuesta es una técnica de investigación que consiste en una interrogación verbal o escrita que se realiza a las personas con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación.

En el presente trabajo se ha utilizado la encuesta como una técnica que permitió la fácil recolección de datos a todos los maestros involucrados para en lo posterior realizar la tabulación y así tener una visión real de las necesidades de formación docente del centro educativo.

La Observación

Previo a la aplicación de las encuestas se ha empleado la observación con el objetivo de tener una idea real del contexto en que se desarrolla la investigación, durante la observación se determinó que La unidad Experimental “Padre Martin Fernández” pese a ser a ser un colegio técnico no cuenta con el espacio físico necesario además de la maquinaria propia para lograr un aprendizaje integral de los estudiantes, la infraestructura existente está en muy buen estado.

Mediante esta observación se percibió que los maestros trabajan en forma organizada, pues, al momento de la visita todos los estudiantes estaban recibiendo sus materias y los docentes que no tenían clases se encontraban en la sala de profesores realizando trabajos propios de la labor docente.

Este permitió tener una visión clara de la realidad en la que se desenvuelven los actores educativos de esta institución

La Entrevista

Es una técnica para obtener datos que consisten en un diálogo entre dos personas: El entrevistador "investigador" y el entrevistado; se realiza con el fin de obtener información de parte de este, que es, por lo general, una persona entendida en la materia de la investigación.

La entrevista como técnica ha posibilitado mantener un diálogo con el administrador institucional y a partir de ello realizar la exploración que permitió recabar información real de primera mano para en lo posterior utilizarla en la aplicación de las encuestas al personal docente.

2.4.2 Instrumento de investigación.

Para realizar el presente estudio como instrumento de recolección de datos se empleó el cuestionario tomando en cuenta que este es una herramienta de obtención de la información sobre la situación del sistema existente en un proyecto de análisis y diseño de sistemas de información y conocimientos. Se emplean fundamentalmente cuando la cantidad de personas a investigar es muy grande o cuando la dispersión geográfica de los mismos es tal que impiden física y económicamente, las entrevistas reales o virtuales.

Con ellos pueden investigarse hechos, formas de comportamiento, opiniones, procedimientos, flujos de información, sentimiento, características creencias y otros elementos informativos de las organizaciones y las personas que las integran. Es una herramienta muy eficaz cuando se quiere comprobar o constatar algunas informaciones acopiadas en las entrevistas u otros medios de obtención de la información.

El objetivo del instrumento de investigación aplicado es la determinar las necesidades formativas de los docentes de la Unidad Educativa Experimental “Padre Martín Fernández” de la provincia de Napo para posteriormente plantear soluciones a las dificultades encontradas.

2.5 Recursos.

2.5.1 Talento humano.

El grupo investigado lo constituyeron las siguientes personas:

1 Rector.

1 Vicerrector

15 docentes de bachillerato.

1 investigador: Ramón Gerardo Durán Villacís

2.5.2 Materiales.

Los recursos que se utilizó durante la ejecución de la presente investigación son:

MATERIALES	CLASIFICACIÓN
Electrónicos	Computadora, impresora, cámara fotográfica.
De oficina	Cinco carpetas, una resma de papel bond, tres bolígrafos.

3.5.3 Económicos.

RECURSOS	UNIDADES	CANTIDAD	COSTO	VALOR TOTAL
Internet	Horas	150	0,80	120,00
Anillado	unidades	1	1,20	1,20
Impresiones	hojas	100	0,08	8,00
Resma INEN A4	unidades	1	4,30	4,30
Transporte	unidades	5	15,00	25,00
Copias	unidades	200	0,03	6,00
			Total:	174,50

Los gastos generados en la realización del presente trabajo de investigación fueron asumidos por el estudiante en un 100%

2.6 Procedimiento.

En el mes de diciembre del año 2012 se preparó el instrumento que se emplearía para la recolección de datos, el mismo que fue expuesto en el documento de estudios ofrecido por la Universidad de Loja, respectivamente en la Guía de Proyecto de investigación I. Seguidamente se seleccionó a la Unidad Educativa Fisco Misional “Padre Martín Fernández” para desarrollar el trabajo de investigación por ofrecer bachillerato Técnico, institución educativa del cantón Tena, provincia de Napo.

El 10 del mismo mes del 2012 se procedió a realizar la entrevista con el rector de la institución para solicitar la autorización para aplicar cuestionarios a los docentes que imparten asignaturas en el nivel de bachillerato con la finalidad de obtener datos acerca de las **“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de instituciones educativas del Ecuador”**, al igual que su infraestructura, facilitando la puesta en práctica del mismo pues simplifica las actividades dando mayor desenvolvimiento al investigador. Obteniendo la autorización del rector del establecimiento se solicitó datos referentes a la institución a su cargo como el número de maestros del bachillerato, los mismos que

fueron enviados al correo electrónico necesidadesformattivas2012@gmail.com con la finalidad de registrar en la base de datos de la universidad, la institución educativa elegida. El centro educativo escogido para llevar a cabo la recolección de la información presenta un número de quince docentes que dictan clases en el bachillerato, los mismos que permite controlar el margen de error de la investigación.

Posteriormente se exhortó la ayuda de los directivos institucionales a fin de que brindaran un espacio para la aplicación del cuestionario, instrumento de investigación.

En la tercera semana de Diciembre Se procedió a aplicar las encuestas y una vez reunidos todos los maestros, se realizó un saludo y una presentación como estudiante de la universidad Técnica Particular de Loja y como investigador, también se informó la finalidad, el objetivo de estudio, el tema de la investigación: **“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de instituciones educativas del Ecuador”** y las instrucciones necesarias para el desarrollo del mismo.

Luego de obtener la información, se organizó los cuestionarios, se tabuló los datos obtenidos en las primeras semanas del mes de enero, procediendo a llenar la “matriz de resultados” provistos por nuestro maestro tutor de tesis y finalmente se envió al mismo correo electrónico necesidadesformattivas2012@gmail.com, seguidamente la elaboración de las tablas estadísticas, gráfico de barras y pasteles para luego iniciar con la elaboración del actual documento.

CAPITULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

3.1 Necesidades formativas.

Los nuevos planes educativos del país necesitan profesionales para intervenir en la atención de las necesidades educativas en los diferentes ámbitos, ya sea familiar, escolar, laboral y comunitario, mediante la implementación de programas y proyectos fundamentados en el conocimiento de la realidad social, ya propuestos por el nuevo diseño educativo con que cuenta el Ministerio de Educación del Ecuador así como de enfoques y propuestas teórico-metodológicas que vayan surgiendo en la medida que se desarrollen los planes educativos. Todo esto es necesario para lograr la transformación social y el desarrollo de una educación inclusiva que tanto se persigue por la actual administración.

Con base en estas premisas se analizó el siguiente bloque de cuadros estadísticos obtenidos a partir de las encuestas llevadas a cabo en la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández" bajo el tema de necesidades formativas los cuales parten desde la búsqueda de la existencia de una relación entre materia y la formación profesional de cada educador que labora en dicho plantel, realizando un recorrido que permitirá profundizar en el nivel de estudios obtenido por cada profesional de la institución para denotar finalmente la necesidad de una mejor planificación en cuanto a la preparación continua de los docentes para enfrentar los nuevos retos de los planes educativos actuales y poder aplicar estos de forma que colaboren en el desarrollo de sus educandos.

Tabla 13 Nivel más alto de formación académica de los docentes

Aspectos	f	%
Bachillerato	1	6,7
Nivel técnico o tecnológico superior	4	26,7
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er. nivel)	7	46,7
Especialista (4° nivel)	0	0,0
Maestría (4° nivel)	3	20,0
PhD (4° nivel)	0	0,0
Otros (especifique)	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

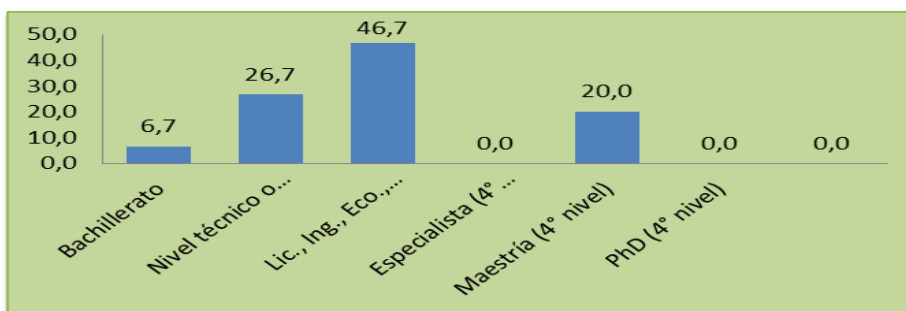


Ilustración 9 Nivel más alto de formación académica de los docentes.

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Según manifiesta Tamayo, L. (2000), el docente como un agente activo, participativo e innovador, ha dado respuesta a los diferentes modelos educativos que ofrecen de manera diversa la visión y prácticas educativas a partir del ambiente laboral y académico desarrollado en su espacio educativo. Partiendo de la consideración socializadora de la educación escolar, el docente necesita adquirir cada vez un nivel más alto de formación académica que le guíe, fundamente y justifique su actuación a fin de que pueda plantear o enfrentar los retos enmarcados en las condiciones de calidad, equidad y eficiencia, en una vida académica integral.

Es así como en la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martín Fernández" el nivel de formación de los docentes está en un 26,7% a nivel técnico o tecnológico superior, un 46,7% han obtenido un título de tercer nivel y un 20% poseen un título de cuarto nivel.

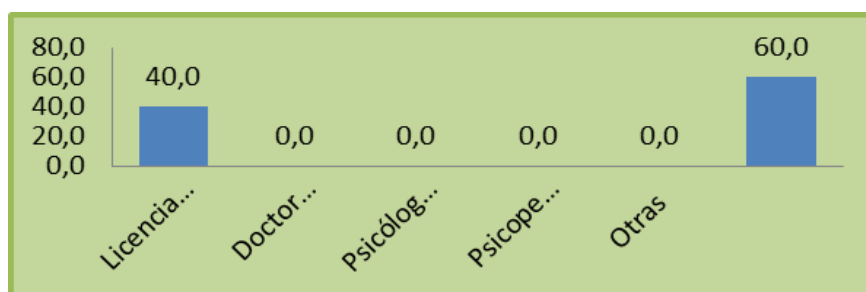
Se debe recordar que el tipo de establecimiento motivo de la investigación es técnico productivo y es este marco el que demanda que la planta docente incida en la posibilidad de crecimiento de la institución y en la mejora de atención a las necesidades de formación y profesionalización de los estudiantes para su desarrollo en el campo laboral. Por tanto, la formación académica de los docentes debe ir mejorando en relación a la oferta educativa que ofrece el plantel, es decir, con una orientación técnica que le permita al docente poseer destrezas o competencias para dar alternativas en el seguimiento de la razón práctica.

Tabla 14 El título de pregrado tiene relación con el ámbito educativo

Aspectos	F	%
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	6	40,0
Doctor en educación	0	0,0
Psicólogo educativo	0	0,0
Psicopedagogo	0	0,0
Otras	0	0,0
No contesta	9	60,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

**Ilustración 10 El título de pregrado tiene relación con el ámbito educativo.**

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

El ejercicio de la docencia en el nivel de bachillerato por profesionales que no tienen título relacionado con el ámbito educativo no es un tema pacífico. Tanto en el Ecuador como en otros países de la región especialistas en la materia han manifestado importantes argumentos a favor y en contra, cada uno de ellos con razones a ser consideradas. (Esteve, 2003)

La realidad de la institución educativa motivo de la investigación no es diferente a los descrito anteriormente, puesto que de los 15 docentes encuestados, solamente 6 que representan el 40% indican poseer un título relacionado con el ámbito educativo, en tanto que, 9 que corresponden al 60% no contestan tal vez porque su titulación de pregrado no tiene relación con el ámbito educativo.

Ante esta realidad también se evidencia una buena predisposición de aquellos docentes por especializarse en una rama a fin a su desempeño docente, con el fin de responder favorablemente a la demanda educativa y social. Pero es desde el Ministerio de Educación que se debe implementar mecanismos de supervisión sobre la labor docente

que realizan dichos profesionales en materia de su especialidad, por lo que se debe brindar el apoyo pedagógico antes y durante el ejercicio de sus actividades como profesor, ello con la finalidad de garantizar el derecho a la calidad de la educación de los alumnos.

Tabla 15 El título de pregrado tiene relación con otras profesiones

Aspectos	f	%
Ingeniero	0	0,0
Arquitecto	0	0,0
Contador	1	6,7
Abogado	0	0,0
Economista	0	0,0
Médico	0	0,0
Veterinario	0	0,0
Otras	2	13,3
No contesta	12	80,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

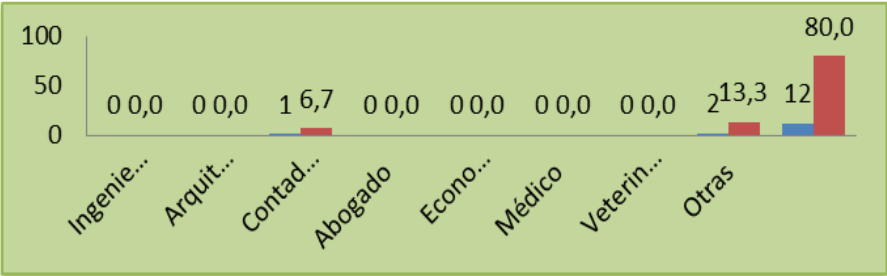


Ilustración 11 El título de pregrado tiene relación con otras profesiones

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Cruz, (2000) manifiesta que si el maestro revela la existencia de una necesidad, será él quien satisfaga por voluntad propia asistir o no a las ofertas de formación existentes.

En los últimos tres años el Ministerio de Educación promueve la campaña “quiero ser maestro”, en la que se invita a los profesionales de distintas ramas a ser docentes, esto con el fin de llenar las vacantes de los profesores que están próximas a jubilarse.

De allí que en la institución educativa investigada 12 docentes encuestados que representan el 80% no contesta sobre el tipo de especialidad a la cual pertenece su título,

1 refiere la especialidad de contador siendo el 6,7% y 2 se califican como pertenecientes a otras especialidades las cuales no se especifican en la encuesta siendo un 13,3%.

El resultado obtenido presenta incongruencia con la pregunta anterior, más sin embargo se deduce que la mayoría de docentes que laboran en la unidad educativa tienen su formación académica no relacionada a educación puesto que poseen títulos relacionados a carreras que no corresponden específicamente a ciencias de la educación.

Tabla 16 El título de postgrado (4° nivel), tiene relación con

Aspectos	f	%
Ámbito educativo	3	20,0
Otros	0	0,0
No contesta	12	80,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

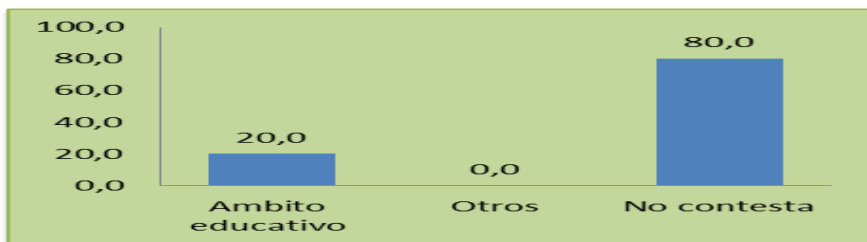


Ilustración 12 Relación del título de postgrado

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Se llama estudios de postgrado a los estudios de especialización posteriores al título de grado, es decir, que es un nivel educativo que forma parte del tipo superior o de cuarto nivel. Es la última fase de la educación formal, tiene como antecedente obligatorio la titulación de pregrado y comprende los estudios de especialización, maestría o magíster, doctorado y post doctorado.

De ahí que según D'Hainaut (1979) existen las necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas:, por lo general existe un conflicto entre las personas y los sistemas, puesto que muchos profesionales no mejoran su título al ritmo con el cual se desarrolla el sistema.

El presente cuadro se refiere al nivel académico de los docentes, 3 profesores presentan títulos de maestría, esto representa un 20% del total de los encuestados mientras que el 80% no tienen este nivel de formación.

Los datos recogidos demuestran que los maestros necesitan una formación superior a la que ya tienen, debido a que de esto depende que su desempeño sea eficiente. Se debe considerar que cuando un docente esta actualizado mejora su desempeño laboral y aporta notablemente a mejorar la calidad educativa de la institución a la trabaja, porque los estudios de postgrado están dirigidos a profundizar en los conocimientos de una determinada área del saber, con un grado de especialización mayor que el profesional; formar recursos de alto nivel para la docencia y la investigación, así como también para el ejercicio de funciones técnicas de apoyo a la docencia, conforme a los requisitos del sistema educativo y a las necesidades del país; y a contribuir al intercambio científico con otras instituciones de bachillerato.

Tabla 17 Interés por seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel

Aspectos	F	%
Si	8	53,3
No	1	6,7
No contesta	6	40,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

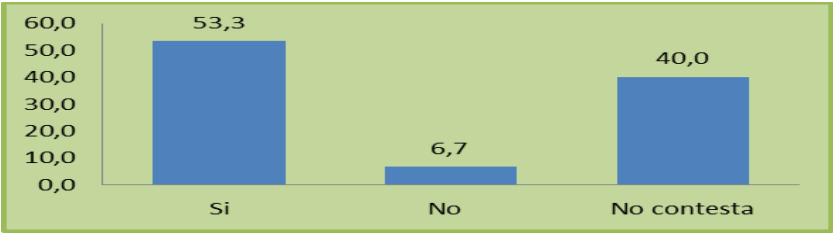


Ilustración 13 Interés por seguir un programa de formación

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

En el siglo XX, los estudios de postgrado se extendieron a todos los continentes y, en la actualidad, se consideran esenciales para el crecimiento humano, constituyen el nivel educativo con mayor producción intelectual (científica, humanística y técnica). Por lo tanto, el aumento de éstos se encuentra estrechamente ligado a las demandas y exigencias de la sociedad.

Concomitante con lo expuesto, D'Hainaut (1979) manifiesta la existencia de necesidades formativas tanto particulares como colectivas, las necesidades particulares hacen referencia a los individuos, mientras que las colectivas se refieren a grupos.

De ahí que en la unidad educativa investigada el optar por una titulación de cuarto nivel está supeditado al interés de los docentes. Es así como se puede observar que de los 15 maestros encuestados, 8 que corresponden al 53,3% tienen interés por mejorar su título, en tanto que 7 que representan el 46,7% por su similitud de respuestas mencionan lo contrario.

Se puede asumir que la falta de interés es por la situación laboral debido a que un gran número de docentes prestan sus servicios profesionales bajo la modalidad de con contratos ocasionales y esto provoca una desmotivación. Entonces es necesario que desde el Ministerio de Educación y a partir de las mismas universidades se concientice a los docentes a cerca de la importancia que tiene el seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel, puesto que genera una ventaja competitiva en el perfil académico frente a otros candidatos de cara al mundo laboral, además contribuye a mejorar el nivel de vida personal y familiar.

Tabla 18 El título de cuarto nivel que interesa

Aspectos	F	%
Maestría	8	53,3
Ph. D	3	20,0
No contesta	4	26,7
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

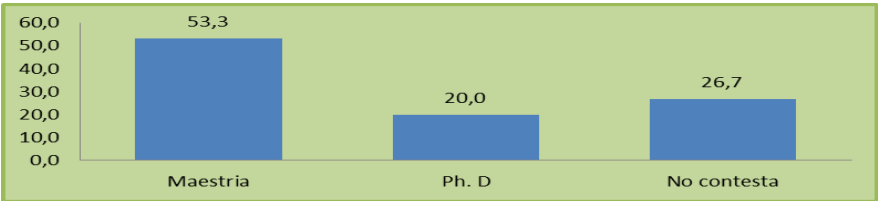


Ilustración 14 El título cuarto nivel interés

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

La superación profesional debe ser considerada por los docentes como una obligación dentro del desarrollo personal y social, pues deben estar conscientes de la escuela como institución social, de la universalidad de la educación, del derecho del alumnado a una educación de calidad y de la necesidad de mejorar su estatus de vida. (D'Hainaut, 1979)

Los docentes del Ecuador según aportes de otras investigaciones cada son más los optan por un título de cuarto nivel que realmente le aporte ideas, sugerencias, escenarios para el intercambio, contactos con otros docentes, respeto administrativo, tiempos y espacios para la investigación, y una mejor actuación laboral.

En la Unidad Educativa Fisco Misional “Padre Martín Fernández” de los 15 docentes encuestados 11 que corresponden a un 73,3% por la similitud de sus respuestas indican que tienen el interés de optar por un título de cuarto nivel ya sea de maestría o Ph.D, más sin embargo aún 4 docentes que son el 26,7% no contestan, tal vez porque no tienen interés, recursos económicos, tiempo o porque ya están cerca de jubilarse.

Los docentes deben tener presente que el actual mercado laboral demanda profesionales polivalentes, pero también profesionales que puedan tener un alto grado de especialidad en alguna disciplina directamente relacionada con las nuevas necesidades del sector educativo, de ahí que en líneas generales optar por una maestría o un Ph.D supone optar por la mejor antesala de entrada al mundo laboral y a la adquisición de una homologación y un reconocimiento que ayudará a optar mejores puestos de trabajo.

Tabla 19 Especialidad de cuarto nivel en la que desea formarse

Aspectos	F	%
Lengua y literatura	1	5,6
Diseño de modas	1	5,6
Liderazgo Educativo	1	5,6
Estudios Sociales	1	5,6
Gerencia Educativa	1	5,6
De acuerdo a la especialidad	1	5,6
No contesta	12	66,7
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

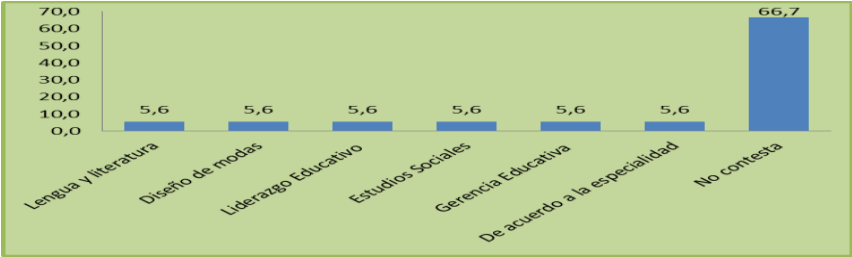


Ilustración 15 Especialidad de cuarto nivel en la que desea formarse

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Teniendo en cuenta los diversos conceptos descritos sobre necesidades, escritos en párrafos anteriores. El enfoque más aceptado en el ámbito de la formación de los profesores, identifica las necesidades con intereses, deseos, carencias o deficiencias vinculadas tanto a un estado referencial (interno o externo) como a un estado de conciencia o percepción de algo (Tejedor, 1990).

De los quince docentes investigados de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández", 12 que corresponden a un 66.7% al preguntarles sobre la especialidad de cuarto nivel en la que desea formarse no contestan, en tanto que solamente 3 que son el 33,3% manifiestan que la especialidad de cuarto nivel en la que desean formarse es en Lengua y Literatura, Diseño de Modas, Liderazgo educativo, Estudios Sociales, Gerencia Educativa, en otras palabras de acuerdo a su especialidad de pregrado.

Como se observa los docentes desean formarse en áreas afines a sus intereses pero no se evidencia que lo quieran hacer en ramas relacionadas al tipo de establecimiento, es decir en aquellas disciplinas técnicas de agropecuaria; por lo que la realización de programas de posgrado en educación de este tipo de una de las necesidades más sentidas para el desarrollo armónico del sistema educativo.

Tabla 20 Cómo le gustaría recibir la capacitación

Aspectos	f	%
Presencial	6	40,0
Semi presencial	5	33,3
A distancia	1	6,7
Virtual/por Internet	3	20,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

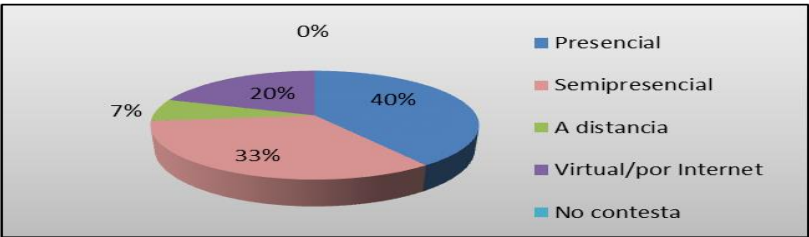


Ilustración 16 Cómo le gustaría recibir la capacitación

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Para Imbernón (1994) la formación permanente del profesor supone "la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y, a la vez, de profundización de la formación inicial, con la finalidad de ir perfeccionando su actividad profesional".

El grupo de docentes investigados no se niegan a las oportunidades que se presentaren de formación permanente, más sin embargo, sus respuestas a la pregunta cómo le gustaría recibir la capacitación son diversas y satisfacer estos requerimientos será una tarea muy compleja. Al 40% le gustaría recibir su preparación en forma presencial y a un 33.5% de docentes en forma semi presencial.

La comparación entre las características de los sistemas de educación presencial y a distancia y dentro de ésta última el semi-presencial puede iluminar el panorama sobre cuál de ellos resulta más ventajoso. Hasta hace relativamente poco tiempo la convivencia de las modalidades de educación presencial y a distancia en los sistemas educativos solía tener un carácter complementario. Se trataba de ofrecer diferentes oportunidades a personas que podían encontrarse en situaciones muy diversas. Hoy, muchas personas optan por una u otra modalidad, no desde una situación de carencia de oportunidades de acceso, sino desde la pura conveniencia.

Como conclusión se podría crear una estrategia de capacitación que satisfaga ambas necesidades impulsando acciones que permitan a los maestros participar de una u otra forma en el proceso de mejoramiento. Las decisiones que tomen las instituciones educativas, sean públicas o privadas, en torno al tipo de modalidad educativa a desarrollar dirigida a un determinado segmento de población o tipo de enseñanza, deben obedecer a diferentes criterios, siendo los más relevantes los económicos, organizativos y los de eficiencia.

Tabla 21 Es importante seguirse capacitando en temas educativos.

Aspectos	f	%
Si	15	100,0
No	0	0,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

La eficacia y eficiencia de cualquier institución educativa depende en gran medida de la calidad de sus docentes. El formador es el elemento fundamental en cualquiera de los sistemas de preparación y por ello debe estar en continua capacitación. (Imbernón 1994)

Así también lo consideran el 100% de los docentes encuestados de la Unidad Educativa Fisco Misional "Padre Martín Fernández".

Se concluye entonces, que el personal docente considera necesario que exista una renovación de su práctica docente, ya que como se mencionó anteriormente es un pilar importante para una transformación permanente de la profesionalización de la misma. Actualmente se considera que un buen maestro no es el que sabe mucho y lo demuestra con un lenguaje rebuscado y difícil de entender, sino aquel que se da cuenta, de que aunque pueda saber mucho, jamás termina de aprender. Toda Institución Educativa que actualmente busque lograr un desempeño competitivo en la formación de sus alumnos, deberá también promover y apoyar la formación integral, pertinente y de calidad de sus maestros, porque son ellos los encargados de que este objetivo cumpla su propósito, de allí que es necesario de que las autoridades educativas trabajen de la necesidad de formar continua y pedagógicamente al equipo docente.

Tabla 22 Obstáculos para la no capacitación del docente.

Aspectos	f	%
Falta de tiempo	8	53,3
Altos costos de las cursos o capacitaciones	1	6,7
Falta de información	7	46,7
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	4	26,7
Falta de temas acordes con su preferencia	4	26,7
No es de su interés la capacitación profesional	1	6,7
No contesta	1	6,7

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

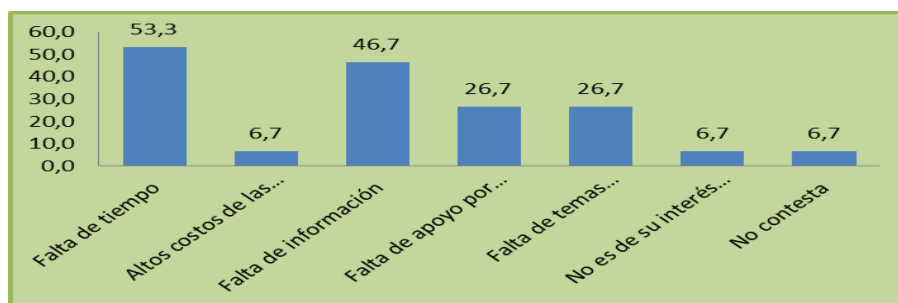


Ilustración 17 Obstáculos para la no capacitación del docente.

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

La formación continua comprende políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, cada uno necesario para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases y la comunidad escolar. (Martínez, 2002)

Al respecto los docentes encuestados, en un 53,3% aducen que el obstáculo para no capacitarse es la falta de tiempo, el 46,7% aduce que es la falta de información, el 46,7% indica que es la falta de apoyo por parte de las autoridades institucionales y la falta de temas acordes con su preferencia y un 6,7% aduce a los costos altos y al poco interés. Como se observa varios son los obstáculos para que el docente no se capacite.

Se debe tener presente que la capacitación de los docentes en servicio contribuye de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional logrando un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones, por lo que todos aquellos obstáculos mencionados anteriormente deben ser superados ya sea desde las instancias gubernamentales, institucionales o desde la propia persona.

Tabla 23 Cómo le gustaría recibir la capacitación.

Aspectos	f	%
Presencial	6	40,0
Semi presencial	5	33,0
A distancia	1	7,0
Virtual/por Internet	3	20,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

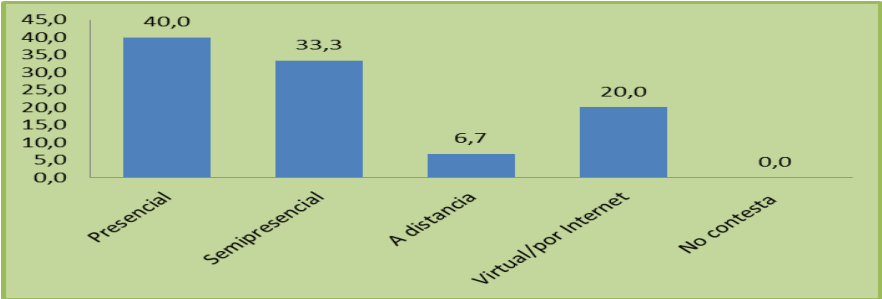


Ilustración 18 Cómo le gustaría recibir la capacitación

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Según lo plantea Medina y Domínguez (1989) “es de gran importancia la permanente capacitación para las personas que trabajan en la docencia, revisar la práctica cotidiana del trabajo en las Instituciones educativas, reflexionar sobre el mismo y aplicar los conocimientos adquiridos. Es decir, replantearse la tarea docente, reflexionar sobre los distintos momentos de planificación, de la puesta en práctica de lo propuesto, los diferentes instrumentos de evaluación, de las prácticas inter-institucionales, inter-disciplinarias, del trabajo en equipo, entre otros aspectos”.

Al 100% de los maestros encuestados si les gustaría recibir capacitación, pero el 40% de ellos indica que de manera presencial, el 33% dice que semi presencial, el 20% virtual o por internet y un 7% manifiesta que a distancia.

Tomando en cuenta una relación con los obstáculos para la no capacitación se evidencia una contradicción debido a que los docentes de la unidad educativa investigada manifestaron que no se capacitaban por falta de tiempo y la capacitación presencial requiere de tiempo. Sin embargo, estos resultados dan a entender que existe la facilidad para la ejecución de actividades de capacitación porque los maestros deberían asistir a clases dictadas por profesional, no obstante también se debería pensar en realizar actividades dirigidas en sus hogares con el uso de la nueva tecnología.

Tabla 24 Temáticas en las que gustaría capacitarse

Aspectos	f	%
Pedagogía educativa	10	66,7
Teorías del aprendizaje	2	13,3
Valores y educación	1	6,7
Gerencia/Gestión educativa	2	13,3
Psicopedagogía	2	13,3
Métodos y recursos didácticos	8	53,3
Diseño y planificación curricular	7	46,7
Evaluación del aprendizaje	2	13,3
Políticas educativas para la administración	1	6,7
Temas relacionados con las materias a su cargo	2	13,3
Formación en temas de mi especialidad	7	46,7

Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	2	13,3
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	2	13,3
No contesta	0	0,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

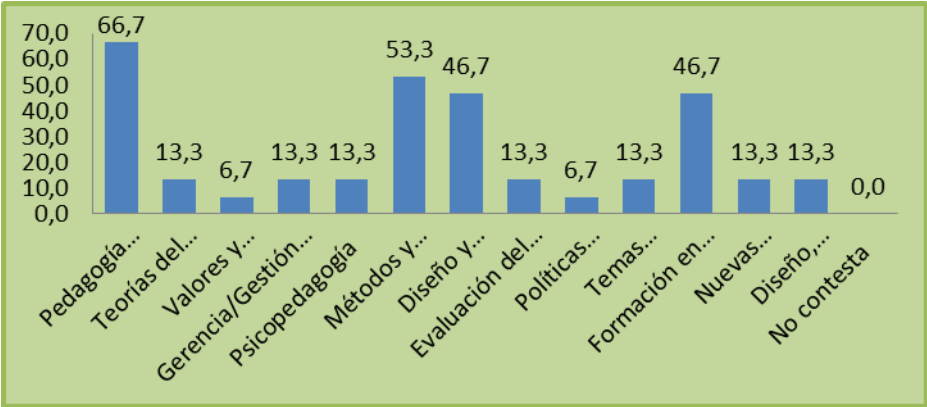


Ilustración 19 Temáticas en las que gustaría capacitarse

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Como se puede observar el 100% de los docentes encuestados en la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental “Padre Martín Fernández” tienen interés por capacitarse y así elevar su desempeño profesional.

De ellos el 66,7% manifiesta que le gustaría capacitarse en temas de pedagogía educativa, un 53,3% en métodos y recursos didácticos y un 46,7% indica que en diseño y planificación curricular.

Estos resultados dan cuenta de que los maestros tienen la urgente necesidad de que la educación tradicional que aún se sigue impartiendo debe desaparecer dando paso al descubrimiento de nuevas ideas, estrategias, métodos, técnicas que permitan comprender la conducta del estudiante y poder interactuar de una manera acorde a los diferentes tipos de capacidades que poseen y a la demanda de desarrollo social actual.

La necesidad de capacitarse en pedagogía educativa consiste en incrementar sus habilidades, destrezas e innovar día con día su manera de impartir la clase, haciendo que su metodología sea congruente a los nuevos tiempos. (Martínez, 2006)

Tabla 25 Temáticas de los cursos que usted considera le faltan capacitarse

Aspectos	f	%
Legislación educativa	1	6,7
Relaciones humanas	1	6,7
Pedagogía	1	6,7
Elaboración de instrumentos curriculares	1	6,7
Didáctica de lengua y literatura	1	6,7
Didáctica	2	13,3
Lectura crítica	1	6,7
Diseño y planificación curricular	2	13,3
Andrología	1	6,7
Educación sexual	1	6,7
Aplicación de técnicas de enseñanza	1	6,7
Manejo de la computadora	1	6,7
Autoestima	1	6,7
Mejoramiento genético	1	6,7
No contesta	2	13,3

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

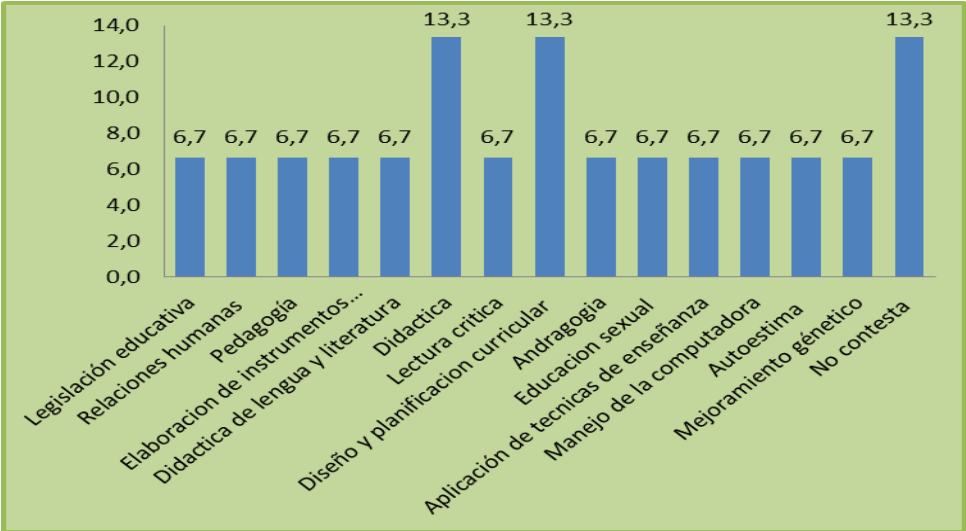


Ilustración 20 Temáticas de los cursos que usted considera le faltan capacitarse

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Morales, (1998) planteó un listado de tipos de conocimientos, destrezas, predisposiciones y valores que los maestros debería dominar: conocimiento pedagógico general, conocimiento de las materias de estudio, conocimiento del contenido pedagógico, conocimiento de la comprensión de los estudiantes y de su potencial, falta de

comprensión, conocimiento en sí de todo el currículo, conocimiento del contexto del estudiante, conocimiento y la voluntad para involucrar a las familias en el diario quehacer de la escuela

Para que un programa de capacitación y actualización tengan un efecto favorable, los maestros no deben sentirse obligados a tomarlo o sentir que lo hacen por compromiso, deben tener deseos de superarse, porque si no es así, no tiene caso que tomen los cursos de capacitación que requiera.

Los docentes encuestados de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martín Fernández" indican en un 13,3% que representa el mayor porcentaje que les hace falta capacitarse en temas de didáctica y diseño y planificación curricular.

La didáctica en la educación actual es de vital importancia, ya que no solo basta con enseñar sino que el alumno debe aprender, el docente debe ser un orientador que ayude a los alumnos a asimilar los contenidos que se imparten en el proceso de enseñanza aprendizaje, el maestro debe caracterizarse por transmitir conocimientos y comprobar que cada alumno lo ha adquirido. Concomitante con la didáctica el diseño y planificación curricular es el resultado del trabajo que da respuesta a las exigencias sociales en la formación de los estudiantes, constituyendo un proyecto educativo que sirve de guía y es el puente entre la teoría y la práctica.

En la actualidad es necesario mencionar que para contar con un profesorado de calidad se requieren atributos muy puntuales, los cuales de no cumplirse pueden afectar la calidad de la enseñanza de la educación.

Tabla 26 Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones.

Aspectos	f	%
Aparición de nuevas tecnologías	5	33,3
Falta de cualificación profesional	2	13,3
Necesidades de capacitación continua y permanente	9	60,0
Actualización de leyes y reglamentos	4	26,7
Requerimientos personales	4	26,7
Otros	0	0,0
No contesta	0	0,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martín Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

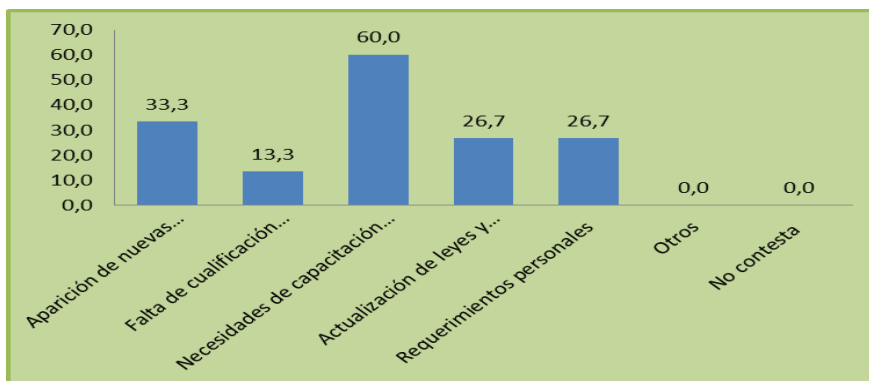


Ilustración 21 Motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones.

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Los maestros deben convertirse en los ejecutores de todo cambio y reforma y, su papel protagónico hace ineludible su formación ante los retos e innovaciones que se están promoviendo hoy en la actualidad. Martínez y Carrasco (2006)

El Nuevo Modelo Educativo del Sistema Nacional de Educación se enfoca en el ser humano y todas sus estrategias educativas se centran en el aprendizaje. Permitiendo la formación de profesionistas competentes, que vinculan su proyecto de vida con su auto realización y mejora permanente de la persona para que pueda actuar con seguridad en la sociedad.

Al preguntarles a los docentes del plantel investigado acerca de cuáles considera son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones, el 60% de encuestados consideran que es por la necesidades de capacitación continua y permanente, el 33,3% indica que es por la aparición de la nuevas tecnologías, el 26,7% aduce que es por la actualización de leyes y reglamentos y por requerimientos personales, y tan solo un 13,3% indica que es por falta de cualificación profesional.

Si bien es cierto, uno de los motivos por los que se imparten los cursos de capacitación es porque en la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento se plantea como uno de los derechos de los docentes, pero, también existen otras razones, de todas maneras todas confluyen en lograr la tan anhelada calidad educativa.

Tabla 27 Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones

Aspectos	f	%
La relación del curso con mi actividad docente	6	40,0
El prestigio del ponente	0	0,0
Obligatoriedad de asistencia	1	6,7
Favorecen mi ascenso profesional	5	33,3
La facilidad de horarios	0	0,0
Lugar donde se realizó el evento	0	0,0
Me gusta capacitarme	9	60,0
Otros.	0	0,0
No contesta	0	0,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

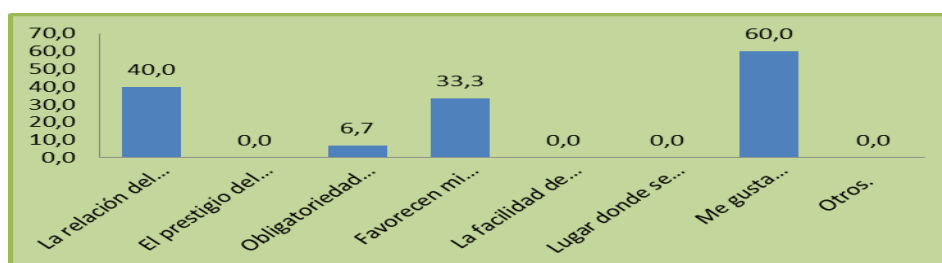


Ilustración 22 Motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Ya se ha establecido que los docentes consideran la capacitación como una fortaleza en su accionar. Está comprobado que para aprender hay que querer, también se requiere una intención de desear la mejoría de la práctica y se necesita pensamiento estratégico para relacionar lo aprendido con la práctica. (Morales 1988)

Ante esto los docentes contestan positivamente al cuestionamiento sobre cuáles son los motivos por los que asisten a cursos/capacitaciones en vista de que el 60% asiste porque le gusta capacitarse, el 40% porque hay relación del curso con la actividad docente, el 33,3% porque favorece su ascenso profesional y el 6,7% por la obligatoriedad que existe.

De una u otra forma existe la motivación para asistir a los cursos, lo que queda por hacer es saberla aprovechar y generar capacitación desde las instituciones educativas sin esperar que vengan desde el nivel central, preguntándose cuáles son los problemas que enfrentan los docentes en el aula de clases para buscar una herramienta que apunte a resolverlos, buscando modelos de capacitación que se enfoquen en la práctica.

Tabla 28 Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación

Aspectos	f	%
Aspectos teóricos	0	0,0
Aspectos Técnicos /Prácticos	3	20,0
Ambos	12	80,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

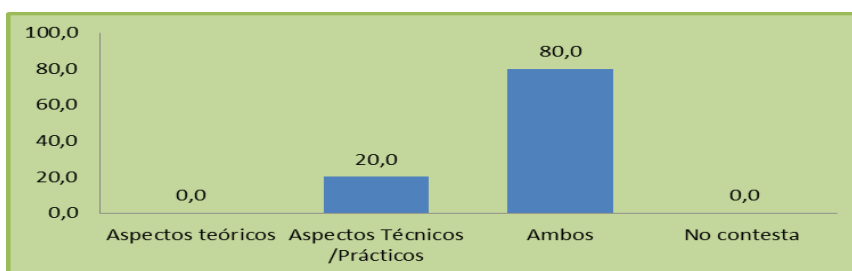


Ilustración 23 Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

La capacitación docente debe constituirse en un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. Para propender a procesos de transformación, la capacitación docente debe sustentarse en dos principios generales: integración teoría-práctica. (Lella, 1999)

Así lo considera el 80% de los maestros encuestados, quienes indican que tanto el aspecto teórico como técnico/práctico son de mucha importancia en el desarrollo de los cursos de capacitación.

Sin duda, que tanto el aspecto teórico como el técnico/práctico debe estar presente en los cursos de capacitación docente. Este es un asunto importante en la educación porque es central en los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje, y en estos momentos, constituye uno de los principales problemas obstaculizadores de la mejora escolar y el desarrollo profesional docente. Es por ello que el docente debe ser capacitado relacionando teoría y práctica es decir formando puentes intermedios entre el conocimiento y la acción, cultivando ambas dimensiones para proceder al establecimiento de relaciones objetivas y la solución real de problemas educativos y sociales.

3.2 Análisis de la formación

3.2.1 La persona en el contexto

El análisis organizacional tal y como era conceptualizado por McGehee y Thayer (1961) se centraba en factores que proporcionaban información sobre dónde y cuándo podía utilizarse la formación. Este análisis se relacionaba con los “objetivos, recursos y asignación de tales recursos” de la organización.

Se trata, por tanto, de evaluar cómo está funcionado la organización, es por ello que se hace necesario determinar cuál es el contexto en donde se desarrollan las actividades escolares así como también el conocimiento que poseen los profesores de la unidad educativa investigada y cuando y en qué medida lo aplican

Tabla 29 La persona en el contexto

Aspectos	1	2	3	4	5	6
Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	20	6,7	40,0	26,7	6,7	0
Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia,	0,0	13,3	20,0	13,3	53,3	0
Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)	0	6,7	33,3	46,7	13,3	0
Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	0	6,7	40,0	40,0	13,3	0
Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)	0	20,0	26,7	26,7	26,7	0
Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa	0	13,3	26,7	40,0	20,0	0
Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	0	13,3	20,0	53,4	13,3	0
PROMEDIO	2,86	11,46	29,53	35,24	20,94	0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

Todo lo que rodea al centro educativo es parte de su contexto y debe ser tomado en cuenta por la comunidad educativa para un mejor funcionamiento y aprovechamiento de los recursos, para paliar desigualdades, en definitiva, para proveer una educación de calidad. Si la persona no conoce el contexto formativo en el cual se desenvuelve, no puede instruir al alumnado de manera realista atendiendo a sus necesidades y expectativas. (Romero, 1997)

Tomando como referencia de los promedios de todos los datos anteriormente expuestos se puede observar que la valoración que los participantes ofrecen a los diversos temas expuestos se encuentra en muy buena, ya que este acápite promedia el 35,24% del total de las respuestas.

Por lo tanto se considera que el conocimiento de las herramientas, el uso del liderazgo en el aula, el análisis organizacional en la misma, los factores necesarios para el aprendizaje y los elementos del currículo así como el proceso que se aplica en la actualidad para el mejoramiento del desempeño estudiantil por parte de la LOEI están siendo aplicados de una manera óptima dentro de la institución.

3.2.2 La organización y la formación

Tabla 30 La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años

Aspectos	f	%
Si	1	5,6
No	14	77,8
No contesta	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

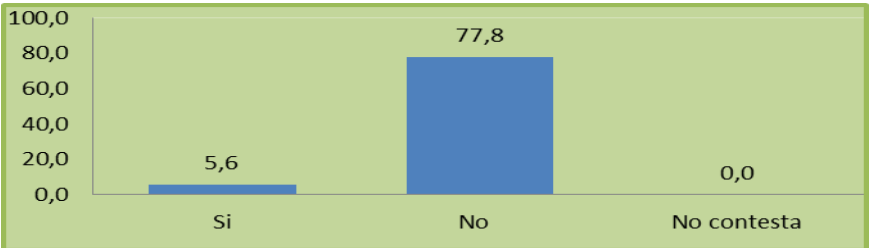


Ilustración 24 La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años
Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Es de gran prioridad la formación académica del profesor, considerando la perspectiva que este tiene ya sea frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes, como gestor de

información, como modelo de actuación ética y profesional, en resumen tomando en cuenta la condición de modelo educativo. (Martínez, 2002)

Además, uno de los descriptores dentro de los indicadores de los estándares de la calidad educativa es si la institución educativa establece planes anuales de capacitación docente y un sistema en red de intercambio y aprendizaje compartido entre docentes.

Tomando en cuenta la obligación que tienen los directivos educativos de promover el mejoramiento académico de los docentes con procesos de capacitación vemos en este cuadro que en el caso de la institución investigada las autoridades no propician cursos de mejoramiento, así lo manifiesta el 94% de los encuestados.

En la actualidad hay la obligatoriedad que las autoridades educativas institucionales implementen diversas modalidades con el fin de capacitar a los docentes, pudiendo ser a través de la realización de talleres de educadores, organizados por escuela, grupos de escuelas, red de docentes por ciclos o por materias; la combinación de programas de educación a distancia y de asesoría o tutoría de apoyo profesional; las visitas a otros establecimientos que aplican nuevas metodologías; los talleres de demostración, los cursos de actualización de contenidos para materias especializadas; la capacitación para el aprendizaje de técnicas de gestión de proyectos educativos; entre otros.

Tabla 31 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente

Aspectos	f	%
Siempre	0	0,0
Casi siempre	2	13,3
A veces	7	46,7
Rara vez	4	26,7
Nunca	2	13,3
No contesta	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

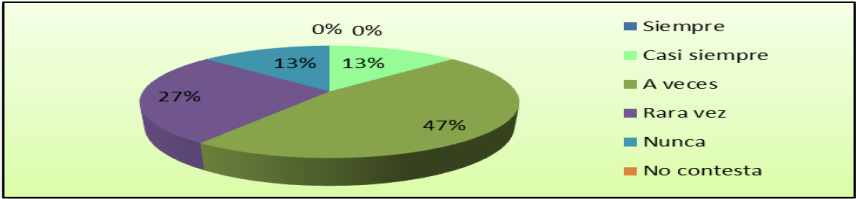


Ilustración 25 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández"

La conceptualización de instituciones educativas eficaces se basa en el principio de que existe en ellas un gran potencial para el mejoramiento y el desarrollo profesional y que su aprovechamiento depende en gran medida del tipo de dirección ejercida, otorgándose así al director/a un papel decisivo en la organización de las instituciones de calidad. (Poloni, 2005)

La información que se desprende de esta tabla y gráfico da cuenta de que no hay un interés de parte de los directivos del plantel investigado para fomentar el perfeccionamiento docente a través de cursos, por cuanto los maestros en un 47% indican que a veces los directivos de la institución fomentan la participación del profesorado en cursos, un 27% indica que es rara vez y un 26% manifiestan que los directivos lo hacen siempre y casi siempre.

Toda institución educativa debería contar con algún programa de desarrollo docente dirigido a cambiar actitudes, elevar expectativas, formar en técnicas docentes. Esta función, para ser efectiva, debería vincularse al desarrollo de proyectos de mejoramiento educativo de la escuela. Más aún, la Dirección debería procurar que los programas de perfeccionamiento en los que participan los profesores tengan alguna continuidad dentro del propio establecimiento, entregando el tiempo necesario para que los docentes puedan compartir sus nuevos conocimientos con los demás docentes de la institución.

Tabla 32 En caso de existir cursos o se estén desarrollando, estos se realizan en función de:
(Pregunta abierta el docente tenía la posibilidad de escoger varias alternativas)

Aspectos	f	%
Áreas del conocimiento	1	6,7
Necesidades de actualización curricular	5	33,3
Leyes y reglamentos	1	6,7
Asignaturas que usted imparte	1	6,7
Reforma curricular	3	20,0
Planificación y Programación curricular	3	20,0
Otros	0	0,0
No contesta	6	40,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

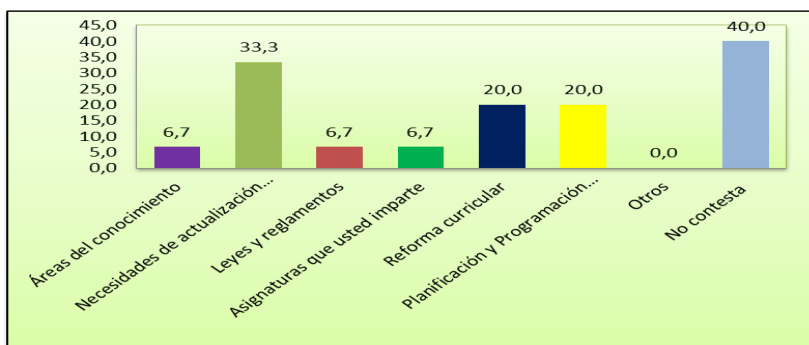


Ilustración 26 Función en la que se están dictando los cursos

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

La labor educativa requiere que los docentes tengan los siguientes conocimientos profesionales: conocimiento profesionalizado de la disciplina educativa, conocimiento práctico profesional y conocimiento experiencial. (Gutiérrez, 2001)

Por todos es conocido que desde el 2010 en nuestro país se implementó la Actualización a la Reforma Curricular, en tal sentido el Ministerio de Educación ha propiciado una serie de cursos con el fin de familiarizar a los docentes con la actualización y reorganización que se hizo al currículo de educación básica y de bachillerato, a fin de darle coherencia, continuidad y hacerlo aplicable al salón de clases, también para orientar a los docentes sobre cómo planificar y evaluar a base de la actualización curricular.

Es por ello que en la unidad educativa investigada luego del análisis realizado en lo referente a la asistencia a un curso organizado, se demuestra que el 33.3% de maestros indican que éstos se realizan en función de las necesidades de actualización curricular, el 20% manifiesta que los cursos se realizan en función de la reforma curricular su planificación y programación y un 6,7% responde que es en torno a las áreas del conocimiento, leyes y reglamentos y asignaturas que imparte.

Se concluye que los docentes asisten a cursos en función de conocer y aplicar el nuevo documento curricular de la Educación que está vigente por cuanto es la base del proceso educativo a nivel nacional.

Tabla 33 Los directivos institucionales están gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas

Aspectos	f	%
Contabilidad y administración	1	6,7
Desconocen	14	93,3
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

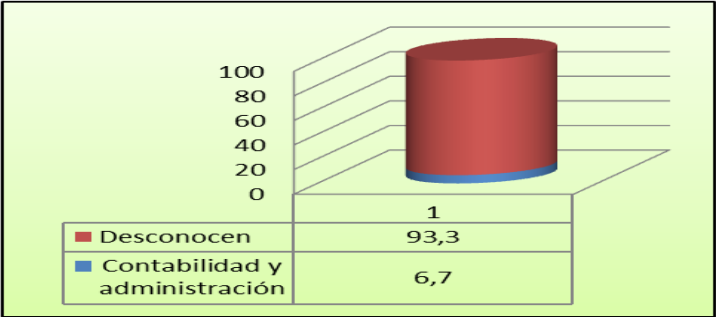


Ilustración 27 Los directivos institucionales están gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

El objetivo de la implementación del bachillerato técnico productivo es que los estudiantes se formen en oficios y que se fortalezca la educación técnica y tecnológica del país, así se plantea en el documento de la Reforma al Bachillerato emitido por el MEC (2001). Esta iniciativa también está ligada a la creación de institutos con modalidad dual, que permite que los alumnos reciban clases prácticas en las empresas y enseñanza teórica en los planteles. La finalidad del técnico productivo es capacitar para el servicio, con las debidas certificaciones, mientras que el bachillerato técnico busca formar para la producción, junto a los institutos técnicos y tecnológicos.

A nivel de la institución investigada se puede evidenciar con los resultados logrados que el 93,3% de los docentes desconocen que las autoridades institucionales están gestionando el bachillerato con otras opciones, tan solo el 6,7% responde que lo están gestionando en contabilidad y administración.

Esto demuestra que no hay una comunicación adecuada entre los miembro de la comunidad educativa y esto no favorece a mejorar la calidad de la educación.

Tabla 34 La organización y la formación.

Aspectos	1	2	3	4	5	6
Describe las funciones y cualidades del tutor	0	6,7	33,3	33,3	26,7	0
Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	0	13,3	20,0	26,7	40,0	0
Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0	13,3	13,3	33,3	40,0	0
Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	6,7	13,3	60,0	20	0
Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos	0	0	13,3	46,7	40,0	0
Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	0	13,3	20,0	33,3	33,3	0
Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)	0	13,3	13,3	53,3	20	0
Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)	0	13,3	26,7	40,0	20,0	0
Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	0	20,0	20,0	46,7	13,3	0
Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	0	13,3	13,3	40,0	33,3	0
La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	0	13,3	6,7	46,7	33,7	0
Media aritméticas	0	11,5	17,56	41,82	29,12	0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martín Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

Dentro de los estándares de desempeño profesional se establece cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los profesionales de la educación para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados.

Los estándares de desempeño docente son descripciones de lo que debe hacer un profesor competente; es decir, de las prácticas pedagógicas que tienen más correlación positiva con el aprendizaje de los estudiantes. Es decir un docente de calidad cumple varios aspectos relacionados con su formación, con la gestión curricular, la gestión educativa, entre otros. (M.E, 2012)

La organización y la formación se describen como un tema el cual se trabaja dentro de la categoría de muy bueno puesto que así lo manifiesta el 41,82% de los docentes investigados. Las descripciones del tutor y sus cualidades, las técnicas de formación y enseñanzas, el uso de las técnicas de didácticas para la formación del alumno, aplican el uso de las TICS así como son capaces de enfrentarse a un grupo de diferente cultura y motivar el aprendizaje de los mismos. Demostrándose que la mayoría de los participantes tienen desarrollada la labor docente así como su aplicación dentro del aula, lo cual es un adelanto en lo que respecta a la formación empírica de los encuestados ya que muchos de ellos como se demuestra con anterioridad no están relacionados con el tema pedagógico.

3.2.3 La tarea educativa

Tabla 35 Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional

Aspectos	f	%
Si	13	86,7
No	2	13,3
No contesta	0	0,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

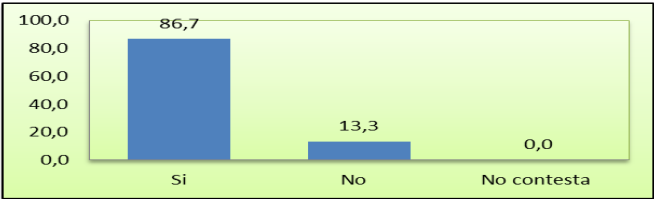


Ilustración 28 Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Según lo refiere Díez Hochleitner (1998), “la tarea educativa permite desarrollar la más plena participación de los docentes tanto en la formulación de nuevas metas educativas, así como en la evaluación de resultados y rendimientos”.

En la Unidad Educativa investigada 13 de los 15 docentes es decir el 86,7% indican que imparten las materias en relación con su formación profesional y tan solo el 13,3% restante manifiesta lo contrario.

Estableciendo una relación entre lo que por tarea educativa se entiende, con los datos obtenidos, se concluye que los docentes de la institución investigada si cumplen a satisfacción con su trabajo puesto que conocen las materias que imparten, lo cual les permite desarrollar actividades de aprendizaje de manera eficiente.

Tabla 36 Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas

Aspectos	f	%
1º	13	86,7
2º	14	93,3
3º	10	66,7

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

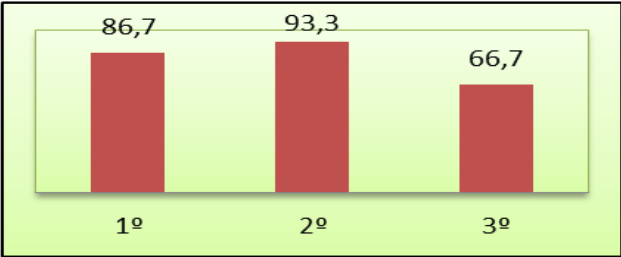


Ilustración 29 Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

El nivel de bachillerato tiene tres cursos y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 15 a 17 años de edad. LOEI(2011)

Al preguntarles a los docentes investigados en qué años de bachillerato imparten las asignaturas, ellos respondieron de la siguiente manera: el 86,7% labora en primer año de bachillerato, el 93,3% en segundo año y el 66,7% en tercer año. Como se observa el mayor porcentaje de los encuestados trabajan en el segundo año, tal vez porque se considere el perfil del docente con las disciplinas de cada año.

Se concluye que, los maestros de la institución laboran en forma rotativa en todo el bachillerato esto permite que se realice un trabajo especializado en cada área

Tabla 37 La tarea educativa.

Aspectos	1	2	3	4	5	6
Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	6,7	13,3	26,7	33,3	20	0
Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	0	6,7	13,3	33,3	46,7	0
Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución	0	6,7	13,3	53,3	26,7	0
La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes	0	6,7	0	66,7	26,7	0
Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	0	6,7	6,7	53,3	33,3	0
El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa,	0	6,7	6,7	46,7	33,3	0
Como docente evaluo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s	0	13,3	6,7	46,7	33,3	0
Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico -motora, trastornos de desarrollo-)	0	6,7	6,7	46,7	40,0	0
Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva	26,7	6,7	26,7	26,7	13,3	0
Realiza la planificación macro y micro curricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)	0	6,7	13,3	40,0	40	0
Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje	0	6,7	13,3	20,0	60,0	0
Describe las principales funciones y tareas del	0	6,7	0	53,3	40,0	0

profesor en el aula						
Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos	0	6,7	6,7	33,3	53,3	0
Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)	0	6,7	26,7	40,0	26,7	0
Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas	0	6,7	40,0	53,3	0	0
Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)	0	20,0	20,0	26,7	33,3	0
Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)	0	20,0	20,0	20,0	40,0	0
Diseña planes de mejora de la propia práctica docente	20,0	20,0	20,0	13,3	26,7	0
Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	20,0	26,7	26,7	6,7	20,0	0
Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)	20,0	20,0	46,7	4,7	6,7	0
Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	0	20,0	20,0	26,7	33,3	0
Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	0	6,7	13,3	40,0	40	0
Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje	0	6,7	13,3	33,3	46,7	0
El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	0	6,7	40,0	46,7	6,7	0
Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes	0	6,7	20,0	53,3	20	0
Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación	0	13,3	13,3	26,7	46,7	0
Media aritmética	3,59	10,15	17,7	36,33	31,28	0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

La tarea educativa del docente es mediar el aprendizaje de los estudiantes, su rol también está relacionado con tener la capacidad de preparar el espacio, los recursos, las actividades distribuyendo el tiempo, creando un ambiente afectuoso donde estén los

estímulos necesarios para sus aprendizajes considerando la evaluación como un proceso de inicio, desarrollo y término, entre muchos otros. (Gutiérrez, 2001)

La tarea educativa que cumplen los docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental “Padre Martín Fernández” está considerada entre los renglones de muy buena y buena con un 36,33% y un 31,28% respectivamente. Debido a que el 54,61% de las respuestas toman esos rangos podemos tener en cuenta el desarrollo laboral de los encuestados como efectivo debido al positivismo con el que estos analizan su situación educativa para con sus estudiantes. El cumplimiento del currículo por ende llega a obtener altos niveles según la encuesta anterior pues la atención de los docentes se basa en el seguimiento de los proyectos de las tres ramas social, cultural y educativa.

Logran la identificación de los estudiantes mayormente capacitados así como colaboran con aquellos que no han logrado niveles que los sitúen en la media, siempre teniendo en cuenta la relación directa del estudiante con el aprendizaje y su construcción. Usa herramientas que permitan el acercamiento del estudiante al conocimiento y su mejor comprensión.

Es importante que el profesor reflexione diariamente sobre la labor que está ejerciendo en el aula y fuera de ella, siendo un crítico constructivo dispuesto al cambio y la auto preparación.

3.3 Los cursos de formación.

El desarrollo profesional es un complejo proceso que se puede dar en diversas vertientes: cambios a nivel actitudinal, cambios a nivel de concepciones y cambios a nivel de la práctica docente. Este es un tema latente dentro de los cambios que ocurren dentro del Sistema de Educación en el Ecuador. El principal objetivo del Plan Decenal es el de “Garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana” (Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 Primera versión resumida), por lo tanto dentro de la encuesta el tema sobre la superación a través de cursos se convertía en un elemento de rigor para poder verificar los niveles con que contaba el conjunto de profesores. Se

comenzó verificando el número de cursos que dentro de cierto tiempo habían participado los trabajadores y la cantidad de horas que habían durado los mismos.

Tabla 38 Total de horas de capacitación

Aspectos	f	%
0 a 25 horas	0	0,0
26 a 50 horas	4	26,7
51 a 75 horas	1	6,7
76 a 100 horas	0	0,0
Más de 100 horas	7	46,7
No contesta	3	20,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

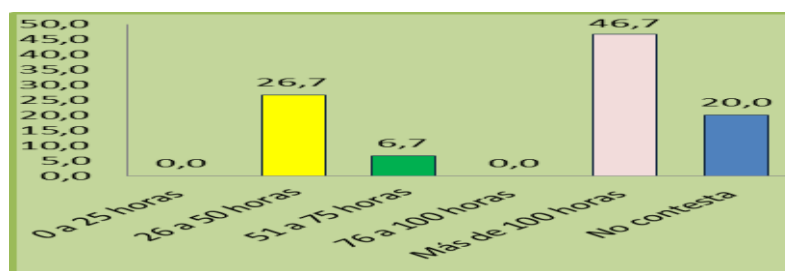


Ilustración 30 Total de horas de capacitación

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

En la medida en que el docente tome conciencia de la importancia de contar con una buena formación, cualquiera que sea la disciplina, el campo en el que actúe, o el número de horas recibido el camino será fructífero. (Gutiérrez, 2001)

En referencia al número de horas de capacitación que han recibido los docentes de la unidad educativa investigada respondieron de la siguiente manera: un 46,7% indica que ha recibido más de 100 horas, un 26,7% ha recibido de 26 a 50 horas, un 20% no contesta tal vez porque no ha tomado en cuenta el número de horas de la capacitación y un 6.7% indica que el número de horas de capacitación recibida ha sido de 51 a 75.

Día a día se observan profesores que pueden tener un excelente dominio en lo que respecta al ámbito profesional por haber reunido el mayor número de horas de capacitación, más sin embargo, están verdaderamente alejados del mundo académico; de las tendencias en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, del conocimiento de lo que significa evaluar con criterio a un estudiante. Como ya se ha mencionado, lo

importante no es el curso de mayor horas sino al que mejor aplicabilidad se le dé en la tarea educativa.

Tabla 39 Tiempo que transcurre desde el curso último realizado.

Aspectos	f	%
0 - 5 meses	1	6,7
6 - 10 meses	4	26,7
11 - 15 meses	0	0,0
16 - 20 meses	0	0,0
21 - 24 meses	3	20,0
Más de 25 meses	4	26,7
No contesta	3	20,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".
Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

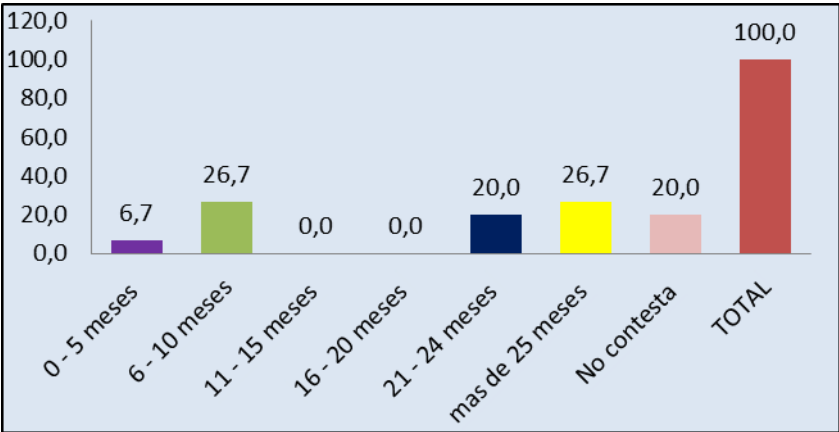


Ilustración 31 Tiempo que transcurre desde el curso último realizado.

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

La capacitación continua es muy importante dentro del ámbito educativo y más aún hoy en día en donde el sistema nacional de educación demanda el cumplimiento de una serie de estándares de calidad educativa. (Gutiérrez, 2001)

Los maestros de la Unidad Educativa investigada al preguntarles acerca del tiempo que transcurrió desde el último curso realizado, respondieron de la siguiente manera: un 26,7% dicen que ha transcurrido entre 6 y más de 25 meses, un 20% indica que ha pasado de 21 a 24 meses y un 6,7% manifiesta que el último curso lo ha realizado de 0 a 5 meses.

Al relacionar esta información con otras que anteceden, se ratifica que los docentes no acceden a los cursos de capacitación de manera continua, tal vez se deba como han mencionado a la falta de tiempo por el incremento de la jornada laboral, por el hecho de

que las autoridades institucionales no promueven cursos de este tipo o porque se espera la convocatoria por parte del Ministerio de Educación a través del SIPROFE.

Tabla 40 Nombre de la temática del último curso de capacitación recibido

Aspectos	f	%
Lectura Critica	6	40,0
Destrezas Ortográficas	1	6,7
Pedagogía	1	6,7
Técnica de estudios	1	6,7
Relaciones Humanas	1	6,7
Comprensión Lectora	2	13,3
No contesta	3	20,0
TOTAL	15	100,0

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Autor: Lic. Durán Villacís Ramón Gerardo

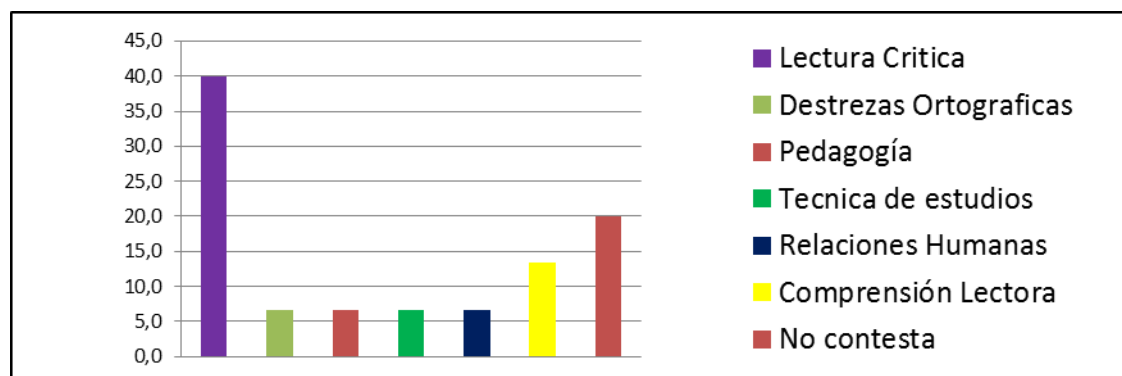


Ilustración 32 Nombre de la temática del último curso de capacitación recibido

Fuente: Docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martin Fernández".

Según el artículo 112 de la LOEI (2012), el desarrollo profesional de los educadores del sistema educativo fiscal conduce al mejoramiento de sus conocimientos, habilidades y competencias, lo que permitirá ascensos dentro de las categorías del escalafón o la promoción de una función a otra dentro de la carrera profesional educativa. El Sistema de Desarrollo Profesional Educativo (SíProfe) realiza diversas acciones que buscan: afianzar la calidad del sistema educativo, incidir directamente en la mejora del desempeño de los diversos actores de la educación y mantener la relación entre calidad del desempeño profesional y ascenso en la carrera educativa.

Es por ello que los docentes de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "padre Martín Fernández" en un 40% han accedido a tomar el curso de lectura crítica, el 13,3% de comprensión lectora, el 6,7% lo han hecho en las disciplinas de pedagogía, técnicas de

estudio, relaciones humanas y destrezas ortográficas. El restante 20% de los encuestados no contestan.

Como se observa los docentes han dado mayor énfasis a la preparación en cuanto a la comprensión de textos se refiere, tal vez porque esto se constituya en la base para otras temáticas.

Como conclusión del diagnóstico y análisis y discusión de los resultados se añade que en todos los estudios sobre el tema de formación tenemos en cuenta que la retroalimentación sea permanente por lo cual para evaluar la existencia de la misma dentro del personal docente se tomaron en consideración los siguientes temas como referencia para determinar el avance en capacitación que tienen los docentes con respecto a su labor:

- Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años
- Total de horas de capacitación
- Tiempo que transcurre desde el curso último realizado.
- Nombre de la temática del último curso de capacitación recibido
- Qué institución auspicio el último curso.
- Participación en calidad de facilitador en cursos de capacitación durante los dos últimos años.
- Es importante seguirse capacitando en temas educativos.
- Cómo le gustaría recibir la capacitación.
- Temáticas en las que gustaría capacitarse
- Temáticas de los cursos que usted considera le faltan capacitarse.
- Obstáculos para la no capacitación del docente.
- Otros motivos para la no capacitación.
- Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones.
- Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones.
- Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación.
- La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años.
- En la actualidad, conoce usted si las autoridades de la institución en la que labora, están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación.

- En caso de existir cursos o se estén desarrollando, estos se realizan en función de las necesidades de los docentes
- Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente.

A preguntarles acerca del número de cursos asistidos en los últimos 2 años a los docentes de la institución investigados, solo 2 respondieron que han participado en 6 cursos, 2 de ellos a 4 cursos y el resto ha participado en 2 o solamente en 1 curso por lo que se puede decir que solo 4 de los encuestados han recibido una retroalimentación continua durante los últimos dos años, lo cual no es nada alentador si se tiene en cuenta que 3 de los encuestados no ha participado en ningún curso.

Las horas de capacitación de los profesores solo en siete de los casos se cumplen más de 100 horas mientras que un caso se sitúa en la cantidad de 51 a 75 horas tiempo medianamente. Por lo tanto solo 8 de los encuestados tienen una cantidad de horas dentro de lo estimado como aceptable para lo establecido de un curso anual de 60 horas solo 5 de los encuestados presentan la actualización dentro del año donde solo 1 está en un rango de 0 a 5 meses mientras otros 4 se encuentran en el rango de 6 a 10 meses, el resto o no ha pasado cursos o se encuentran sin recibir capacitación alrededor de los 2 años.

De los cursos recibidos 6 de los profesores han participado en cursos de lectura crítica para un 40 %, lo cual es uno de los temas que más afecta al estudiantado y al profesorado en general, 2 de ellos en comprensión lectora lo cual guarda estrecha relación con la anterior y los cursos de destreza ortográfica, pedagogía, técnica de estudios y relaciones humanas se han seleccionado por un solo participante del grupo indistintamente. Los cursos en su mayoría han corrido a cargo de dos instituciones y estas son las gubernamentales en 6 de los casos y en 5 de ellos por parte de la institución, solo en uno de los casos el curso ha sido auto-gestionado por lo que el aval de dichos cursos se puede determinar en 6 de ellos el resto no debido a no contarse con la certificación de un organismo superior que lo avale.

En la generalidad de los profesores solo uno ha participado en calidad de facilitador en los cursos. Como elemento positivo de la valoración la totalidad de los profesores están de acuerdo con la necesidad de preparación en los cursos pero en muchos casos se denota

que las necesidades familiares y de otra índole hacen que se prefieran los cursos semi-presencial, a distancia o por internet en la mayoría de casos mientras que solo 6 de ellos prefieren los cursos presenciales.

Entre los cursos expuestos como preferidos por los encuestados tenemos los relacionados a temas pedagógicos quedando un 66,7% en la necesidad de un curso de pedagogía educativa mientras el 53,3 prefería el de métodos y recursos didácticos y el 46,7 el de diseño y planificación curricular, lo cual demuestra la necesidad de superación de la mayoría dentro del área pedagógica. Un 46,7 prefirió temas de la especialidad impartida por ellos por ende también esto forma parte de las necesidades de los profesores como un tema de retroalimentación. En cuanto a otros tipos de cursos de capacitación docente como son los de legislación educativa, relaciones humanas, Lectura crítica, Andrología, educación sexual, autoestima, son poco interesantes dentro del grupo estudiado, demostrándose el poco interés en la formación de temas relacionados a humanidades, los cuales son tan necesarios en la formación de un docente.

En cuanto al tiempo para la formación docente se expone que 8 de los casos no presentan tiempo para recibir capacitación y 7 de ellos no tienen la información suficiente para darle seguimiento a los mismos siendo esto un 53,3% y un 46,7% respectivamente.

Existen 4 de los casos en que se refiere que no existe interés de parte de la institución para la formación por parte de la institución y otros cuatro que realmente no están interesados en los temas ofrecidos. Solo en 9 de los casos se considera que la capacitación que se da es debido a la necesidad de una formación continua mientras que 5 piensan en que se debe a la aparición de las nuevas tecnologías, otros cuatro se decantan por la actualización de las leyes y los reglamentos y otros 4 por requerimientos personales perdiéndose objetividad en la manifestación de estos. Solamente 2 piensan que se debe a la falta de cualificación personal demostrándose críticos y objetivos en el tema. El 60% tienen tendencia a capacitarse por propio deseo mientras que el 40% lo hace como necesidad de retroalimentación relacionada con su actividad, el 33,3% lo hace en la búsqueda del crecimiento profesional y ascenso. El 6,7% de estos es decir 1 encuestado no es objetivo al declarar que asiste a la capacitación debido a la obligatoriedad. En su mayoría se considera los aspectos teóricos, técnicos y prácticos como elementos fundamentales que unidos entre sí determinarán la calidad del curso

estando de acuerdo en esto el 80% de los encuestados. La institución no presenta mucho interés en la capacitación como lo refiere el cuadro con el tema “La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años”, corroborando esto en el siguiente cuadro se observa que solo un encuestado refiere su conocimiento sobre los cursos que prepara la institución mientras que el resto no conocen sobre este tema. Los docentes difieren en gran medida sobre el interés que presenta la institución ante la necesidad de capacitación por parte de ellos para el beneficio del mismo hecho que se demuestra en el último cuadro y refleja el desconocimiento y la poca coordinación interna que existe sobre el tema.

CAPITULO 4: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE

4.1 Tema del Curso:

El presente curso ha sido denominado: “LAS PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS Y SU APLICACIÓN”

4.2 Modalidad de estudios:

Presencial.

4.3 Objetivo General

Analizar las pedagogías contemporáneas para aplicar en la labor docente.

4.3.1. Objetivos específicos

- Describir los fundamentos de la educación y la pedagogía.
- Analizar y explicar los elementos de la teoría constructivista del aprendizaje de Piaget.
- Sintetizar los aportes pedagógicos de la teoría socio-histórica cultural de Vygotsky
- Explicar los principios de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- Realizar la planificación micro curricular sobre la base de la pedagogía constructivista tomando en cuenta los aportes de las teorías analizadas.

4.4 Dirigido a:

Los maestros de bachillerato de la Unidad educativa Experimental “Padre Martin Fernández”

4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios:

- Debe ser docente de la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Martin Fernández" de la provincia de Napo, cantón Tena.
- Deben poseer conocimientos básicos de pedagogía.
- Tener conocimientos básicos de planificación micro curricular.

4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios:

- Sistema de proyección interactiva.
- Conexión a internet.
- Una computadora
- Papel periódico
- Marcadores.
- Carpetas.
- Mesas de trabajo.
- Sillas.

4.5 Breve descripción del curso:

En el Ecuador desde hace varios años atrás el sistema educativo ha tenido un cambio radical y esto obliga a los docentes, especialmente a los de bachillerato a innovar sus conocimientos para permitir que estos cambios se logren con la eficiencia necesaria y mejorar la calidad educativa.

El curso se desarrolla con una breve referencia a la educación y pedagogía, luego se realiza un análisis y explicación de las teorías constructivistas de Piaget, Vigotski y Ausubel. Para finalizar el curso con la planificación didáctica donde se aplica las orientaciones metodológicas para el trabajo docente.

Pertinencia de la propuesta, considerando las dificultades encontradas y de acuerdo a los resultados obtenidos.

La Universidad Técnica Particular de Loja a través del Departamento de Ciencias de la Educación y con el fin de conocer las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de instituciones educativas del Ecuador a través de los estudiantes de Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional se ha aplicado una encuesta, en la que se ha considerado seis aspectos: datos institucionales, información general del investigado, formación del docente, cursos y capacitaciones, información respecto a la institución educativa y todo lo relacionado a la práctica pedagógica.

A continuación se resume los aspectos con mayores porcentajes en prioridad de ser tratados.

Temáticas en las que a los docentes les gustaría capacitarse:

- Temas pedagógicos con un 66,7% en la necesidad de un curso de pedagogía educativa mientras el 53,3 prefería el de métodos y recursos didácticos y el 46,7 el de diseño y planificación curricular, lo cual demuestra la necesidad de superación de la mayoría dentro del área pedagógica.

Una vez concluida la investigación en la Unidad Educativa Fisco Misional Experimental "Padre Martín Fernández" de la provincia de Napo, ciudad Tena se ha determinado la necesidad de plantear como propuesta a la problemática encontrada un curso de las pedagogías contemporáneas y su aplicación. Para la puesta en marcha de esta propuesta se ha planificado utilizar la metodología del taller con actividades individuales, grupales. Los participantes asistirán durante ocho semanas las mismas que tendrán dos días de trabajo.

El Ministerio de Educación y Cultura garantiza el derecho a la educación con el fin de que la misma se oriente en el marco del Buen Vivir, por ello, a través de la presente investigación se ha determinado que el docente manifiesta el deseo de capacitación especialmente en Pedagogía y su aplicación.

4.5.1 Contenidos del Curso:

El curso se desarrollará con el estudio, análisis y reflexión sobre varias experiencias de la pedagogía contemporáneas, así como también de la planificación curricular y su aplicación práctica.

LAS PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS Y SU APLICACIÓN CURRICULAR

La base de las pedagogías contemporáneas debe rastrearse desde las mismas concepciones de educación y Pedagogía, por lo que revisamos los conceptos fundamentales de la Educación y la Pedagogía.

1. La Educación y la Pedagogía.

1.1. Educación.

Etimología de "Educación" La palabra educación tiene doble función etimológica: Primero, procede del latín educare, que significa "criar", "nutrir", "enseñar", "alimentar", por tanto,

supone influencia externa, proceso educativo que va de fuera hacia adentro. Entonces llamaríamos como heteroeducación. Segundo, de la raíz latina ex – ducare, quiere decir “sacar”, “extraer”, “conducir desde dentro hacia fuera” y “exteriorizar”. El cual indica un proceso de desarrollo interno, que va de dentro hacia fuera, denominamos como autoeducación. Consecuentemente, “la educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación)” (Arce, 1999)

1.2. Dos ideas sobre Educación

Según Nassif, Esta doble etimología ha dado nacimiento a dos acepciones que, por lo menos a primera vista, resultan opuestas. Si se acepta la primera, la educación es un proceso de alimentación o de acrecentamiento que se ejerce desde fuera; si, en cambio, se adopta la segunda, ya no se trata de una crianza o de una alimentación mediante presión externa, sino de una conducción, de un encauzamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa. Los dos sentidos que estas raíces etimológicas sustentan han recibido, respectivamente la calificación de acrecentamiento (educare) y de crecimiento (ex – ducare), y constituyen los conceptos centrales de dos ideas distintas de la educación que a través del tiempo han luchado por imponerse. Esta misma oposición sirve a los pedagogos de hoy para distinguir la llamada educación tradicional, de corte intelectualista, con predominio del educador sobre el educando convertido en pasivo receptáculo de conocimientos, de la educación nueva o progresiva, basada en la actividad, la libertad y la espontaneidad del alumno. Por tanto, éstos dos términos no deben ser interpretados como opuestos o contrarios, sino como dos aspectos o momentos de la misma realidad, de un mismo proceso que se llama educación. Además, debe entenderse como un proceso global dinámico en el accionar de la educación. Del análisis de estas etimologías, Nassif concluye que: a) La educación es una influencia externa que configura al individuo (heteroeducación).b) La educación es un desarrollo interior que nace en el individuo y, mediante ella, se configura a sí mismo (autoeducación).c) La educación es un proceso global que proporciona al individuo los medios para su propia configuración (hetero y autoeducación reunidas)

1.3. Heteroeducación y autoeducación

En consecuencia, en la heteroeducación el educando ES FORMADO; mientras en La autoeducación SE FORMA de acuerdo a una voluntad autónoma del propio educando, pero, de ninguna manera están aislados, sino son complementarios en la práctica pedagógica.

1.4. Principales concepciones sobre educación

Al acercarnos al concepto de la educación, Ander-Egg señala; - Siguiendo a Sanvisens y Quintana Cabañas,- lo siguiente: la educación como un hecho o realidad (que se da en toda sociedad humana), como actividad y como proceso (pues consiste en un hacer), como efecto o resultado (designando las consecuencias de la actividad educativa), como relación (porque al educar se realiza un enlace transmisivo) y como tecnología (conjunto de métodos y técnicas que intervienen en el proceso educativo).(Egg, 1997)

1.5. La educación como hecho y realidad

“Llamamos educación a un hecho humano y social que se manifiesta como transmisión comunicativa de unas personas a otras, proporcionándoles ideas, saberes, habilidades, normas y pautas de conocimiento y conducta”. (Sanvisen, 1992)

Esto significa, como hecho y realidad, el cual representa a las diferentes manifestaciones del ser humano relacionado a su entorno social. Queda comprendido bajo el epígrafe de “hecho educativo” o de “realidad educativa”, que abarca actividades, instituciones, ordenación y organización, manifestación espacial y temporal, sistematización, metodología, etc.”. (Sanvisen, 1992). Por tanto, se refiere el hecho educativo que está ligado a una institución y organización educativa; y la realidad educativa relacionada al aspecto sociocultural, el orden político y económico, donde la educación juega un papel importante

1.6. La educación como actividad y proceso

En el proceso educativo como actividad se presenta en dos concepciones, según nos indica Savinsen al respecto, extrínseco (transmisivo o de influencia), e intrínseco (personalizador o de autoformación), se realiza un proceso, curso o secuencia de acciones – función u operación en el tiempo, realización dinámica secuencial – que permiten caracterizar a la educación como proceso en los dos direcciones señaladas:

- Proceso interactivo de influencia madurativo en virtud de un agente transmisor (educador), de un sujeto receptor (educando) y de un medio posibilitador del desarrollo (mediación; medios educativos); se trata del proceso de heteroeducación.

Proceso intraactivo de estructuración o configuración, de formación propia, de concienciación y autoguiaje, de personalización y personalización, en virtud de unas fuentes informativas y conformativas, de unos patrones o valores de conocimiento y de acción y de una capacidad subjetiva transformadora de los datos o impulsos y estructuradora de la personalidad, en un medio intrínseco de desarrollo. Se trata, entonces, del proceso denominado de autoeducación. (Sanvisens, 1992)

Finalmente, los dos casos en el proceso educativo, están relacionados a los dos aspectos o extrínsecos como intrínsecos.

1.7. La Educación como Efecto o Resultado

“Tanto en el sentido de actividad como en el de proceso dinámico, íntimamente unidos, se hace referencia a la educación como función, operación y, en definitiva, “acción” encaminada a un desarrollo o perfeccionamiento. Puede considerarse también a la educación como resultado o efecto de dicha acción” (Sanvisens, 1992).

Donde, los resultados educativos no pueden considerarse absolutos o últimos, es decir, como una consecución definitiva, como un logro final inmodificable, sino como partícipes de un proceso cambiante y de superación.

1.8. La Educación como relación

Entre varias determinaciones de la educación es importante señalar su carácter de “relación”, orden de una cosa a otra que en ella se expresa, enlace transmisivo que la educación realiza. Se puede determinar en tres aspectos fundamentales: **En la heteroeducación** o educación como influencia, como ayuda o como auxilio para favorecer la maduración, el desarrollo adecuado, el perfeccionamiento del sujeto humano y, a través de él, de la sociedad.

En la autoeducación o educación ad intra, propia o personal del sujeto educando, en cuyo caso la relación o interacción se realiza entre “lo que educa”, o sea, la fuente informativa-formativa, y “el que se educa”, a través de los distintos canales o medios de transformación, de índole cognoscitiva, afectiva y tendencial (cauces educativos). Podríamos indicar, en este primordial sentido, que “educar es educarse”, dando a este su personal e intransferible carácter causativo.

En la relación entre individuo, sociedad, individuo y cultura: la educación, además de un proceso personal e interpersonal, es un proceso humano y sociocultural, es decir, un proceso en el que el hombre y la sociedad, el hombre y la cultura interactúan, correlacionándose y determinándose mutuamente. En consecuencia, pues, no sólo se trata de una acción social, sino sobre todo de la relación social, humana y educativa cultural. .(Sanvisens, 1992)

1.9. La educación como tecnología

“Entre las varias acepciones y caracterizaciones de la educación, conviene tener presente la que viene a determinarla primordialmente como una tecnología” (Sanvisens, 1922) Principalmente, se caracteriza como un conjunto de métodos y técnicas que intervienen en el proceso educativo e instructivo. Los distintos materiales educativos y didácticos.

2. Pedagogía

2.1. Etimología de pedagogía

“La palabra Pedagogía viene de las voces griegas: “paidos”, niños y “agogía”, conducción, equivale a conducción del niño. No obstante su origen griego, no se empleó en Grecia en su verdadera acepción; se usaron otras palabras que tenían las mismas raíces; así: en Esparta el “paidonomo” tenía, según las leyes de Licurgo, el gobierno de los niños; En Atenas, el “paidagogo” conducía al niño al “gimnasio” o a la “palestra”. Era común afirmar en Grecia que el esclavo viejo, tullido o enfermo era el que tenía más paciencia para instruir y que “se había hecho paidagogo”. En la antigüedad Latina encontramos la palabra: “poedogogium”, para designar la parte de la casa Latina dedicada a la educación de los niños (Arce, 1999).

Desde 1806 se ha generalizado la palabra “Pedagogía”, cuando Herbart escribe su obra llamada: “Pedagogía General deducida del fin de la Educación” y desde 1884 figura en el Diccionario de la Lengua Española. “Johann Friedrich Herbart, a quien se considera el padre de la pedagogía científica, (...). (Sanvisens, 1992) Quien, ha desarrollado los principios fundamentales de la pedagogía.

2.2. El concepto de pedagogía

A pesar del tiempo, sin embargo, modificó el sentido primitivo. Pedagogía no designa ya el acto de conducción, **sino, en forma mucho más amplia, el estudio y la regulación del proceso de la educación**; no es más la actividad misma o el oficio correspondiente, sino **el afán por captar su esencia y su dirección**.

Pero, si gracias a la historia viva de las palabras, pedagogía no tiene en su significado conceptual contemporáneo nada que ver con la raíz etimológica, no puede desprenderse totalmente de ella. En el encuentro de las dos acepciones, la primitiva y la que ganó a lo largo de la historia, se presiente el conflicto de la teoría con la práctica, de la ley que traduce el modo de ser propio de un hecho, de un fenómeno o de un proceso, con la norma que señala la manera de cumplir una acción. Por tanto, la pedagogía en la confrontación de las dos acepciones, la primitiva y la que ha ganado a lo largo de la

historia, se nota el conflicto entre la teoría y la práctica. Sin embargo, **más que una técnica, es teoría, reflexión y conocimiento del hecho y del proceso educativo.**

La pedagogía es la teoría y la técnica de la educación. Con él abarcamos el conjunto de normas que la pedagogía supone (técnica) y su doble valor teórico: conocimiento positivo (historia y sistema) y reflexión problematizadora y unificadora (filosofía). Por una parte; y la forma de producción de una determinada sociedad por otra; entonces, responde adecuadamente señalando qué objetivos deben lograrse, qué métodos deben aplicarse, etc. en la acción educativa, esto sobre todo, resolviendo en el campo de la pedagogía.(Giuseppe, 1990).

Según Ricardo Nassif, la mayoría de los textos definen a la Pedagogía como “arte y la ciencia de la educación”. Este concepto de pedagogía, tomado a manera de ejemplo, se estructura sobre los siguientes criterios, esto debido a través del tiempo y del espacio que se ha desarrollado como: La pedagogía como arte, técnica, ciencia y filosofía) La pedagogía como arte“(…), una pedagogía del arte, o sea un conjunto de medios para cultivar los valores en él relacionados, además de ordenadas reflexiones en torno al significado de esos valores para el desarrollo humano” .

Esto significa durante el proceso educativo impulsa desde una acción educativa, para cultivar valores artísticos como una respuesta al cambio del educando, para cultivar en su subjetividad) La pedagogía como técnica Las técnicas surgen de la teoría o, mejor dicho, la teoría prevé de normas y de principios reguladores a la acción educativa. “(...) la pedagogía es una técnica: La técnica de la educación.”

“Solo a principios del siglo XX la reflexión sobre la enseñanza, denominada Pedagogía, se desprende definitivamente de la filosofía y empieza a abrirse un espacio disciplinario propio, con pretensiones de cientificidad, a partir de los promotores clásicos del movimiento pedagógico más importante del siglo xx autodenominado Escuela Nueva, creadores de los principios que todavía hoy inspiran las corrientes pedagógicas contemporáneas, y en la perspectiva ya no de reproducir la sociedad en la escuela, sino de definirse a sí misma su propia misión y sus propias metas de formación”. (Flores, 2005)

3. Modelos pedagógicos

“...los pedagogos clásicos y modernos se han preocupado por responder, al menos, estos cinco interrogantes fundamentales: a) qué tipo de hombre interesa formar; b) cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas; c) a través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias; d) a qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación; y e) quien predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno. Aunque estos interrogantes son invariantes, las respuestas a ellos varían en cada obra pedagógica, asumen diferentes valores en la multiplicidad de contextos socio históricos y culturales, bajo rótulos más o menos constantes como los parámetros arriba mencionados. Estas categorías variables se articulan e interrelacionan con diferentes énfasis de acuerdo con los valores que asumen en cada construcción teórico-pedagógica, dando origen a múltiples combinaciones dinámicas que llamaremos modelos pedagógicos”. (Flores, 2005)

3.1. ¿Qué son los modelos pedagógicos?

“los modelos pedagógicos son posturas frente a las preguntas del currículo, a un nivel de la más alta generalidad y abstracción. Son lineamientos o pautas en torno a los propósitos, contenidos, secuencias, que tratan de brindar las herramientas necesarias para que estas puedan ser llevadas a la práctica educativa. (De Zubiría, 1994)

“los modelos pedagógicos privilegian la reflexión en torno a los objetivos, contenidos y secuencias, en tanto que la metodología, los recursos y la evaluación se derivan –en sus aspectos fundamentales- de aquellos.”(Pozo, 2011)

“los métodos fundamentan una particular relación entre el maestro, el saber y el alumno, estableciendo sus principales características y niveles de jerarquización. Finalmente, delimitará la función de los recursos didácticos que se requieren para llevar a cabo su implementación.”(Pozo, 2011)

“Toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente al menos estas preguntas: ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano? ¿Quién debe impulsar el proceso educativo? ¿Con qué métodos y técnicas se puede alcanzarse mayor eficacia? ...a continuación se reiteran los

cinco criterios de elegibilidad que permiten distinguir una teoría pedagógica de otra que no lo es:

- a. Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de formación humana.
- b. Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de formación, en su dinámica y secuencia.
- c. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
- d. Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.,
- e. Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces”. (Flores, 2005).

3.2. Modelo pedagógico tradicional.

Es el tipo de educación tradicional, basada en la transmisión de los conocimientos. El educador, es el que sabe todo y deposita los conocimientos en los educandos. Según (Freire, 1969, 1987), (Díaz, 1976, 1986), (Kaplun, 1985) y (Barral, 1995) tenemos las siguientes caracterizaciones por fases y etapas: énfasis en los contenidos.

Origen en la vieja educación escolástica y enciclopédica de la colonia y el feudalismo, proveniente de Europa. Objetivo que el educando aprende. Contexto-contenidos dogmáticos y ajenos a la realidad (humanista, metafísica y religioso). Método el eje es el profesor-texto; dictado, imitación. educador-educando, el educador: habla, prescribe, escoge los contenidos, él es el que sabe, es el sujeto de la educación. El educando es educado, escucha, obedece ciegamente, recibe en forma de depósito, es el que no sabe, es el objeto de la educación. Resultados Alumno: pasivo, sin conciencia crítica, individualista, mente cerrada, dogmático e inseguro. Bases psicológicas desconocimiento psicológico del niño. Se lo considera un “adulto en miniatura”.

“En su forma más clásica, este modelo enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval. En este modelo el método y el contenido de la enseñanza, en cierto sentido se confunden con la

imitación del buen ejemplo y del ideal propuesto como patrón, cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. ...El método fundamental de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores. La ilustración ejemplar de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, observando y repitiendo muchas veces. El niño adquiere así la herencia cultural de la sociedad, representada en el maestro como la autoridad.” (Flores, 2005)

3.3. El modelo pedagógico romántico

(Experimental o naturalista)

“Este modelo pedagógico sostiene que el contenido más importante del desarrollo del niño es lo que procede de su interior y, por consiguiente, el centro, el eje de la educación es delo niño. El ambiente pedagógico debe ser muy flexible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y sus habilidades naturales en maduración y se proteja de lo inhibitorio y nada auténtico que proviene del exterior cuando se le inculcan o transmiten conocimientos que pueden violar a su espontaneidad. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación”.(Flores, 2005)

“El maestro debe liberarse, él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar y de la disciplina y ser sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños”. (Flores, 2005)

El ideólogo de este modelo es Jean Jacques Rousseau, y en el siglo xx se destacaron Illich y A.S. Neil, el pedagogo de Summerhill (Flores, 2005).

3.4. Modelo pedagógico conductista

“El modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada

de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa. El más destacado promotor y exponente de este modelo es Burrhus Frederic Skinner (Flores, 2005).

“...en el fondo se trata de un camino pedagógico para tecnificar y volver más eficiente y objetiva la enseñanza transmisioncita tradicional; para ello, lo primero que tiene que lograr el educador es expresar con precisión lo que se espera que el estudiante aprenda en términos de comportamiento observable,,,”

“... Thorndike proporcionó la base científica necesaria, Franklin Bobbit proporcionó la tecnología necesaria para una teoría de currículum conductista con sus dos trabajos principales, *The Currículum* (1918) y *How to Make a Currículum*(1924) establecieron...que los objetivos específicos derivados del análisis, constituyen los principales métodos para desarrollar el currículum.”(Posner, 2000).

“Ralph Tyler continuó la producción técnica y la orientación de objetivos curriculares en su libro *Principles of currículum and Instruction* (1949). La noción de Tyler del aspecto conductista de un objetivo conductista sirvió de base al trabajo de Benjamín Bloom (1956) sobre una taxonomía de los objetivos que reforzó la creencia de que los objetivos son fundamentalmente expresiones de conductas que los educadores desean que sean aprendidas, en oposición al contenido que se desea enseñar o a las experiencias que se desea que los estudiantes tengan...

Rober Mager (1962) *Preparing Instructional Objectives* y Fred Keller(1968) *Personalized System of Instruction*, proporcionaron las tecnologías necesarias para expresar esos objetivos en términos claros, no ambiguos; su trabajo dio a los profesores una base que ellos podían utilizar para rediseñar sus cursos de acuerdo con los principios conductistas”.
.”(Posner, 2000).

“...hay que reconocer que algunas de las críticas a esta perspectiva pedagógica son injustas o desfasadas, pues todavía algunos de sus principios son aplicables e imprescindibles:

- En este enfoque el alumno no es un espectador pasivo, pues requiere emitir la respuesta o la solución a la situación problema. Se trata de aprender haciendo.

- La repetición y la frecuencia de la práctica son un factor importante para la retención de aprendizajes técnicos prácticos, que no puede menospreciarse.
- El reforzamiento, desde Thorndike, es una adquisición de la psicología educativa que puede alcanzar altos niveles de sutileza y de variedad temporal en su suministro, pero que cuando hay que afianzar el aprendizaje es un factor de motivación externa no descartable.
- La generación y la transferencia del aprendizaje pueden incrementarse en la medida en que se varíen los contextos de aplicación.
- La asociación e interrelación de los aprendizajes afianza el cambio educativo deseado, tanto más si se realiza de forma jerárquica, como lo recomendó Gagné (1971) aprovechando los tipos que requieren la cognición, como la discriminación múltiple, el aprendizaje de conceptos y de principios y la solución de problemas.
- La enseñanza individualizada es una ganancia importante de esta perspectiva que permite a cada alumno ensayar y practicar su respuesta hasta perfeccionarla, sin que tenga que adelantarse ni retrasarse a sus propias habilidades y competencias.

La necesidad de planificar la enseñanza, de prever la estructura del contenido y de la secuencia de los medios para lograr el aprendizaje, así sea de manera aproximada y probable, es un llamado de atención que debería interesar a los maestros de cualquier enfoque.” (Flores, 2005)

4. Modelo de Las pedagogías cognoscitivas

4.1. La Teoría constructivista del aprendizaje de Piaget.

“Según Piaget, la inteligencia tiene dos atributos principales: la organización y la adaptación. El atributo de organización quiere decir que la inteligencia está conformada por estructuras cognoscitivas o esquemas que son análogas a los conceptos, categorías o registros con los cuales el niño organiza el conocimiento de los sucesos que experimenta en su vida diaria y los clasifica de acuerdo con características comunes que poseen. Los esquemas al comienzo son simples, pero nunca dejan de cambiar y refinarse y, con el tiempo, tales esquemas se asemejan a la realidad”. (Briones, 1995)

“Al nacer, el niño solo tiene unos pocos registros, pero a medida que crece necesita otros para incluir nuevos datos que se presentan a su experiencia. Por ejemplo: al mirar una vaca por primera vez puede llamarla perro ya que compara el estímulo vaca con la otra

experiencia previa referida a un perro, sin embargo, con el crecimiento, los esquemas se van diferenciando cada vez más, si bien su base están los esquemas que adquirió en los primeros años de vida. En este recorrido, actúan los procesos de asimilación y acomodación, conceptos a los cuales nos referimos a continuación. "(Briones, 1995).

4.2. La asimilación

"La asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras cognoscitivas en evolución o ya acabadas en el organismo "(Piaget, 1981). En este proceso cognoscitivo las personas integran nuevas percepciones y experiencias a los esquemas ya existentes.

4.3. La acomodación

"La asimilación solo provoca el crecimiento en en número de los esquemas existentes, pero no da cuenta de su cambio cualitativo, lo que ocurre con el proceso de acomodación. Tal concepto se puede definir como el proceso que ocasiona la modificación o cambio de una estructura cognoscitiva existente por la incorporación de nuevos elementos que se asimilan. En este sentido, la acomodación da cuenta de la adaptación intelectual y, por lo tanto, explica el desarrollo de la inteligencia". (Briones, 1995)

4.4. El proceso de equilibración.

"Según Piaget, el equilibrio entre asimilación se rompe en tres niveles de complejidad creciente:

1. En el primer nivel, el equilibrio se establece entre los esquemas cognoscitivos que posee el sujeto y las representaciones que asila de los objetos de la realidad. Si no has compatibilidad, se produce un desequilibrio. Por ejemplo, el niño espera que un cierto cuerpo, que no conocía antes, flote en el agua y, sin embargo, este se hunde. Entonces se produce el desequilibrio o conflicto cognoscitivo".
2. "En el segundo nivel el equilibrio debe darse entre los diversos esquemas que posee el sujeto que deben acomodarse entre sí. Por ejemplo, si el niño cree que la fuerza de la gravedad es la misma para todos los cuerpos, se produce un desequilibrio al comprobar que los objetos más pesados caen más rápido. Ahí se produce el conflicto cognoscitivo que el niño trata de resolver buscando una

explicación compatibilizada entre sus conocimientos ya existentes, es decir, una respuesta a la pregunta por qué”.

3. “Finalmente, en el nivel de mayor complejidad, el equilibrio se establece cuando se produce una integración jerárquica de los esquemas que ya han sido diferenciados previamente entre sí. Por ejemplo, para adquirir el concepto de fuerza debe relacionarlo con otros conceptos de menor jerarquía que ya posee, como son los de masa y movimiento”. (Briones, 1995)

4.5. Los Factores de desarrollo

Conjuntamente con los procesos de asimilación y acomodación Piaget considera otros tres en el desarrollo cognoscitivo:

- 1) “La maduración y la herencia. La maduración, entendida como el grado de desarrollo de las capacidades heredadas, tiene un papel en el desarrollo cognoscitivo, si bien, como se dijo más arriba, no puede explicar por sí misma el desarrollo intelectual. Debe considerarse, también, que la herencia establece límites o restricciones a tal proceso.
- 2) Las experiencias activas. Son las experiencias que provocan la asimilación y la acomodación que, como sabemos, ocasionan en su interacción cambios cognoscitivos. En este punto es necesario señalar que, según Piaget, para cada tipo de conocimiento que construye el niño-físico, lógico, matemático o social-es necesario que interactúe con objetos o personas (Ud. podrá apreciar la importancia de esta recomendación para orientar la práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje).
- 3) La interacción social. Es el intercambio de ideas (palabras) y conductas entre personas. Los esquemas o conceptos que este proceso desarrolla pueden clasificarse en dos tipos principales: a) aquellos que tienen referentes sensoriales (contactados por la vista, el oído, etc.) y b) los que no tienen tales referentes (como son, por ejemplo, la conducta solidaria, la honradez, etc.).

La interacción social del niño puede darse con sus padres, hermanos, amigos, profesores, compañeros de colegio, etc.” (Briones, 1995)

“Entre otros aspectos del desarrollo intelectual se ha señalado que "la interacción con otras personas también puede servir para provocar un desequilibrio respecto del conocimiento físico y lógico-matemático. Cuando los niños se encuentran en situaciones en las que sus pensamientos entran en conflicto (son diferentes o contradictorios GB.) con los de otros niños (o adultos), esto puede ser el instrumento que los obligue a cuestionar sus propios pensamientos (y se produzca un desequilibrio o conflicto cognoscitivo GB.)" (Wadsworth, 1991).

- 4) El equilibrio. Es la regulación o control interno de los tres factores señalados en **1)**, **2)** y **3)**.

5. Las etapas del desarrollo cognoscitivo

“Según la teoría de Piaget, el desarrollo cognoscitivo es un proceso continuo en el cual la construcción de los esquemas mentales son elaborados a partir de los esquemas de la niñez, en un proceso de reconstrucción constante. Reconocida la real continuidad de tal desarrollo, Piaget propone que, para propósitos de análisis y de mayor conceptualización, ese proceso se divida en cuatro etapas con algunas sub-etapas o períodos. Ellas son las que se indican a continuación, con sus correspondientes características.

5.1. Etapa sensomotora (0-2 años).

En esta etapa la conducta del niño es esencialmente motora. No hay representaciones internas de los acontecimientos externos ni piensa mediante conceptos.

5.1.1. Reflejos o conductas reflejas (0-1 mes)

- Movimientos incoordinados y espontáneos, de naturaleza refleja, en su mayoría. Cualquier objeto presente en el medio externo sólo es algo para chupar, tomar o ver, algo que provoca una respuesta refleja indiferenciada.
- Egocentrismo total.

5.1.2. Adaptaciones y reacciones primarias (1-4 meses)

- Primeros hábitos simples que son el resultado de acciones no voluntarias: la succión del pulgar se convierte con frecuencia en un hábito lo cual indica un comienzo de coordinación entre las manos y la boca. Sigue con los ojos los objetos en movimiento (coordinación ojos-objetos); mueve la cabeza en la dirección de los sonidos (coordinación de ojos y oído).
- Aparecen sentimientos como el placer, el dolor, la alegría, la tristeza. Luego, le siguen los sentimientos de satisfacción y decepción.

5.1.3. Reproducción de fenómenos y sucesos interesantes (4-8 meses)

- El niño se orienta más y más a los objetos y acontecimientos externos. En el período anterior la orientación principal se dirigía hacia sí mismo.
- El niño reproduce sucesos que le resultan interesantes (por ejemplo, tirar repetidamente la cuerda que está unida a una campana u objeto que suene). Piaget designa a estas acciones como *reacciones circulares* o *asimilación reproductiva*.
- Aparecen las primeras manifestaciones de una conducta intencional: el niño comienza a practicar conductas que tienen una finalidad, una intencionalidad.
- El niño sigue siendo egocéntrico: se considera a sí mismo como la causa de toda actividad.

5.1.4. Coordinación de esquemas (8-12 meses)

- Hacia el final del primer año de vida aparecen formas de conducta que indican formas de inteligencia: comienza a combinar conductas para conseguir ciertos fines y a prever la aparición de ciertos sucesos: reconoce que ciertas señales serán seguidas por ciertas acciones.
- Comienza a buscar objetos que desaparecen en el lugar donde se encuentra (en la cama, por ejemplo).

- El niño comienza a descubrir la causalidad como una relación entre ciertos objetos y ciertos efectos. Este descubrimiento significa que ya no sólo él es causa de acciones.
- Se desarrollan tres aspectos afectivos: 1) las cosas que sirven para alcanzar un objetivo tienen valor para el niño; 2) el niño empieza a reconocer el "éxito" y el "fracaso"; 3) empieza a transferir sentimientos a otras personas en la forma de afecto y aversión.

5.1.5. Invención de nuevos medios (12-18 meses)

- Si bien en períodos anteriores el niño desarrolló la coordinación entre los esquemas mentales correspondientes a los sentidos de la vista y el tacto, en este nuevo período alcanza la capacidad de crear nuevos esquemas para resolver problemas nuevos: puede observarse que cuando el niño se enfrenta a una nueva situación que no puede resolver con los esquemas existentes experimenta mediante un proceso de ensayo y error (por ejemplo, en la búsqueda de distintos medios para alcanzar un objeto). Tales acciones marcan un momento importante del desarrollo cognoscitivo del niño.
- El niño es capaz de hacer desplazamientos secuenciales. Por ejemplo, si se le esconde un juguete en el lugar A, lo busca en A, y luego si se lo esconden en B, lo busca en B.
- Hay un mayor desarrollo de la causalidad: ve con claridad que los objetos son la causa de diversas acciones o efectos.

5.1.6. La representación (18-24 meses)

- En este período el niño pasa de la inteligencia sensomotora a la inteligencia representativa, es decir, es capaz de representarse internamente los objetos y fenómenos y con eso, desarrolla la capacidad de resolver problemas cognoscitivamente, por medio de la representación mental.
- Desarrolla nuevos medios que, a diferencia del período anterior que se basaban en la experimentación, ahora se consiguen por medio de la representación, pensando. El niño concibe mentalmente la solución a problemas que se le presentan.

- Aparece la capacidad de representarse objetos ausentes. Eso le permite buscar objetos ausentes (por ejemplo, que un adulto esconde, como un juguete).
- Aumenta la capacidad de predecir relaciones de causa y efecto. Por lo tanto, puede concebir la causa de un determinado fenómeno a partir, únicamente, de sus efectos.
- Se desarrollan los sentimientos de gusto y aversión por otras personas y, con ello, empiezan a formarse las primeras preferencias interpersonales. Tales experiencias son esenciales para la formación y desarrollo de los sentimientos morales que se darán posteriormente.

5.2. Etapa del pensamiento preoperativo (2 a 7 años)

- Se desarrolla la capacidad de representarse los objetos y los acontecimientos. En tal desarrollo los tipos principales de representación significativa son: **1)** la imitación diferida (imitación de objetos y conductas que estuvieron presentes antes, con la cual demuestra la capacidad de representarse mentalmente la conducta que imita); **2)** el juego simbólico (por ejemplo, el uso de un pedazo de madera para representar una locomotora. En general, en este tipo de juegos el niño da expresión a sus ideas, imágenes e intereses); **3)** el dibujo (el niño trata de representar cosas de la realidad, pero antes de los 8 a 9 años los dibujos son confusos porque corresponden a cosas que se imagina y no a lo que ve); **4)** las imágenes mentales (representaciones internas o símbolos de experiencias de percepciones pasadas): estas imágenes son básicamente estáticas. La noción de movimiento aparece en la siguiente etapa operativa concreta; **5)** el lenguaje hablado (hacia los dos años, el niño empieza a utilizar palabras como símbolos de los objetos, si bien hacia el año de edad pronuncia "mamá" y "papá". Piaget dice que el lenguaje tiene tres consecuencias importantes para el desarrollo mental: a) posibilita el intercambio verbal con otras personas con lo cual se inicia el proceso de socialización; b) se produce la internalización de las palabras y con ello la aparición del pensamiento mismo apoyado en el lenguaje interno; y c) la internalización de las acciones unidas a las palabras con lo cual pasan de su nivel meramente perceptual y motor a representaciones por medio de ilustraciones y experimentos mentales.

- El desarrollo del lenguaje durante la etapa preoperativa se da en una transición del lenguaje egocéntrico (el niño habla pero sólo para expresar sus pensamientos en voz alta, pero sin la intención de comunicarse con los otros) al lenguaje social hacia los 6 a 7 años (el niño se comunica con otros, su lenguaje es intercomunicativo).

Conviene destacar aquí que según Piaget la inteligencia se manifiesta antes que el lenguaje. Esta concepción difiere de la de Vygotsky, como veremos en el próximo capítulo, para quien el lenguaje "tensiona" el desarrollo mental.

5.2.1. Otras características de la etapa pre operativa

1. El egocentrismo. Esto significa que el niño no puede ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, ya que cree que todos piensan como él y que sus pensamientos son los correctos.
2. El razonamiento transformacional. El niño no tiene la capacidad de juzgar las transformaciones que puede experimentar un objeto o suceso. Por lo general sólo reproduce el estado inicial y el estado final. Su pensamiento no es deductivo ni inductivo, es transductivo.
3. Centrismo. El niño tiende a centrar su atención sólo en una parte limitada de un estímulo visual. Por lo tanto, sólo capta parcialidades de tal estímulo.
4. La reversibilidad. El niño de esta etapa preoperativa es incapaz de darse cuenta que el número de objetos permanece igual incluso cuando se modifica la disposición con la cual les fueron presentados originalmente (que cinco monedas en un círculo grande es el mismo número de monedas que en un círculo más pequeño).

5.3. Etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años)

Es una etapa especialmente importante para las acciones pedagógicas pues su duración casi coincide con el de la escolarización básica o primaria. Por lo mismo, las distintas formas de desarrollo que se dan en ella deben ser consideradas para las exigencias que se pueden o no se pueden hacer al niño en cuanto a sus conductas de aprendizaje. Muchos niños no aprenden como lo desea el profesor porque no entienden lo que se les pide que aprendan. En otras palabras: aún no han desarrollado los esquemas mentales necesarios para ello. (Briones, 1995).

El resumen que sigue de las características que se presentan en esta etapa ha sido tomado de Wadsworth, op. cit, pp. 103-104.

"Durante la etapa de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años) los procesos de razonamiento del niño se vuelven lógicos. A esta edad, desarrolla lo que Piaget llama 'operaciones lógicas'. Piaget afirma que una operación intelectual (lógica) 'es un sistema de acciones internalizadas y totalmente reversible'. En la etapa operativa concreta el niño desarrolla procesos de pensamiento lógico (operaciones) que pueden aplicarse a problemas existentes (concretos).

A diferencia del niño en la etapa preoperativa, el niño en la etapa operativa concreta no tiene dificultades para resolver problemas de conservación y proporcionar el razonamiento correcto de sus respuestas (por ejemplo, explicar que se mantiene la cantidad de agua cuando se la traslada de un frasco angosto a otro más ancho. GB.). Cuando se enfrenta a una discrepancia entre el pensamiento y la percepción el niño toma decisiones cognoscitivas y lógicas, no decisiones basadas en la percepción... El niño en la etapa operativa concreta descentra sus percepciones y toma en cuenta, las transformaciones y, lo más importante, comprende la reversibilidad de las operaciones mentales.

Asimismo, el niño en la etapa operativa concreta es más 'social' y menos egocéntrico (en el uso del lenguaje) que el niño en la etapa preoperativa, usa el lenguaje básicamente para comunicarse y, por la primera vez, se convierte en un verdadero ser social.

La calidad del pensamiento operativo concreto supera a la del pensamiento preoperativo. Aparecen los esquemas para las operaciones lógicas de seriación (capacidad de ordenar mentalmente un conjunto de elementos de acuerdo con su mayor o menor tamaño, peso o volumen) y de clasificación, y se perfeccionan los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad. En esencia, el niño en la etapa operativa concreta alcanza un nivel de actividad intelectual superior en todos los sentidos a la del niño en la etapa preoperativa.

Aunque el niño en la etapa operativa concreta desarrolla el uso funcional de la lógica que no poseen los niños más pequeños, no llega a alcanzar el nivel más elevado en

la aplicación de las operaciones lógicas. En este caso, el término 'concreto' (como, por ejemplo, en las operaciones concretas) es significativo.

En tanto que el niño desarrolla claramente las operaciones lógicas, estas operaciones (la reversabilidad, la clasificación, etc.) sólo son útiles en la solución de problemas que comprenden objetos y sucesos concretos, reales, observables, del presente inmediato (de ahí la insistencia de Piaget en el sentido que los niños construyen el conocimiento en la interacción con los objetos y el medio. GBJ. Por lo general, los niños en la etapa operativa concreta todavía no pueden aplicar la lógica a problemas hipotéticos, exclusivamente verbales o abstractos. Además, no pueden razonar correctamente ante problemas que incluyen demasiadas variables.

Si a un niño en la etapa operativa concreta se le presenta un problema exclusivamente verbal en general es incapaz de resolverlo de manera correcta; pero si se le presenta desde una perspectiva de objetos reales, es capaz de aplicar las operaciones lógicas y resolver el problema si éste no incluye variables múltiples. Por ello, se puede considerar que la etapa operativa concreta constituye una transición entre el pensamiento prelógico (preoperativo) y el pensamiento completamente lógico de los niños mayores (de la etapa de las operaciones formales. G.B.).(Wadsworth, 1991)

5.4. Etapa de las operaciones formales (12 a 16 años)

Los principales desarrollos durante esta etapa son los siguientes:

- El razonamiento hipotético-deductivo. El niño puede pensar acerca de problemas hipotéticos y deducir conclusiones lógicas.
- El razonamiento científico-inductivo. Es decir, el niño es capaz de generalizar a partir de hechos o situaciones específicas.
- Abstracción reflexiva. Capacidad de generar nuevos conocimientos basados en los conocimientos ya existentes. Se da especialmente en el razonamiento lógico-matemático.
- Desarrollo de sentimientos idealistas y formación continua de la personalidad.
- En esta etapa se alcanza el mayor desarrollo de los conceptos morales.

- El egocentrismo del adolescente toma un carácter especial: cree que el pensamiento lógico es omnipotente de tal modo que el mundo debe someterse a los esquemas de la lógica y no a la estructura de la realidad. Tal creencia va desapareciendo con el aumento de la edad.
- El egocentrismo se manifiesta también en conductas "reformadoras": los adolescentes, con frecuencia se convierten en duros críticos de la sociedad, son rebeldes e impulsivos. Quieren cambiar el mundo.

5.5. El desarrollo afectivo

“Como se ha señalado en cada etapa, el desarrollo afectivo de los niños, constituido por emociones, sentimientos, valores e intereses evoluciona de manera semejante al desarrollo cognoscitivo. Por lo tanto, los esquemas o estructuras afectivas se construyen, también, de manera similar a los esquemas cognoscitivos. Como se ve en la cita que sigue, Piaget hace notar que toda conducta tiene tanto factores intelectuales como afectivos: "Es imposible encontrar conductas que sean solo producto de la afectividad sin ningún elemento cognoscitivo. También es imposible encontrar conductas formadas únicamente de elementos cognoscitivos... aunque los factores afectivos y los cognoscitivos son inseparables dentro de una conducta específica, tal parece que su naturaleza es diferente... Es obvio que los factores afectivos están vinculados incluso con las formas más abstractas de la inteligencia. Para que un estudiante resuelva un problema de álgebra, o para que un matemático descubra un teorema, debe tener un interés intrínseco o extrínseco, o bien una necesidad inicial. Mientras el estudiante realiza su trabajo, vive estados de placer, disgusto o ansiedad, y experimenta sentimientos de fatiga, esfuerzo, molestia, etc. Al terminar su trabajo, puede experimentar sentimientos de éxito o fracaso y, finalmente, puede tener experiencias estéticas producidas por la coherencia de su solución" (Piaget, 1981)

5.6. Orientaciones metodológicas derivadas de la teoría de Piaget

"Los niños se *motivan* a reestructurar sus conocimientos cuando encuentran y observan experiencias que no calzan con sus predicciones. Piaget llama a este fenómeno y a su resultado *desequilibrio*. Otros lo llaman *conflicto cognoscitivo*. Para que los docentes ayuden a los niños a adquirir conocimientos (como se definen aquí) deben elaborar métodos que estimulen el *desequilibrio* y que le permitan a los niños alcanzar, a su manera, el restablecimiento del equilibrio mediante métodos activos (la *asimilación* y el *ajuste*)".

"¿Cómo pueden los maestros identificar y estimular el *desequilibrio*? En las formas que se exponen a continuación.

El conflicto cognoscitivo. "Los maestros y los padres pueden recurrir a la exploración crítica, un método para interrogar a los estudiantes, para ayudarlos a entrar en un *conflicto cognoscitivo* (*desequilibrio*). El propósito de las exploraciones críticas es determinar las construcciones (reglas y generalizaciones) que posee el estudiante acerca del contenido que se discute. El maestro puede entonces plantear preguntas con el propósito de crear *conflicto* con el razonamiento en que se basan las construcciones del niño".

Las interacciones sociales. "Las interacciones con los compañeros de su edad se vuelven especialmente importantes para el desarrollo cognoscitivo cuando el niño adquiere la capacidad de asimilar las opiniones ajenas al descubrir que son diferentes a las suyas. A partir de su interacción social, los niños construyen el conocimiento social, forma de conocimiento de creación humana. En la medida que los programas educativos se propongan la 'enseñanza' del conocimiento social, deben proporcionar buenas oportunidades de interacción social".

La tutoría de pares. "Una valiosa actividad de grupo que con frecuencia pasan por alto los maestros es la asesoría (o enseñanza) que los niños pueden darle a otros niños. Gallagher y Reid (1981) señalan que son mayores los beneficios tanto para el que asesora como para el asesorado cuando los estudiantes tratan de comentar sus opiniones. Los asesores aprenden a ordenar sus ideas y los asesorados experimentan un *conflicto cognoscitivo* al serle expuesta la opinión de otros niños como él que lo asesoran".

Los juegos. "Toda situación escolar en que haya interacción de grupo es legítima: el juego de roles, los juegos diversos, el recreo, etc. Todas estas situaciones estimulan las interacciones con los compañeros".

Los intereses espontáneos. "En un libro anterior se señala **que** a los niños se les debe permitir seguir e investigar muchos de sus intereses espontáneos. Dichos intereses, que son personales de cada niño, con frecuencia reflejan un desequilibrio y son fuentes de motivación cargadas de afecto. Cuando los niños muestran mucho interés por algo, lo que comunican con frecuencia a sus padres y maestros, es que esa área de interés les está generando un conflicto cognoscitivo. Los maestros pueden buscar formas que les permitan a los niños investigar sus intereses espontáneos durante parte de la jornada escolar".

La sorpresa. "Aunque los maestros no puedan prever lo que habrá de funcionar como 'sorpresa' para cada estudiante, sí pueden estructurar experiencias cuyos resultados no prediga la mayoría de los estudiantes. Así, es posible que lo desconocido y lo impredecible produzcan interés y conflicto cognoscitivo".

Cuándo enseñar. "Si suponemos que la adquisición de conceptos es invariable, por lo menos en las culturas occidentales, entonces tiene sentido educativo usar el modelo de invarianza de Piaget para saber cuándo debe esperarse que el niño sepa algo (es una referencia a las etapas del desarrollo cognoscitivo expuestas en una sección anterior de esta unidad). Por ello debe elaborarse un programa de secuencias teniendo en mente el estado cognoscitivo cambiante de los niños. Cuando los programas no toman en cuenta los niveles de desarrollo de los conceptos de los niños, el aprendizaje es insuficiente por la falta de comprensión. Los niños no aprenden cuando carecen de las habilidades cognoscitivas necesarias. De acuerdo con la teoría de Piaget, los niños están 'listos' cognoscitivamente para desarrollar determinado concepto cuando han adquirido los esquemas necesarios (preestablecidos) y solo entonces. Desde luego, necesita una razón (motivación) para aprender".

Las diferencias individuales. "Entre los niños de edades parecidas (7-8 años) podemos esperar niveles de desarrollo que fluctúan desde la etapa sensomotora hasta la parte inicial de la parte operativa formal. De igual manera, es probable que

la mayoría de los alumnos de 14 años de una clase de álgebra en bachillerato esté dando los primeros pasos del desarrollo de las operaciones formales; algunos otros, en el desarrollo de la operaciones formales avanzadas y otros más en el de las operaciones concretas. Para comprender el álgebra son necesarias las operaciones formales debido a que su contenido consiste básicamente en la abstracción de abstracciones. Desde luego, los que están en la etapa operativa concreta estarían perdidos, igual que algunos de los que empezaron el desarrollo de las operaciones formales, pero sin completarlas". (wadsworth, 1991)

5.7. Estimulación del razonamiento moral

Wadsworth señala una serie de recomendaciones para el desarrollo de los juicios y de la conducta moral de los niños, compatibles con la teoría de Piaget. Ellas son las que se exponen textualmente a continuación (op. cit. p. 180).

1. Los maestros y padres deben establecer relaciones no autoritarias y de respeto mutuo con los niños... Los maestros, además de estimular a los niños a resolver cuestiones por sí mismos, necesitan respetarlos.
2. Cuando se hace necesario castigar al niño, el castigo debe ser de acuerdo mutuo más que expiatorio. Por ejemplo, al niño que no asea su pieza, se le puede privar de las cosas que no limpie. A la niña que golpee a otros niños, se le puede prohibir que interactúe con otros niños.
3. Los maestros pueden fomentar la interacción de los niños en el salón de clases, estimular su curiosidad y animarlos a la investigación. Fomentar los intereses intelectuales espontáneos de los niños tiene valor intelectual, y para su desarrollo moral es igualmente valioso aceptar sus preguntas morales espontáneas.
4. Los maestros pueden hacer que los alumnos, incluso los de nivel de preescolar, discutan sobre cuestiones de carácter moral. Cuando los niños escuchan las opiniones de sus compañeros, pueden experimentar el desequilibrio cognoscitivo que puede llevarlos a reorganizar sus conceptos. Los conflictos cognoscitivos son necesarios para que se lleve a cabo la reestructuración del razonamiento (desarrollo).
5. Las escuelas y los salones de clase pueden reestructurarse para que los estudiantes tengan una mayor participación en los aspectos válidos del proceso

escuela-gobierno. Aunque a muchos "docentes" les gustaría creer lo contrario, no es posible que a los niños se les imponga la responsabilidad, la cooperación y la autodisciplina de modo autoritario. El niño debe construir dichos conceptos a partir de sus propias experiencias. Las relaciones de respeto mutuo son esenciales. En general, los padres y los maestros son los que estructuran el ambiente social al que se adaptan los niños y del cual aprenden. Es dudoso que los niños pueden desarrollar conceptos de justicia basados en la cooperación en un ambiente en el que la justicia se basa exclusivamente en el autoritarismo. (wadsworth, 1991)

6. La teoría socio-histórica cultural de Vygotsky

6.1. Introducción

“La teoría del desarrollo del pensamiento y del aprendizaje, identificada como teoría socio-histórica cultural, de Lev S. Vygotsky, psicólogo ruso nacido en 1896 y fallecido en 1934, se inscribe en el vasto campo de la psicología cognoscitiva como lo hacen la ya expuesta teoría de Piaget y la de Ausubel que veremos en el próximo capítulo.

Para Vygotsky, la actividad mental (percepciones, memoria, pensamiento, etc.) es la característica fundamental que distingue exclusivamente al hombre como ser humano. Esa actividad es el resultado de un aprendizaje socio-cultural que implica la internalización de elementos culturales entre los cuales ocupan un lugar central los signos o símbolos como el lenguaje, los símbolos matemáticos, los signos de la escritura y, en general, todos los tipos de señales que tienen algún significado definido socialmente. Según estos conceptos, el desarrollo del pensamiento es, básicamente, un proceso socio-genético: las funciones mentales tienen su origen en la vida social a partir de procesos biológicos simples que el niño posee al nacer (capacidad de percibir, de poner atención, de responder a estímulos externos, etc.).

Otros conceptos centrales en la teoría de Vygotsky son los de *mediación* y *zona de desarrollo próximo*. Según el primero, la esencia de la conducta humana consiste en que está mediada por herramientas materiales y por herramientas simbólicas o signos. La zona de desarrollo próximo se refiere a una zona de aprendizaje que el niño puede lograr con la ayuda de otras personas -por ejemplo, el profesor-, después de haber logrado el dominio de la zona de desarrollo efectivo.

En las secciones que siguen se amplían los conceptos presentados en esta Introducción juntos a otros que son importantes en la teoría socio-histórica cultural de Vygotsky. De la Introducción debe conservarse la importante caracterización del aprendizaje como internalización de los significados que tienen los elementos culturales en contextos de interacción social". (Briones, 1995)

6.2. La mediación

"La esencia de la conducta humana la constituye el hecho que tal conducta está mediada por herramientas materiales o técnicas y por "herramientas" psicológicas o signos. Vygotsky decía, tomando una cita de Bacon que: *"Ni la mano desarmada ni el intelecto dejados a sí mismos son de mucho valor. Las cosas se hacen con instrumentos y medios"*. Con tal referencia el psicólogo ruso quería decir que el hombre no se enfrenta al mundo con su sola naturaleza biológica sino que su conducta, como dijimos, está *mediada* -ayudada- por los dos tipos de herramientas o medios que hemos señalado.

Las herramientas materiales le proporcionan al hombre los medios para actuar sobre el ambiente que lo rodea y para modificarlo. Los signos, o herramientas psicológicas, son mediadores simbólicos de nuestra conducta que tienen una orientación hacia dentro de la persona, para auto-regularse y señalar qué debe hacerse en ciertas circunstancias sociales o frente a tales o cuales señales (piénsese, por ejemplo, en la conducta que se toma frente a un disco "pare"). En otras palabras, los signos orientan nuestra conducta porque tienen *significados*. Se puede decir, también, que el mundo en el cual vivimos es un *mundo simbólico* que está organizado por sistemas de creencias, convenciones, reglas de conductas y valores y que, consecuentemente, para vivir en él necesitamos ser socializados por otras personas que ya conocen esos signos y sus significados.(Briones, 1995)

"La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductora de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una

operación psicológica. Así, pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo: el signo, por consiguiente, está internamente orientado". (Vygotsky, 1979)

“Como vivimos en un mundo de signos, en el hecho nuestra conducta no está determinada por los objetos materiales sino por los significados que están asociados con ellos. Por otro lado, nosotros no sólo utilizamos los signos existentes, sino que, constantemente, estamos atribuyéndoles significados a las personas y a las cosas. Por ejemplo, a algunas personas las designamos como "buenas" (o "malas") y nos comportamos de manera especial con ellas.

Uno de los sistemas más importantes de signos y significados está constituido por el lenguaje, tanto en su forma escrita como hablada. Su internalización y su práctica es una herramienta principal para el desarrollo del pensamiento y su organización. Las primeras voces del niño se conectan con su pensamiento directo y con su desarrollo. Luego une ese pensamiento al lenguaje externo con lo cual se origina el pensamiento verbalizado (el lenguaje tiene su representación en el pensamiento y éste en el lenguaje). Poco a poco, el niño va asimilando la comunicación externa que le permitirá participar en el diálogo y la conversación con otras personas y, con ello, participar en la comunidad cultural de la cual forma parte. En este proceso de interacción entre pensamiento y lenguaje se producen cambios radicales en la actividad mental.

Además del lenguaje, y con su misma función de estimular el desarrollo del pensamiento, se encuentran otros sistemas de signos como los son los de contar, las técnicas nemotécnicas, los sistemas de símbolos algebraicos, esquemas, diagramas, mapas, dibujos técnicos y todos los tipos de signos con significados socialmente definidos. Para Vygotsky, el descubrimiento del simbolismo de la escritura es un paso mayor en el desarrollo del pensamiento del niño.

La actividad mental representada por la percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el manejo del lenguaje, la solución de problemas y las representaciones de las diversas formas de conducta varía según sea el contexto histórico-social en el cual vive la persona. Esto quiere decir que esos procesos de la actividad mental no son universales, estáticos ni inmutables. Cambian con el modo de producción y la estructura social en el cual se socializan las personas. Como es fácil de

recordar, este es un concepto básico del marxismo del cual Vygotsky tomó como una de sus principales orientaciones teóricas para varios de sus trabajos". (Briones, 1995)

Con relación a la determinación social de los procesos psicológicos, es interesante el ejemplo aportado por Luria, colaborador de Vygotsky que aparece resumido en la cita que damos a continuación.

"A comienzos de los años 30 se realizaron aceleradas transformaciones sociales en el Asia Central de la Unión Soviética. El modo feudal de producción fue reemplazado por una reestructuración socialista de la economía, incluyendo un plan de alfabetización extensivo. Esto pareció el lugar y tiempo apropiado para probar la noción que los altos procesos mentales no eran universales, estáticos o inmutables, sino que su estructura cambiaba de acuerdo con el modo de vida social y la presencia o ausencia de sistemas mediadores como la escritura y los modos de razonamiento silogístico. Las siguientes sub-poblaciones fueron estudiadas: mujeres iletradas aisladas de la vida social de acuerdo con antiguas costumbres islámicas, hombres iletrados, mujeres y hombres activistas políticos que tenían alguna escolaridad y personas con escolaridad avanzada. Sus procesos de percepción, generalización y abstracción, razonamiento, resolución de problemas, auto-análisis y auto-conciencia fueron estudiados. Los resultados confirmaron la hipótesis que la mediación de sistemas semióticos (de significados) actuaba como determinante de los procesos mentales superiores. No solamente los resultados específicos diferían de aquellos de los europeos, sino que los procesos mentales de los Uzbekis (habitantes de las zonas estudiadas) estaban cambiando como consecuencia de la escolaridad y las nuevas formas de organización social" (Vygotsky, 1992)

"Según lo dicho, el desarrollo de los procesos mentales que se produce en la interacción del niño con los adultos, a partir de procesos biológicos elementales (como la capacidad perceptual, la atención espontánea, las respuestas a estímulos externos, etc.) se da en una serie de etapas cualitativamente diferentes entre sí. Cada etapa se distingue por un tipo particular de actividad psicológica que se desarrolla en ella. Como también se ha destacado, la adquisición del lenguaje es el momento más

importante del desarrollo cognoscitivo de la persona. Las palabras que ya tienen un significado para los miembros adultos de una sociedad llegan con significados similares al niño en el proceso de interacción". (Briones, 1995)

"El niño usa inicialmente el lenguaje para designar diferentes aspectos del ambiente y para describirla actividad que va a realizar a continuación, probablemente en un intento para establecer una conexión significativa con el ambiente social del adulto. Gradualmente, sin embargo, el tiempo ('timing') del uso del lenguaje cambia con respecto a la actividad que va a seguir. Las palabras cesan de acompañar la actividad del niño y comienzan a precederlas. En esta última etapa, el lenguaje del niño, que ahora es el punto de partida de la actividad, toma una función de planificación y de orientación" (Rafael M)

6.3. La ley de la doble formación

En una primera etapa, según la concepción sociogenética de Vygotsky, las funciones mentales y significados existen ligadas directamente a las interacciones del niño con los adultos. Son, por así decirlo, de naturaleza interpsicológica o interpersonal. Cuando los significados de los signos y formas de conducta que se dan en esa interacción se internalizan, entonces tales funciones se transforman en intrapsicológicas o intrapersonales. De esta manera, la cultura de la sociedad (sus significados) que está fuera del organismo humano pasa a formar parte de la actividad mental del sujeto. Esas dos etapas del desarrollo de las funciones mentales fueron enunciadas por Vygotsky en la denominada *ley de la doble formación* en los siguientes términos:

"En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, entre personas (de manera interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos" (Vygotsky, 1992)

“Según lo afirmado en esta ley de la doble formación, el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo mental a diferencia de Piaget para quien, como vimos en el capítulo anterior, ese desarrollo es condición necesaria para el aprendizaje.

En la sección que sigue vamos a ver como la concepción de la psicología de Vygotsky se proyecta en la educación, en particular, en el proceso del aprendizaje formal que se realiza en la escuela”. (Briones, 1995)

6.4. La zona de desarrollo próximo y el aprendizaje formal

“Como ya se ha recordado en la sección anterior, Piaget afirma que la madurez biológica es una condición indispensable para que se produzca el aprendizaje. Vygotsky no está de acuerdo con esa afirmación y, por el contrario, sostiene que el desarrollo cognitivo del niño es provocado ("arrastrado") por el aprendizaje, sigue al aprendizaje”. (Briones, 1995)

Por lo mismo, la pedagogía debe crear procesos educativos que puedan incitar el desarrollo mental del alumno. La forma de hacerlo consiste en llevar al niño a una zona de desarrollo próximo que Vygotsky define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1992)

En otras palabras, el niño tiene en un momento un cierto nivel de desarrollo real, que puede ser medido individualmente, por un test, por ejemplo, y otro nivel de desarrollo potencial, en el mismo campo de conocimiento, constituido por funciones mentales que están en proceso de maduración y que pueden llegar a su madurez con la colaboración de un adulto (por ejemplo, el profesor) o de un compañero más competente.

“¿Cómo se lleva al niño, en la práctica, a una zona de desarrollo próximo? En la siguiente secuencia: a) se presenta al niño una tarea de cierta dificultad; b) el niño recibe orientación del profesor para resolverla; c) cuando alcanza la tarea, se ofrece otra de similar dificultad; d) el niño trata de resolverla de manera independiente o, de nuevo con la ayuda del profesor. Pero es importante tener en cuenta, en este último paso, que según la teoría que estamos exponiendo, lo que el niño puede hacer con la ayuda de un adulto, puede hacerlo luego por sí solo”. (Briones, 1995)

"El rol del profesor en estos contextos sociales consiste en proporcionar guías, mediaciones, en un sentido vigotskiano, de manera que el niño, por su propio esfuerzo, asuma el pleno control de los diversos propósitos y usos del lenguaje oral y escrito. En estas salas de clase la lectura y la escritura ocurren de diversas maneras, usualmente integradas como parte de una actividad más amplia; por ejemplo, los niños leen individualmente, leen a los otros, o leen y escriben para preparar un informe, escriben por entretenerse, o para escribir en un diario escolar, etc. Los tópicos y actividades a menudo son elegidos por los mismos alumnos. Cada una de esas actividades también representa una situación social donde los profesores pueden evaluar el rendimiento de los niños, detectar sus necesidades y averiguar si los niños están apoderándose de la actividad, haciéndola propia" (Moll, 1990)

La práctica docente por lo tanto debe encaminarse a la activación de la zona de desarrollo próximo. *"En términos vygotskianos, la enseñanza es solamente buena cuando despierta y trae a la vida esas funciones que están en un estado de maduración, que están en la zona de desarrollo próximo"* (R. Gallimore y R. Tharp, "Teaching mind in society", en L.C. Moll, *op. cit.*, p. 177).

6.5. La Formación de conceptos científicos.

Tanto los conceptos espontáneos como los científicos se desarrollan en el proceso de comunicación; los primeros, fuera de la escuela, los segundos dentro de ella. "En las interacciones de la sala de clase el profesor dirige la atención de los niños hacia los significados y las definiciones de las palabras y a las relaciones entre ellas señalando que las un sistema organizado de conocimientos. La instrucción formal, con su organización especial y su discurso... ayuda a desarrollar un sistema general mismas constituyen de palabras y de relaciones. A través de la instrucción formal, los niños desarrollan conscientemente este sistema simbólico" (Moll, 1990)

"Digamos todavía sobre el tema que estamos tratando que, a pesar de sus diferencias sustantivas de origen, los conceptos de la vida diaria y los conceptos científicos están interconectados y son interdependientes de tal modo que sus desarrollos se influyen mutuamente. Así es mediante el uso de los conceptos espontáneos que los niños comprenden las definiciones y

las explicaciones de los conceptos científicos. Por otro lado, los conceptos espontáneos también dependen de los científicos en cuanto estos últimos transforman a los primeros”.

“Para terminar esta sección dedicada a exponer brevemente la teoría socio-cultural de Vygotsky aplicada a la educación, es necesario recordar que para el psicólogo ruso la escuela, a través de la enseñanza formal, proporciona las experiencias fundamentales que permiten el desarrollo de los más altos procesos mentales del niño”. (Briones, 1995)

7. Orientaciones metodológicas derivadas de la teoría de Vygotsky

Las orientaciones metodológicas que se indican en esta sección se basan en la teoría socio-genética-cultural de Vygotsky apoyadas en resultados de investigaciones educativas realizadas en diversos países y tienen que ver con la ayuda pedagógica que debe prestarse al niño para que su actividad mental se acerque a la zona de desarrollo próximo.

7.1. “Ofrecer modelos para la imitación

En la vida diaria el niño realiza muchas actividades por imitación de aquellas que realizan sus padres y hermanos. En educación, el profesor debe proceder de tal manera que su conducta en la resolución de ciertas tareas pueda ser imitada por el alumno. También ciertas acciones de los compañeros pueden servir de modelos de imitación (“Fíjate como X hace su tarea”).

7.2. Gratificación

La gratificación es el conjunto de técnicas con las cuales se premian las acciones bien realizadas por el niño. Las recompensas y los elogios que siguen a ciertas conductas refuerzan los puntos de avance hacia la zona de desarrollo próximo del caso (en una tarea específica).

7.3. Retroalimentación

La retroalimentación de informaciones al niño para que siga actuando es fundamental para su desarrollo mental. Puede hacerse dándole a conocer su rendimiento en una

prueba construida conforme a un criterio, con respuestas rápidas a preguntas del niño, etc.

Para que la retroalimentación cumpla con su papel debe ir acompañada de standards respecto de los cuales pueda comparar su conducta, su rendimiento (por ejemplo, el profesor podrá decir: "Un 75% de logro de las preguntas es un buen rendimiento"). De manera general, los modelos de comportamiento que deben imitarse constituyen standards pertinentes. Por ejemplo, el contenido de una tarea realizada por un compañero en una forma y tiempo adecuados.

7.4. Instruir

Las acciones de instrucción están construidas por ayudas que el profesor le presta a los alumnos en las tareas en las cuales tienen dificultades de aprendizaje.

7.5. Preguntas

Son las orientaciones pedagógicas en formas de preguntas hechas al niño y que provocan sus reacciones. Por ejemplo, un profesor puede preguntar: "¿Qué significa la palabra democracia?". Con las preguntas se logran dos ventajas interesantes: primera, la activación mental y verbal del niño; segunda, la oportunidad para que el profesor ayude al niño y amplíe su respuesta.

No deben confundirse las preguntas de ayuda con las preguntas destinadas a calificar el conocimiento del niño con una nota o calificación.

7.6. Estructuración cognoscitiva

Como un medio para llevar el aprendizaje a la zona de desarrollo próximo se deben "utilizar estructuras para pensar y actuar". Tales estructuras pueden consistir en explicaciones o en indicaciones claras referidas al tema que se está desarrollando en la clase. Otros recursos pueden ser recomendaciones nemotécnicas, claves para leer comprensivamente, para darles nombres a conjuntos de objetos que tienen ciertas características comunes, etc." (Moll, 1990)

La siguiente cita ilustra la influencia conjunta de los diversos estamentos:

"Uno de los deberes de cada persona en el sistema escolar debe ser el de prestar ayuda a otra persona que se desempeña en un nivel jerárquico inferior: el jefe ayuda al director, el director al profesor, el profesor al alumno. La responsabilidad central de la organización docente debe ser la de prestar asistencia a la labor de cada miembro. Esta asistencia o ayuda, con el correspondiente desarrollo cognoscitivo y conductual es la meta justificativa de la escuela. todas las otras actividades deben estar a su servicio... Así el trabajo de cada posición consiste en ayudar a la próxima posición para que ésta ayude a la tercera y así sucesivamente para el beneficio final del estudiante" (Moll, 1990)

7.6.1. Piaget y Vygotsky

"El estudio de estos investigadores nos permite ver cómo se ocupan, desde perspectivas diferentes, del desarrollo intelectual del niño. A pesar de las diferencias, se podría decir, por un lado, que el énfasis tal vez excesivo de los piagetianos en las interacciones del niño con los objetos para lograr aprendizajes empieza a atenuarse para compartir ese papel con el punto de vista vigotskiano según el cual el desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje se logran en la interacción social. Sin embargo, tal interacción no puede alterar el curso natural del desarrollo intelectual, como lo describe Piaget, sino tan solo favorecerlo". (Briones, 1995)

8. La Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

8.1. Introducción

"Entre las teorías cognoscitivas del aprendizaje destaca la propuesta por David Ausubel y sus colaboradores (D. P. Ausubel, J.D. Novak y H. Hanesian, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983. La edición norteamericana es de 1978) por estar centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en la escuela, *en el propio contexto educativo*. Ausubel se ocupa de tal proceso a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana. Como se apunta en la siguiente cita: "*En la terminología de Vygotsky, diríamos que Ausubel desarrolla una teoría de la interiorización o asimilación a través de la instrucción de tal modo que los conceptos verdaderos se construyen a*

partir de conceptos previamente formados o 'descubiertos' por el niño en su entorno". (J.I. Pozo, op. cit. pp. 209-210). Por otro lado, el investigador norteamericano destaca la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen por causa de la interacción entre las estructuras ya existentes y la nueva información que asimila la persona. Para que esto suceda, es necesario que exista un proceso de instrucción que presente en forma ordenada la nueva información la cual va a producir un desequilibrio en esas estructuras existentes. Por la importancia de esta condición, Ausubel comienza la exposición de su teoría con la distinción entre tipos de aprendizaje". (Briones, 1995)

8.2. Tipos de aprendizaje

Según Ausubel, *"ningún interés teórico es más esencial ni más urgente, en el estado actual de nuestros conocimientos, que la necesidad de distinguir con toda claridad los principales tipos de aprendizaje" (Ausubel, 1978)*

Esta importancia lo lleva a diferenciar, por un lado, el aprendizaje por *recepción* (o memorístico) del aprendizaje *'por descubrimiento*. Por otro lado, el aprendizaje *por repetición* del aprendizaje *significativo*.

"De acuerdo con lo dicho, **hay un aprendizaje *por recepción y por repetición***, a la vez, cuando el contenido total de lo que se va aprender se presenta en forma ya terminada de modo tal que el alumno no tiene nada que descubrir por sí mismo. Por ejemplo, aprender el alfabeto, aprender un poema, un teorema, etc. En el caso opuesto, en el aprendizaje *por recepción y significativo*, el material potencialmente significativo es comprendido durante el proceso de internalización. Por ejemplo, al comprender relaciones entre conceptos". (Briones, 1995)

El aprendizaje por descubrimiento se produce cuando la información es descubierta por el alumno y solo después de esto puede ser incorporado a la estructura cognoscitiva y entonces adquiere significación.

Respecto de los dos aprendizajes principales, dice Ausubel: "Desde el punto de vista psicológico, el aprendizaje significativo por descubrimiento es, obviamente, más complejo que el significativo por recepción: involucra una etapa previa de resolución de problemas

antes que el significado emerja y sea internalizado. Sin embargo, en términos generales, el aprendizaje por recepción, si bien es fundamentalmente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge, paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y, especialmente, en sus formas verbales puras más logradas implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva".

Siendo así, (se refiere al aprendizaje significativo) aunque también a edad temprana los conceptos y las proposiciones se adquieren comúnmente a fines de la primera infancia, en la edad preescolar y en los primeros años de la escuela primaria a consecuencia del proceso inductivo de experiencias empíricas y concretas, de índole verbal y no verbal, a través de la resolución de problemas o haciendo descubrimientos autónomos. El niño muy pequeño, por ejemplo, adquiere el concepto de silla abstrayendo los rasgos comunes de ésta a partir de muchos encuentros incidentales con sillas de muchos y diferentes tamaños, formas y colores y generalizando luego tales atributos. El aprendizaje por recepción, por otra parte, aunque también a edad temprana, no se convierte en un rasgo sobresaliente del funcionamiento intelectual hasta que el niño madure en lo cognoscitivo lo suficiente como para, sin experiencia empírica ni concreta, comprenda conceptos y proposiciones expuestos verbalmente (hasta que comprenda, por ejemplo, el significado de 'democracia' o de 'aceleración' basándose en definiciones de diccionario)" (Ausubel, 1978)

La formación inductiva de conceptos basados en la experiencia de resolución de problemas, empírica y no verbal se da en las primeras etapas del procesamiento de la información. La asimilación de conceptos por recepción se da en las etapas siguientes del procesamiento de información.

8.3. Aprendizaje significativo y por repetición

Para Ausubel, "hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que al alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así" (Ausubel, 1978)

"En otros términos, la definición quiere decir que el aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras cognoscitivas que ya posee el sujeto, situación que requiere que el material sea significativo por sí mismo. O, repitiendo: un contenido de

aprendizaje es significativo si se relaciona con conocimientos que ya posee el sujeto”. (Briones, 1995)

Según la motivación de los alumnos se establecen diferencias entre aprendizaje significativo y memorístico.

Diferencias fundamentales entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico, según Novak y Gowin (1984).

8.4. Aprendizaje significativo

- Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
- Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.
- Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.
- Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores

8.5. Aprendizaje memorístico

- Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
- Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.
- Aprendizaje no relacionado con experiencias, con hechos u objetos.
- Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores”. (Novak y Gowin, 1984)

“Digamos finalmente en relación con la distinción de los tipos principales de aprendizaje que el aprendizaje significativo, comparado con el repetitivo o memorístico, es más eficaz en tres aspectos importantes: a) produce una retención más duradera de lo aprendido; b) facilita la asimilación de nuevos aprendizajes relacionados; y c) persiste más allá del olvido de los detalles que pueda tener la información”. (Briones, 1995)

8.6. Condiciones del aprendizaje significativo

“La primera condición se refiere a la naturaleza del material de aprendizaje. Para que haya aprendizaje significativo este material debe ser claro, preciso. Sus elementos deben tener una conexión lógica entre sí, no arbitraria. Una segunda condición presupone que el alumno tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo, es decir que no se plantee ante los nuevos contenidos por aprender con una actitud de mera memorización.

Una tercera condición se relaciona con la estructura cognoscitiva del sujeto. Esto quiere decir que para que ocurra el aprendizaje significativo es necesario que el contenido ideativo del sujeto, con el cual se va a unir la nueva información, exista realmente en su estructura cognoscitiva. Junto con esta condición debe tenerse en cuenta que la significatividad de la nueva información para el sujeto varía no solo con sus antecedentes educativos, sino con factores como la edad, la condición socio-económica y la pertenencia a una determinada sub-cultura.” (Briones, 1995)

Como dice Pozo: "De hecho, el aprendizaje significativo es la vía por la que las personas asimilan la cultura que los rodea, una idea fuertemente vygotskiana que hace de la teoría de Ausubel un complemento instruccional adecuado al marco teórico general de Vygotsky. A pesar del carácter intrapersonal de los significados psicológicos, éstos se adquieren generalmente en contextos de instrucción, interpersonales, que generan una notable homogeneidad cultural en esos significados" (Pozo, 2011)

8.7. Tipos de aprendizaje significativos

Ausubel distingue tres tipos principales de aprendizaje significativos: a) *el aprendizaje de representaciones*; b) *el de conceptos*; y c) *el de proposiciones*.

El aprendizaje de representaciones consiste en conocer "*que las palabras particulares representan y, en consecuencia, significan psicológicamente las mismas cosas a las cuales ellas se refieren*" (Ausubel, 1978)

En este sentido, el aprendizaje de representaciones significa el conocimiento del vocabulario.

El aprendizaje de *conceptos* es el conocimiento de "*objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos comunes y se designan como algún símbolo o signo*". (Ausubel, 1978)

Se adquieren a través de la experiencia directa, la generación y comprobación de hipótesis, la generalización.

El aprendizaje de *proposiciones*, el tercer tipo básico de aprendizaje significativo, consiste en una idea compuesta que se expresa verbalmente en forma de una proposición que contiene dos o más conceptos: por ejemplo, cuando se es capaz de decir, con captación de su significado "el gato pertenece al género de los mamíferos".

8.8. El concepto de inclusión

La *inclusión* es la vinculación de los nuevos conceptos y proposiciones con los conocimientos existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto. Según Ausubel, en la relación jerárquica entre las ideas existentes y las nuevas ideas se distinguen tres tipos de aprendizaje por inclusión: el *subordinado*, el *supraordinado* y el *combinatorio*.

“El nuevo **aprendizaje es *subordinado***, cuando la nueva información queda incluida en una idea más general (por ejemplo, perro en mamífero). Es ***supraordinado*** cuando se aprende una proposición inclusiva que puede abarcar varias ideas ya establecidas. Por ejemplo, cuando el niño aprende que los conceptos ya conocidos de zanahoria, lechuga y espinacas quedan incluidas en la nueva idea de "verduras". Finalmente, se tiene un **aprendizaje *combinatorio*** cuando la nueva idea no es más inclusiva ni más específica que otras existentes, es decir, cuando no es subordinada ni supraordinada”. (Briones, 1995)

8.9. Los organizadores previos

Los organizadores previos son las presentaciones que se deben hacer a los nuevos materiales. Deben ser pertinentes a los nuevos contenidos del aprendizaje y relacionarlos con los conocimientos anteriores que poseen los alumnos.

Según Ausubel, “los organizadores previos contribuyen a que el alumno reconozca que los elementos de los materiales nuevos pueden aprenderse significativamente relacionándolos con los aspectos específicamente pertinentes de la estructura cognoscitiva”. (Ausubel, 1978)

8.10. Orientaciones metodológicas derivadas de la teoría de Ausubel

“El aprendizaje significativo puede lograrse si está guiado por algunos principios básicos, entre los que se destacan los que se enuncian a continuación.

1. El material de aprendizaje debe ser claro y sus componentes deben tener un ordenamiento lógico, no arbitrario.
2. Debe fomentarse una actitud positiva del alumno frente al material de aprendizaje de tal modo que lo entienda como algo importante y que no solo debe memorizarlo mecánicamente.
3. El material de aprendizaje debe presentarse desde los contenidos más generales hacia los más específicos. Según el principio de la diferenciación progresiva, las ideas más generales e inclusivas de una determinada disciplina deben presentarse primero y luego debe hacerse una diferenciación progresiva de ellas en términos de detalles. Este orden de presentación corresponde a la secuencia natural con la cual se adquiere el conocimiento: el contenido de una materia en particular consiste en la mente del alumno en una estructura jerárquica en la cual las ideas más generales, más inclusivas, ocupan el vértice para descender de él a otros niveles menos inclusivos y más diferenciados.
4. La presentación de nuevos contenidos debe apoyarse en ejemplos empíricos que los ilustren.
5. En la instrucción deben emplearse organizadores previos, es decir, introducciones al tema pertinente y expuesto con la mayor claridad posible. Tales materiales, además de provocar una actitud favorable del alumno hacia el aprendizaje significativo tienden un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que va a aprender.
6. La enseñanza debe hacer explícitas las relaciones que puedan existir entre las ideas nuevas con aquellas que ya se encuentran en la estructura cognoscitiva del alumno.

Para ello, debe hacerse una exploración preliminar de los conocimientos existentes de tal modo a completar las ideas que se consideran previas a los nuevos contenidos de aprendizaje”. (Briones, 1995)

8.11. Orientaciones para la planificación didáctica

“Los docentes no planifican fallar, pero fallan por no planificar”
(cita anónima)

¿Por qué es importante planificar?

Parecería una verdad indiscutible, pero debe quedar claro que la planificación es un momento fundamental del proceso pedagógico de aula. No es posible imaginar que un ingeniero o arquitecto construya un proyecto sin un plan detallado de acciones, de igual forma, cuando queremos generar conocimientos significativos en los estudiantes, se debe organizar claramente todos los pasos a seguir para asegurar el éxito.

La tarea docente está marcada por imprevistos. Muchas veces el ánimo de los estudiantes, algún evento externo o alguna noticia deben motivar la reformulación de la práctica cotidiana. Precisamente para tener la flexibilidad necesaria, se requiere que el plan de acción sea claro y proactivo.

La planificación permite organizar y conducir los procesos de aprendizaje necesarios para la consecución de los objetivos educativos.

Muchas veces se ha visto al proceso y a los instrumentos de planificación únicamente como un requisito exigido por las autoridades, pero la idea es que el docente interiorice que este recurso le ayudará a organizar su trabajo y ganar tiempo.

Además, la planificación didáctica permite reflexionar y tomar decisiones oportunas, tener claro qué necesidades de aprendizaje tienen los estudiantes, qué se debe llevar al aula y cómo se puede organizar las estrategias metodológicas, proyectos y procesos para que el aprendizaje sea adquirido por todos, y de esta manera dar atención a la diversidad de estudiantes.

Otro punto importante de la planificación didáctica es la preparación del ambiente de aprendizaje que permite que los docentes diseñen situaciones en que las interacciones de

los estudiantes surjan espontáneamente y el aprendizaje colaborativo pueda darse de mejor manera. Asimismo, se establece que una buena planificación:

- Evita la improvisación y reduce la incertidumbre (de esta manera docentes y estudiantes saben qué esperar de cada clase);
- Unifica criterios a favor de una mayor coherencia en los esfuerzos del trabajo docente dentro de las instituciones;
- Garantiza el uso eficiente del tiempo;
- Coordina la participación de todos los actores involucrados dentro del proceso educativo;
- Combina diferentes estrategias didácticas centradas en la cotidianidad (actividades grupales, enseñanza de casos, enseñanza basada en problemas, debates, proyectos) para que el estudiante establezca conexiones que le den sentido a su aprendizaje.

¿Qué elementos debe tener una planificación?

La planificación debe iniciar con una reflexión sobre cuáles son las capacidades y limitaciones de los estudiantes, sus experiencias, intereses y necesidades, la temática a tratar y su estructura lógica (seleccionar, secuenciar y jerarquizar), los recursos, cuál es el propósito del tema y cómo se lo va a abordar.

Elementos esenciales para elaborar la planificación didáctica:

La planificación didáctica no debe ceñirse a un formato único; sin embargo, es necesario que se oriente a la consecución de los objetivos desde los mínimos planteados por el currículo y desde las políticas institucionales. Por lo tanto, debe tomar en cuenta los siguientes elementos, en el orden que la institución y/o el docente crean convenientes:

- **Datos informativos:** contiene aspectos como el área, año lectivo, año de Educación General Básica, título, tiempo de duración, fecha de inicio y de finalización, entre otros.
- **Objetivos educativos específicos;** son propuestos por el docente y buscan contextualizar la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, los mismos que se desagregan de los objetivos educativos del año.

- **Destrezas con criterios de desempeño:** Se encuentra en el documento curricular. Su importancia en la planificación estriba en que contienen el saber hacer, los conocimientos asociados y el nivel de profundidad.
- **Estrategias metodológicas:** están relacionadas con las actividades del docente, de los estudiantes y con los procesos de evaluación. Deben guardar relación con los componentes curriculares anteriormente mencionados.
- **Indicadores esenciales de evaluación:** planteados en la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, que se deben cumplir por todos los estudiantes del país al finalizar un año escolar. Estos indicadores se evidenciarán en actividades de evaluación que permitan recabar y validar los aprendizajes con registros concretos.
- **Recursos:** son los elementos necesarios para llevar a cabo la planificación. Es importante que los recursos a utilizar se detallen; no es suficiente con incluir generalidades como “lecturas”, sino que es preciso identificar el texto y su bibliografía. Esto permitirá analizar los recursos con anterioridad y asegurar su pertinencia para que el logro de destrezas con criterios de desempeño esté garantizado. Además, cuando corresponda, los recursos deberán estar contenidos en un archivo, como respaldo.
- **Bibliografía:** se incluirán todos los recursos bibliográficos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los materiales bibliográficos y de Internet que emplearán tanto los estudiantes como los docentes. Es importante generar en el país una cultura de respeto por los derechos de propiedad intelectual. Es cierto que los recursos bibliográficos son muy variados, dependiendo del contexto socio-geográfico de la institución; sin embargo, se sugiere incluir una bibliografía, aunque esta sea mínima.

Es necesario que los docentes seleccionen los indicadores esenciales de evaluación y los relacionen con las destrezas con criterios de desempeño y las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes con la situación didáctica que va a ser planificada, considerando la atención a las diversidades.

El docente buscará integrar los conocimientos de su planificación con los de otras áreas cuando sea pertinente y sin forzar o crear relaciones interdisciplinarias inexistentes.

¿Cómo verificar que la planificación se va cumpliendo?

El éxito de una planificación es que sea flexible y se adapte a cambios permanentes según la situación lo requiera. Para comprobar si la planificación planteada se cumple, se debe monitorear constantemente, verificar, replantear y ajustar todos los elementos, con la finalidad de que los estudiantes alcancen el dominio de las diferentes destrezas con criterios de desempeño. El docente debe, por tanto, estar abierto a realizar los ajustes necesarios, de cara a planificaciones posteriores, para lo que puede agregar un apartado de observaciones.

4.5.2 Descripción del Currículo Vitae del tutor que dictará el curso:

Perfil del tutor que dictará el curso

El facilitador del curso debe ser experto en planificación educativa, investigación educativa, Evaluación institucional y educativa, y conocer y practicar las teorías pedagógicas contemporáneas.

4.5.3 Metodología:

- Se utilizará el folleto preparado por el tutor en el desarrollo de las 16 sesiones del Curso de "LAS PEDAGOGIAS CONTEMPORANEAS Y SU APLICACIÓN" y se aplicará métodos: Inductivo–Deductivo y Deductivo – Inductivo.
- Se utilizará las siguientes técnicas activas en el desarrollo de las actividades como:
 - E.R.C.A. (Experiencia, Reflexión, Conceptualización, Aplicación)
 - Formación grupal
 - Observación
 - Desempeño de roles.
 - Exposición.
 - Planificaciones Pedagógicas
 - Lluvia de ideas
 - Lectura exegética.
- El instructor adoptará una posición de guía, no de transmisor de conocimientos para que el docente vaya construyendo sus comprensiones de los conceptos de aprendizaje que interesan y vayan creando formas de plasmarlos en la práctica de sus clases.
- Se generará nuevas preguntas para promover en los participantes su reflexión y la construcción de sus propias comprensiones.

- No se dará explicaciones de conceptos o términos; se promoverá su análisis por parte de los participantes y se pedirá ejemplos concretos de su significado y su aplicación.
- Se estimulará y si es necesario exigirá el trabajo en colaboración en pequeños grupos y la reflexión de su importancia.
- Se utilizará matrices de evaluaciones según orientaciones dadas en el texto.
- Se elaborará el informe respectivo de calificaciones y actividades para sustentación del trabajo desarrollado.
- Realización de 17 talleres durante nueve semanas, cuatro días a la semana con dos horas diarias de trabajo dando un total de 72 horas

TALLERES DEL CURSO

Taller 1

Tema: La educación

1. Trabajo individual: Leer y extraer las ideas principales de educación, las dos ideas sobre educación, heteroeducación y autoeducación.

Al finalizar esta actividad se realizará una lluvia de ideas sobre estos temas con la participación de los cursantes.

2. Trabajo en triadas: Realizar lectura exegética de las principales concepciones sobre educación, alternadamente entre los participantes de la triada, luego elaborarán un mapa conceptual con las concepciones sobre educación.

Al finalizar la actividad, cada triada presentará y explicará su mapa conceptual del tema, utilizará para esto el mapa elaborado en la cartulina provista por el capacitador.

Taller 2

Tema: Pedagogía.

1. Trabajo individual: Leer lo relacionado con la pedagogía u su concepto y extraer las ideas principales.

2. Trabajo en parejas: comparar las ideas extraídas sobre pedagogía. Elaborar un cuadro comparativo con las acepciones de pedagogía que aparecen en el texto en una hoja de cuaderno y pegar en la pizarra.
3. Todos los cursantes pasarán a leer las hojas puestas en la pizarra.
4. Al final se resumirán y discutirán las definiciones de pedagogía en el pleno de los cursantes.

Taller 3

Tema: Modelos pedagógicos.

1. Trabajo individual: leer y resaltar las ideas importantes sobre los modelos pedagógicos.
2. Trabajo en pequeños grupos: tres a cuatro personas; con las ideas resaltadas comparar y luego construir un cuadro sinóptico en la cartulina.
3. Explicar por grupos los cuadros sinópticos en el pleno del curso.
4. Resumir conclusiones entre el gran grupo.

Taller 4

Tema: Pedagogía tradicional.

1. Trabajo individual: leer sobre el modelo pedagógico tradicional y establecer las ideas principales del modelo.
2. Trabajo en grupos de cinco a seis personas: preparar una actuación o dramatización por áreas: matemática, lengua y literatura, ciencias naturales, sociales, etc.
3. Escenificar la dramatización con el modelo pedagógico tradicional en el pleno del curso.
4. Establecer en plenaria las conclusiones y reflexiones sobre el modelo pedagógico tradicional.

Taller 5

Tema: Modelo romántico.

1. Trabajo individual: leer la parte correspondiente al modelo pedagógico romántico.
2. Realizar un resumen de este modelo.

3. Preparar una escenificación del modelo pedagógico romántico, para lo cual se repartirá roles que deben desempeñar los participantes
4. Puesta en escena del modelo pedagógico romántico en el pleno del curso.
5. En plenaria se establecerán las reflexiones del modelo romántico.
6. Se realizará en el pleno del curso con la participación de los cursantes una tabla comparativa entre los modelos tradicional y romántico.

Taller 6

Tema: Modelo Conductista.

1. Trabajo individual: lectura sobre el modelo conductista, resaltar las ideas principales del modelo conductista.
2. Trabajo en cuatro grupos:
3. Grupo a: Discutir en el grupo sobre las ventajas y desventajas del modelo conductista. Elaborar un cartel con las conclusiones de la discusión.
4. Grupo b: elaborar un mapa conceptual sobre el modelo conductista en la cartulina.
5. Grupo c: elaborar un reportaje entrevistando a los miembros del grupo sobre el modelo conductista.
6. Preparar una dramatización con el modelo conductista en una de las áreas de estudio.
7. Presentación, explicación y dramatización de cada grupo en el pleno del curso.
8. Elaborar en plenaria las conclusiones del modelo conductista.

Taller 7

Tema: La teoría constructivista de Piaget.

1. Trabajo individual: leer y resaltar las ideas fundamentales sobre la teoría constructivista de Piaget, la asimilación, la acomodación y el proceso de equilibración.
2. Trabajo en grupos de tres: discutir y elaborar un mapa conceptual de estos conceptos y redactar ejemplos.
3. Trabajo en plenaria: puesta en común de los mapas conceptuales de los conceptos de asimilación, acomodación, proceso de equilibración con los ejemplos.
4. Establecer en el pleno del curso las conclusiones sobre estos conceptos.

Taller 8

Tema: Las etapas del desarrollo cognitivo

1. Trabajo individual: leer y resaltar las ideas principales de la etapa sensoriomotora.
2. Trabajo en parejas: contrastar las ideas resaltadas.
3. Realizar un cuadro sinóptico de la etapa sensoriomotora.
4. Trabajo en el pleno de la clase: Poner en común los cuadros sinópticos de la etapa sensoriomotora.
5. Conclusiones y reflexiones de esta etapa realizada en plenaria.

Taller 9

Tema: Etapa pre-operatoria.

1. Trabajo individual: leer y extraer las ideas principales de la etapa pre-operatoria.
2. Trabajo en grupos de tres a cuatro personas: poner en común en el grupo, establecer las ideas base de esta etapa.
3. Poner en la pizarra para su socialización en el pleno de la clase.
4. Establecer conclusiones de esta etapa en el pleno de la clase.

Taller 10

Tema: etapa de las operaciones concretas.

1. Trabajo individual: leer y establecer la idea principal de la etapa de las operaciones concretas.
2. Trabajo en pequeños grupos: elaborar un mapa conceptual de esta etapa.
3. Elaborar el cartel del mapa conceptual.
4. Poner en común los carteles por cada uno de los grupos.
5. Establecer las conclusiones de esta etapa en el pleno de la clase.

Taller 11

Tema: Etapa de las operaciones formales.

1. Trabajo individual: leer y establecer las ideas principales de la etapa de las operaciones formales.

2. Trabajo en pequeños grupos: elaborar un resumen de esta etapa de las operaciones formales.
3. Elaborar el cartel con el resumen.
4. Poner en común los carteles por cada uno de los grupos.
5. Establecer las conclusiones de esta etapa en el pleno de la clase.

Taller 12

Tema: Orientaciones metodológicas derivadas de la teoría de Piaget.

1. Trabajo individual: leer y establecer las ideas principales de las orientaciones metodológicas derivadas de la teoría de Piaget.
2. Trabajo en pequeños grupos: elaborar un cuadro sinóptico de las orientaciones metodológicas.
3. Elaborar el cartel con el cuadro sinóptico sobre las orientaciones metodológicas de la teoría constructivista de Piaget.
4. Poner en común los carteles por cada uno de los grupos.
5. Establecer las conclusiones en el pleno de la clase.

Taller 13

Tema: La teoría socio-histórica cultural de Vigotsky.

1. Trabajo individual: leer y establecer las ideas principales de la teoría de Vigotsky.
2. Trabajo en pequeños grupos: elaborar un mapa conceptual de esta teoría.
3. Elaborar el cartel con el mapa conceptual de esta teoría de Vigotsky.
4. Poner en común los carteles por cada uno de los grupos.
5. Establecer las conclusiones en el pleno de la clase.

Taller 14

Tema: Aplicación práctica en una planificación clase (Zona del desarrollo próximo).

1. Trabajo en grupos de seis a siete personas: preparar un simulacro de clase en las que se aplique la zona de desarrollo próximo.
2. Presentación de los simulacros de clase en plenaria.
3. Establecer las reflexiones y conclusiones pertinentes en el pleno de la clase.

Taller 15**Tema: Orientaciones metodológicas derivadas de la teoría de Vigotsky.**

1. Trabajo individual: Leer y resaltar las ideas principales de las orientaciones metodológicas derivadas de la teoría de Vigotsky.
2. Elaborar en grupos de seis personas un cuadro sinóptico con ejemplos de esta teoría.
3. Elaborar el cartel en cartulina.
4. Explicar el cuadro sinóptico con los ejemplos en el pleno de clase.
5. Reflexiones y conclusiones de los ejemplos presentados.

Taller 16.**Tema: Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.**

1. Trabajo individual: leer y establecer las ideas principales de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
2. Trabajo en grupos de seis personas: contrastar los aportes individuales y elaborar un mapa conceptual sobre el aprendizaje significativo de Ausubel.
3. Preparar un simulacro de clase en el grupo con las orientaciones metodológicas derivadas de la teoría de Ausubel.
4. Analizar los elementos de una planificación de clase
5. Trabajo en plenaria: explicar los mapas conceptuales y realizar los simulacros de clase por grupos.
6. Establecer las reflexiones y conclusiones en el pleno de la clase

Taller 17**Tema: Análisis de los elementos de una planificación clase y su aplicación.**

1. Trabajo individual: leer y establecer las ideas principales de la importancia de la planificación y sus elementos
2. Trabajo en grupos de tres personas y elaborar un esquema de planificación de clase.

3. En los grupos formados elaborar una clase con el tema y asignatura que sea de preferencia tomando en cuenta el modelo constructivista.
4. En plenaria exponer los trabajos realizados por los grupos
5. Establecer conclusiones en forma grupal.

4.5.4 Evaluación

- Diagnóstica.
- Formativa: trabajo autónomo, investigaciones, reflexiones en clase, trabajos individuales y grupales en clase, Autoevaluaciones parciales.
- Evaluación final. Prueba de base estructurada.

Ruta de evaluación:

ACTIVIDAD	VALOR	PORCENTAJE
Trabajo individual autónomo (tres tareas)	3 puntos	30%
Investigación pedagógica grupal	2 puntos	20%
Planificación micro curricular individual	1 punto	10%
Prueba de base estructurada	4 puntos	40%
Total	10 puntos	100%

4.6 Duración del curso duración:

Setenta y dos horas.

Nueve semanas.

Cuatro días a la semana.

Dos horas diarias.

Actividades	Mes 1				Mes 2				Mes
	1	2	3	4	1	2	3	4	1
Inscripciones	x								
Desarrollo de las temáticas del curso	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Evaluación diagnóstica	x								
Autoevaluación				x					
Evaluación final									X
Redacción del informe									X
Difusión del informe									X

4.8. Costos del curso

RUBRO	COSTO
Honorarios profesionales	1000
Compra de materiales	200
copias	50
Refrigerios	200
Servicios básicos	20
Total	1470

FINANCIAMIENTO:

- 60% la entidad
- 40% autofinanciado

4.9. Certificación

Para la certificación se debe cumplir:

- Entrega del cien por ciento de los trabajos autónomos.
- Entrega del informe de la investigación pedagógica.
- Entrega de la planificación micro curricular realizada.
- Cumplimiento del 90% de asistencia.
- Obtener una nota mínima de ocho sobre diez.

4.10. Bibliografía

- Arce, Alain. *Pedagogía: teoría de la educación*. Ed. Abedul. Lima – Perú, 1999.
- Ander-Egg, Ezequiel. *Diccionario Pedagógico*. Editorial MAGISTERIO, Buenos Aires – Argentina, 1997.
- Ausubel, J.D. Novak y H. Hanesian, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.
- AUSUBEL, DAVID JOSEPH D. NOVAK Y HELEN HANESIAN, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 6ª reimpresión, 1993.
- Barral Z., Rolando. *Modelos Pedagógicos y Deserción Escolar*. Ed. HISBOL. La Paz
- Briones, Guillermo, *Preparación y evaluación de proyectos educativos*, Segunda Edición, Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, Editora Guadalupe, Bogotá-Colombia, 1995.
- COLL, CÉSAR, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona,
- Paidós. Capítulo 6: *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*.
- Díaz, Bordenave, Juan. *Las Nuevas Pedagogías y Tecnologías de Comunicación*. Ponencia presentada a la reunión de Consulta sobre la Investigación para el
- Desarrollo Rural en Latinoamérica. Cali, 1976. Y *Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje*. Ed. IICA. Costa Rica, 1986.
- De Zubiría Samper, Julián, *Los Modelos Pedagógicos*., Ed. Ministerio de Educación y Cultura, Quito-Ecuador, 1994, citado en *Pedagogía*, MEC, 1996, por Tamayo Fabián.
- Flores, Giuseppe. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ed. Paulinas, Madrid-España, 1990
- Flores Ochoa, Rafael. *Pedagogía del conocimiento*, segunda edición, Mc. Graw-Hill Interamericana S.A. Bogotá-Colombia, 2005

Freire, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. Ed. Tierra Nueva, Montevideo, 1969. Y Pedagogía del Oprimido. Ed. Siglo Veintiuno Editores. México 1987.

H. G. FURTH Y H. WACHS, *La teoría de Piaget en la práctica*, Buenos Aires, Kapelusz, 1978.

Kaplun, Mario. El Comunicador Popular. Ed. CIESPAL. Quito Ecuador, 1985.

Moll, Luis, ed., *Vygotsky and Education*, Cambridge University Press, paper-back edition, 1992

Moll, L. C., ed. *Vygotsky and Education*, Cambridge University Press, 1990

Poso, Miguel, Modelos Pedagógicos y Diseño Curricular, Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador, 2011

Pozo, J.I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1993,

Nassif, Ricardo. Pedagogía General. Ed. Kapelusz. Buenos Aires – Argentina, s/f.

PIAGET, JEAN, *Problemas de psicología genética*, Barcelona, Ariel, 1978.

Piaget, Jean, *Monografías de la infancia y aprendizaje*, 1981.

Piaget, Jean, *Intelligence and affectivity. Their relationship during child development*, Annual Reviews, Palo Alto, California, 1981.

Posner, J George, Análisis de Currículo, segunda edición, McGraw-hill interamericana SA, Bogotá- Colombia. 2000.

Rafael M. Díaz, Cinthia J. Neal, and Marina Anaya - Williams, *"The social origins of self-regulation"*.

Sanvisens, Alejandro, *Introducción a la Pedagogía*. Editorial Barcanova, Barcelona España, 1992.

VYGOTSKY, LEVY, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade, 1977.

_____, *La Equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI, 1978.

_____, *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psique, 1977.

_____ y B. Inhelder, *Psicología del niño*, Madrid, Morata, 1984.

_____, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

Vygotsky, Levy, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

Wadsworth, Barry /. *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*, México, Diana, 1991.

4.1. Anexos del curso

- Currículo vitae del facilitador
- Formato de planificación micro curricular.
- Registro de asistencia al curso
- Nómina a de participantes.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el trabajo de investigación y realizado el análisis de las tablas estadísticas se pudo obtener las siguientes conclusiones:

- Se logró fundamentar teóricamente, lo relacionado a las necesidades de formación del docente de bachillerato, mediante la investigación de un conjunto de referentes teóricos, conceptos y conocimientos científicos que constituyen el fundamento del trabajo realizado y que explican la temática en estudio.
- Con la aplicación de una encuesta se pudo diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la institución investigada
- Todo el personal que labora en la Unidad Educativa Experimental Fisco misional “Padre Martín Fernández” poseen título docente, cumplen con una jornada laboral de 40 horas dedicadas a sus labores docentes e impartiendo las materias que tienen relación con su formación profesional pero en su mayoría trabajan bajo la modalidad de contrato ocasional a pesar de permanecer más de diez a veinte años de trabajo en la institución sin el tiempo y sin la posibilidad de actualizarse, siendo esto un factor que influye en la práctica del docente por no contar con herramientas didácticas y pedagógicas suficientes que le permitan impartir su clase de una manera eficiente o planificada didácticamente.
- La totalidad de docentes manifiestan que es importante seguirse capacitando en temas educativos, pero se les dificulta por la falta de tiempo y la falta de información, apoyo de las autoridades y por no existir temas acorde con su preferencia.
- Los docentes consideran que los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones es por la necesidad de capacitación continua y permanente y porque les gusta realmente, mostrándose comprometidos con los cambios educativos institucionales y la formación docente con el objetivo de mejorar su práctica pedagógica por los beneficios como: herramientas didácticas, técnicas y estrategias innovadoras fundamentadas en las ciencias de la didáctica y la pedagogía.

- La Unidad Educativa investigada no ha tenido la iniciativa de propiciar cursos anteriormente y a veces propicia cursos/seminarios que promuevan su formación permanente y no brinda el apoyo necesario para que los maestros lo hagan por no existir una labor de coordinación por parte de la institución en cuanto a la información y estructuración de un plan para la constante formación de los profesores.
- Los maestros manifiestan que les gustaría recibir los cursos en forma presencial dando mayor importancia a los aspectos teóricos prácticos por lo que es necesario difundir una cultura pedagógica para coadyuvar al desarrollo de un intelectual en el campo educativo.
- Las temáticas en las que los docentes investigados les gustaría y que consideran les falta capacitarse, en forma unánime contestan que son los cursos relacionados a Pedagogía Educativa, Métodos y Recursos y Diseño y Planificación Curricular.
- Con los resultados obtenidos luego de diagnosticar y evaluar las necesidades de los docentes de la Unidad Educativa Experimental “Padre Martín Fernández” se diseñó un curso de formación docente con el tema “Las pedagogías contemporáneas y su aplicación” con la finalidad de dar solución a las necesidades de formación de los docentes de dicha institución.

RECOMENDACIONES

- El marco teórico busca analizar y exponer las teorías, conceptos y conocimientos válidos para una adecuada delimitación de un estudio; es necesaria porque describe, explica y predice el hecho al que hace referencia un tema, además organiza el conocimiento al respecto y orienta la investigación que se realiza. Tomado en cuenta lo mencionado se recomienda elaborarlo de una manera adecuada de tal forma que permita orientar la investigación para obtener los resultados deseados.
- La encuesta es un instrumento de investigación que permite recolectar información para luego de procesarla logra un adecuado diagnóstico, análisis y discusión de los resultados, por esta razón es necesario tomar en cuenta que este apartado es como fundamental para la elaboración del informe final, pues, permite realizar comparaciones los resultados obtenidos con otros estudios realizados y determinar la situación real de institución en estudio.
- Para garantizar el correcto aprendizaje de los estudiantes del bachillerato general y de manera específica el técnico, es necesaria la formación docente por lo que se recomienda determinar estrategias institucionales con el propósito de facilitar a los docentes de bachillerato una continua formación y capacitación en temas de su interés.
- La profesionalización docente es la base fundamental para mejorar la calidad de la educación por esta razón se les recomienda a los docentes de la institución investigada a que no pierdan la motivación y continúen con la predisposición de seguirse preparando en función del bienestar de los estudiantes y brindarles una adecuada preparación académica.
- Los docentes consideran importante la capacitación en temas educativos, pero se les dificulta por la falta de tiempo y la falta de información, apoyo de las autoridades y por no existir temas acorde con su preferencia. Tomando en cuenta lo anterior se recomienda a las autoridades institucionales planificar eventos de capacitación buscando satisfacer las necesidades y los intereses de los docentes y de esta manera lograr mejorar que los docentes estén preparados para brindar una educación de calidad.

- Lograr el cumplimiento de los estándares de calidad propuestos por el Ministerio de educación en el desempeño del docente, del directivo y del aprendizaje de los estudiantes se lo consigue en base al perfeccionamiento y la capacitación continua y es deber de las autoridades institucionales promover eventos que ayuden a conseguir este objetivo, por esta razón, es necesario recomendar a los directivos de una institución a comunicar las acciones que se están llevando a cabo para capacitar a los docentes si la hubiere y a crear oportunidades para que los docentes se capaciten.
- Para satisfacer las necesidades educativas en sus diferentes aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares; es necesario sentirlas, apropiarse de ellas para aplicarlas de una forma adecuada. Esto se lo lograra con la participación activa a los cursos de capacitación y de perfeccionamiento docente impartidos por la institución educativa o el Gobierno Nacional. Por esta razón se recomienda a los docentes a inscribirse y a participar en algún evento de capacitación con el entusiasmo que como maestros le caracteriza, a participar de forma activa y así posibilitar el cambio que el sistema educativo ecuatoriano necesita.
- Una vez concluida la investigación se ha determinado la necesidad de capacitación de los docentes de bachillerato en las áreas de: Pedagogía Educativa y Diseño y Planificación Curricular. Por esta razón se recomienda a los docentes de bachillerato participar en el curso de formación con el tema: “Las Pedagogías Contemporáneas y su aplicación” que tiene el objetivo satisfacer las necesidades formativas de los docentes y de esta manera contribuir al mejoramiento profesional docente y sobre todo facilitar a los estudiantes un mejor aprendizaje,

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, A. (1988). The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour, Chicago: University of Chicago Press.
- Addine Fernández, F.
- Alidou, H (2000) "Preparing teachers for the education of new immigrant students from Africa", en Action in Teacher Education, 22(2), A
- Alonso, E. Cases, I., Colén, T., CPR de Salamanca, CRA de Forfoleda, Flor, J., et al (2001). La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos. España: GRAÓ.
- Álvarez, A (2000) La Expedición Pedagógica, la formación de maestros y la participación de las instituciones formadoras, EN: Expedición Pedagógica Nacional, Pensando el Viaje I, Bogotá, UPN
- Álvarez, D y De la Torre, J. (2005) 100 preguntas básicas sobre ética de la empresa. Madrid. Edit. DIKINSON
- Angulo, J (1993) ¿Que profesorado queremos formar?. En Cuadernos de Pedagogía, 220, 36-39
- Angulo, J (1993) ¿Que profesorado queremos formar?. En Cuadernos de Pedagogía, 220, 36-39
- Arce, A (1962) Sociología y Desarrollo Rural. Turrialba. Costa Rica. Edit. SIC. publicada. Universidad de Barcelona, España. Recuperado el 27 de noviembre de 2009, de <http://www.tesisenred.net/TDX-1119108-090604>
- Bartolomeis, F (1986) La actividad educativa. Organización, instrumentos, métodos. Barcelona: Laia
- Bolívar, A. (1993). "Culturas Profesionales en la Enseñanza". En: Cuadernos de Pedagogía.
- Biblioteca Nacional de Chile (2005) Guía de Educación Cívica.
- Braidot, N. (2003) Desarrollo de una metodología de diagnóstico para empresas pymes industriales y de servicios: Enfoque basado en los sistemas de administración para la Calidad Total.
- Burton, J. K. y Merrill, F. (1977) Needs assessment: Goals, needs and priorities. En Briggs, L. (ed.): Instructional Design. Educa. Tech. Public., págs. 21-45

- Chiavenato, I (2004) Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones. México D.F, México: Internacional Thomson Editores.
- Chehaybar, E (1999) Hacia el futuro de la formación docente en Educación Superior. México: CESU-UNAM /Plaza y Valdés.
- Colen, M. T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. Aula de Innovación Educativa, 44, pp. 72-77.
- Constitución Política de la República del Ecuador. Normativa sobre educación)
- Cruz, M (2000) "Formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en España: Reflexiones y propuestas". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (38). pp. 19-35.
- Daft, R (2005) Teoría y diseño organizacional, 8ªed., México: Thomson
- De Lella, C. (1999) Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú.
- Decreto Ejecutivo 1 786, publicado en el Registro Oficial 400 del 5 de septiembre de 2003
- Decreto Ejecutivo 196, publicado en el Registro Oficial 113 del 21 de enero de 2010 (Sistema de Educación Intercultural Bilingüe).
- Decreto Ejecutivo 2 959, publicado en el Registro Oficial 642 del 16 de agosto de 2002
- Decreto Ejecutivo 219, publicado en el Registro Oficial 123 del 25 de febrero de 1969 (Reglamento de Instrucción Premilitar en Colegios Secundarios).
- Decreto Ejecutivo 3 552, publicado en el Registro Oficial 990 del 31 de julio de 1992 (Reglamento del Consejo Nacional de Educación).
- Decreto Ejecutivo 304, publicado en el Registro Oficial 51 del 31 de octubre de 1960 (Seguro de Cesantía Adicional 3 %).
- Decreto Ejecutivo 487, publicado en el Registro Oficial 104 del 16 junio de 2003 (Dirección
- Decreto Ejecutivo 537, publicado en el Registro Oficial 265 del 2 de septiembre de 1980
- Decreto Ejecutivo 543, publicado en el Registro Oficial 266 del 3 de septiembre de 1980
- Decreto Ejecutivo 548, publicado en el Registro Oficial 267 del 20 de junio de 2007 (Reglamento de Nominación de Establecimientos Educativos).

- Decreto Ejecutivo 584, publicado en el Registro Oficial 128 del 26 de julio de 2000 (Ampliación de la Mochila Escolar Gratuita).267
- Decreto Ejecutivo 785, publicado en el Registro Oficial 163 del 5 de septiembre de 2003
- Decreto Ejecutivo 935, publicado en el Registro Oficial, Suplemento 226, del 11 de julio de
- Diario el comercio, Quito abril del 2009.
- Díez Hochleitner, R (1998) Aprender para el Futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Madrid, Fundación Santillana.
- Ferry, G (1997) Pedagogía de la formación Buenos Aires: Novedades educativas.
- Gairín, J (1995) Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos, Madrid. CIDE.
- Freire, P (1997) Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios de la práctica educativa. Sao Paulo.
- Freire, P (2004) "Cartas a quien pretende enseñar" Sao Paulo.
- García, María Soledad (1996) La Difícil Convivencia de Intereses en Actividades de Formación Permanente. *En: Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona. Aljibe.
- García, R (1989) La profesionalización docente en la escuela. Tesis presentada en opción al título Académico de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP Conrado Benítez. Cienfuegos.
- García, T (2004) Docencia y formación. La relevancia de los enfoques, Memorias del V Coloquio Nacional de Formación Docente, UNAM, Mayo 4, 5 de 2004, México.
- Gay, G. y T. C. Howard (2000) "Multicultural teacher education for the 21th century", en *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Goldstein, L (1993) Training in organizations. Tercera Edición. Brooks/Cole. Pacific Grove.
- González (1992) El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. En cultura escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- González y González (2007) Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 43

- González, M (1995) Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona. PPU.
- González, M. T (1992) El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. En Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica. Págs. 141-158.
- Grosso de León, A (2001) Higher Education's Challenge: New Teacher Education Models for a New Century, Nueva York, Carnegie Corporation of New York.
- Gutiérrez, G (2001) Metodología de las ciencias sociales I, Oxford University Press, México.
- Herzberg, Mausner y Snyderman (1967) the motivation to work. (2da edición) Nueva York: Miley.
- Hewton, E (1988) School focused staff development. Londres: The Falmer Press.
- Hodge, B., Anthony, W. y Gales, L (2003) Teoría de la organización. Un enfoque estratégico. España: Pearson Prentice Hall.
- Huerta, A (2004) Formación de Formadores. Fundamentos para el Desarrollo de la Investigación y la Docencia. México: Trillas.
- Imbernón, F (2007 p. 138). 10 Ideas clave. La formación del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. España: GRAO.
- Imbernón, F (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42
- Lella, C (1999) Modelos y Tendencias de la Formación Docente. Conferencia Magistral en el Primer Seminario Taller sobre el perfil del Docente Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú, septiembre de 1999.
- Lotti de Santos, M y Salim, R (2005) Análisis de las estrategias de enseñanza de la lectura comprensiva de textos científicos en el aula polimodal. XXII Jornadas Científicas. Asociación de Biología de Tucumán. pp. 129
- Marqués, P (2005) Los Docentes: Funciones, roles, competencias necesarias y formación. Recuperado el 3 de julio del 2006.
- Maslow, A (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.


- McClelland, D (1951) *the Drifting Man – Alcohol and Humano Motivation*. Ediciones, Narcea.
- McGehee y Thayer (1961) *Training in Bissiness and Industry*. New York: Wiley.
- Medina y Domínguez (1989) *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid. cinsel.
- Medina, A. y Villar, L.M. (Coord.)(1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Minayo, J (2013) Blog “Educación y Tutoría Escolar” Funciones de la familia.
- Montero, L (1987) *Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado*.
- Morales, F (1998) *Participación de padres en la escuela: Componente para la formación de profesores*, Santiago, Chile, Cide.
- Nacional de Servicios Educativos, DINSE).
- Pérez, G (1988) *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*. En: VILLA, A (Coord) (1988) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Romero, Sarquis y Zegers (1997) “Comunicación Familiar”. Chile Programa de Formación a Distancia -Mujer Nueva. PUC
- Ramsden, P (1992) *Learning to teach in higher education*. London, Routledge.
- Rosa, A (2000) *Enfoques Socioculturales y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-UAM
- Salomón, G (1992). *Co-participando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (13),6-22
- Savater, F (2000) *El aprendizaje Humano. En: El valor de Educar*. Barcelona: Ariel
- Stufflebeam (1984) *Conducting educational needs assesment*. Boston: Kluwer-Nighott Publication
- Suarez. M (1990) *Needs assesment studies*. En Houston. (ed.): *Handbook of research an teacher education*. New York: Mc Millán; pags,26-31
- Veciana J (2002) *Función Directiva*. Editor Alfaomega.
- Vera, A (2007) *Las Prácticas Educativas*. Documento Elaborado para El Curso de Psicología Educativa. Universidad de Ibagué.
- Villar Ángulo (1994) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona. UPP.

- Weisman, E (2001) "Bicultural identity and language attitudes: Perspectives of four Latina teachers", en *Urban Education*, 36(2), 203-225.
- Witkin, B (1996) *Planing and conducting educational needs ssesment. A practical guide*. California: Sage
- Xiomara Carrera (2013)
- Zabalza, M (1995) *Diseño y desarrollo curricular*. (6ta edición). Madrid: Narcea.
REVISTAS
- *Revista electrónica de investigación educativa*. (vol 9) Tejado, F (2007)
- *Revista médica Vallejana* (2006) Facultad de Ciencias Médicas.

ANEXOS

1. Solicitud y autorización.
2. Correo de confirmación.
3. Cuestionario
4. Matriz de Resultados
5. Fotografías
6. Anexos del Curso

ANEXO 1 SOLICITUD Y AUTORIZACIÓN.

 Proyecto de Investigación I

Anexo 2: PETICIÓN DE AUTORIZACIÓN AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Loja, diciembre de 2012

Señor(a)
DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO
En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel imprescindible que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea investigativa sobre la realidad socioeducativa del Ecuador. El Departamento de Ciencias de la Educación y la coordinación de la titulación del Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, en esta oportunidad, propone como proyecto de investigación el **"Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la institución que acertadamente dirige, en el periodo 2012 - 2013"**.

Dados los recientes cambios propuestos por el gobierno nacional en materia educativa, y requerimientos propios de los profesionales de la educación (bachillerato), es necesario conocer cuáles son sus necesidades de capacitación/formación profesional. Este acercamiento a la realidad observada, permitirá que los investigadores que son parte de esta propuesta nacional, investiguen ese escenario educativo y propongan cursos de formación que beneficiarán no solo a los profesionales de su institución educativa, sino que podrán ser replicados en otros contextos institucionales en donde los requerimientos sean iguales o por lo menos similares.

Dado el precedente, le solicito comedidamente autorizar al maestrante del postgrado en Gerencia y Liderazgo Educativo el ingreso al centro educativo bajo su dirección para que continúe con su proceso de investigación, específicamente en lo relacionado a la recolección de datos, situación que se constituye en la base para realizar su informe de investigación; cabe indicar que el estudiante de maestría está capacitado para efectuar esta actividad con ética profesional, hecho que garantiza la validez de la investigación.

Con la seguridad de que el presente pedido sea atendido favorablemente, de usted me suscribo no sin antes expresarle mi gratitud y consideración impercederas.

Atentamente,
DIOS PATRIA Y CULTURA



Mgs. Mariana Buele Maldonado
COORDINADORA DE TITULACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL



Uto Buele
Recibido
Soraja Martínez
10-12-12
UNIDAD EDUCATIVA F.M. EXP.
A DISTANCIA "P. MARTÍN FERNÁNDEZ"
CORRECTORAL
TENA - NAPO - ECUAD

ANEXO 2 CORREO DE CONFIRMACIÓN.



Correo

REDACTAR

Recibidos (154)

Destacados

Importante

Enviados

Borradores (17)

Prioridad

Seguimiento

Varios

Más



Buscar contactos...

necesidadesfor...

Nosotras - Navidad sobre hielo ¡Lugares para esquiar en España! - hace 10 horas

INFORMACION INSTITUCION EDUCATIVA A INVESTIGAR

Recibidos x

RAMON GERARDO DURAN VILLACIS MAESTRANTE: Ramón Gerardo D 1

necesidadesformativas2012 11 dic (hace 7
para mí

Buenos días
Ramón

La información ha sido receptada, por tanto puede continuar con su trabajo.

Saludos cordiales,

Equipo de planificación
Investigaciones - educación
Universidad Técnica Particular de Loja



Haz clic aquí para [Responder](#) o [Reenviar](#).

ANEXO 3 CUESTIONARIO



CUESTIONARIO: "NECESIDADES DE FORMACIÓN" DOCENTES DE BACHILLERATO

Código del investigado: _____

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

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

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

1. DATOS INSTITUCIONALES

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

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

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

2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional:	SI	15	NO	16		
2.7. Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas:	1°	17	2°	18	3°	19
2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted: _____						

3. FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Señale el nivel más alto de formación académica que posee

(señale una sola alternativa)

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

3.2. Su titulación en pregrado, tiene relación con:

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

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

(marque, sólo si tiene postgrado)

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

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

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

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

(Señale el tipo de formación de mayor interés)

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

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

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

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

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

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

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

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

4.4. Cómo le gustaría recibir la capacitación:

(señale las alternativas que más le atraen)

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

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

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

4.5. En qué temáticas le gustaría capacitarse

(Puede señalar más de una alternativa)

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

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

✓ _____
 ✓ _____

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

Falta de tiempo	1	Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	4
Altos costos de las cursos o capacitaciones	2	Falta de temas acordes con su preferencia	5
Falta de información	3	No es de su interés la capacitación profesional	6
Otros motivos, cuáles: _____			7

4.7. Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparten los cursos/capitaciones *(señale las alternativas de su preferencia)*

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

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

La relación del curso con mi actividad docente	1	La facilidad de horarios	5
El prestigio del ponente	2	Lugar donde se realizó el evento	6
Obligatoriedad de asistencia	3	Me gusta capacitarme	7
Favorecen mi ascenso profesional	4		
Otros. Especifique cuáles: _____			8

4.9. Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capitación *(señale una alternativa)*

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

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

6. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

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

Ítems	1	2	3	4	5
1. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato					
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)					
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)					
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato					
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)					
6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa					
7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					

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

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4 MATRIZ DE RESULTADOS

TABULACIÓN DE RESULTADOS UNIDAD EDUCATIVA “PADRE MARTÍN FERNÁNDEZ”

Códg.	1. Datos Institucionales				2. Información General del Investigado							3. Formación Docente						
	1.3	1.4	1.4.1		Género	Estado Civil	Edad	Cargo	2.4	2.5	2.6	2.7	3.1	3.2		3.3	3.4	3.4.1
			SI/NO	LITERALES										3.2.1	3.2.2			
NAPO15-001	2	5,6	a	2	1	3	2	6	9	12	16	17,18,19	3	6	8	3	1	3
NAPO15-002	2	5,6	a	1	1	4	2	6	10	14	16	17,18,19	5	6	14	1	1	4
NAPO15-003	2	5,6	a	2	2	2	2	6	11	12	15	17,18,19	3	1	14	3	1	3
NAPO15-004	2	5,6	a	2	2	2	1	6	11	12	15	17,18,19	3	1	14	3	1	3
NAPO15-005	2	5,6	a	2	1	2	2	6	9	12	15	17,18,19	3	1	14	3	1	3
NAPO15-006	2	5,6	a	2	1	3	2	6	11	12	15	17	2	6	14	3	1	3
NAPO15-007	2	5,6	a	2	2	3	1	6	11	14	15	17,18	2	6	14	3	3	5
NAPO15-008	2	5,6	a	2	2	3	3	6	10	12	15	17,18,19	5	6	14	1	3	5
NAPO15-009	2	5,6	a	2	1	3	3	6	10	12	15	17,18,19	3	6	14	3	3	4
NAPO15-010	2	5,6	a	2	1	3	3	6	10	12	15	17,18,19	5	1	14	1	1	4
NAPO15-011	2	5,6	a	2	1	2	7	6	11	12	15	18	3	1	14	3	3	5
NAPO15-012	2	5,6	a	2	2	2	1	6	11	12	15	18	1	6	13	3	3	5
NAPO15-013	2	5,6	a	2	1	3	1	6	11	12	15	17,18,19	2	6	13	3	1	3
NAPO15-014	2	5,6	a	2	1	3	2	6	11	12	15	17,18,19	3	1	14	3	2	3
NAPO15-015	2	5,6	a	2	2	2	2	6	11	12	15	17,18	2	6	14	3	3	3

4. Cursos y Capacitaciones														5. Respetto de su institución educat				
4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4.1	4.2	4.3	4.4	4.4.1	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9	5.1	5.2	5.2.1	5.3		
2	5	2	1	2	1	1	2	1,4	1,3,4,5	1,2,3,4,5	1,4,7	2	1	2	8	3		
4	5	5	1	2	1	4	3	5,6,7,9,10,11	1,3,4	2,3	7	3	2	2	3	4		
0	0	7	5	2	1	4	2	11	3	1	4	3	2	2	5	3		
0	0	7	5	2	1	1	1	1,6,7,11	1,2,3,4	3,4,5	1	2	2	2	8	5		
2	3	1	2	2	1	1	2	1,2,5,6,7,8,11	3,4	3,4	1,7	3	2	2	2,5,6	2		
2	5	2	1	2	1	1	1	7	1	1,3	1,4,7	3	1	2	5	2		
1	2	6	2	2	1	2	2	1,6,7,11	5	3	7	3	2	2	8	3		
6	5	6	2	1	1	2	2	1,6,7,11	5	3	7	3	2	2	8	3		
6	5	2	1	2	1	2	1	4	1	1	1	3	1	2	2	4		
1	5	6	2	2	1	3	2	1,6,11	5	3	7	3	2	2	8	3		
0	0	7	0	2	1	1	2	1	7	3	7	3	2	2	2	5		
2	2	2	1	2	1	1	2	10	2	1	7	3	2	2	8	3		
4	2	5	1	2	1	2	1	1,4,6,7,13	1,2,3	1,3,5	1,4,6,7	3	2	2	1,2,4,6	4		
2	5	5	1,2	2	1	4	1	1,2,3,7,8,12,13	1,3	3	1,7	2	2	1	6	3		
1	2	6	4	2	1	2	2	1,6,12	1	4,5	3,4	3	2	2	2	4		

ANEXO 5 FOTOGRAFÍAS
FACHADA PRINCIPAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA EXPERIMENTAL “PADRE
MARTÍN FERNÁNDEZ”



ENTREVISTA CON EL SEÑOR RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA



APLICACIÓN DE LAS ENCUESTAS AL PERSONAL DOCENTE



ANEXOS 6 ANEXOS DEL CURSO

- Currículo vitae del facilitador

DATOS INFORMATIVOS:

APELLIDOS Y NOMBRES: Pepinós Rosales Pablo Aníbal
NACIONALIDAD: Ecuatoriano
DIRECCIÓN: Calle Cacique Beto 753 y Bromelias
Aeropuerto 2, Tena
FECHA DE NACIMIENTO: 25 – 11 – 1961
NÚMERO DE TELEFONO: 062 887 594, 062886 278, CELL 0992638421

ESTUDIOS SUPERIORES:

TÍTULOS DE CUARTO NIVEL

MAGISTER EN DOCENCIA SUPERIOR
DIPLOMA SUPERIOR EN EDUCACION SUPERIOR
ESPECIALISTA EN DOCENCIA SUPERIOR

TÍTULOS DE TERCER NIVEL

LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION, PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA EN LA ESPECIALIZACION DE CASTELLANO Y LITERATURA

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Rector del Instituto Superior Tecnológico Tena	12 años
Actual Rector titular de la Unidad Educativa Técnica Experi- Mental del Milenio “Ahuano”	4 meses
Profesor de Lengua y Literatura	15 años
Capacitador Nacional de la Reforma Curricular.	10 cursos

CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS DESARROLLADAS

Experto en redacción, Planificación estratégica, planificación operativa anual, planificación curricular, diseño de investigación en educación, vinculación con la comunidad, administración y evaluación de instituciones educativas, pedagogía, liderazgo y trabajo en equipo.

- Formato de planificación micro curricular.

UNIDAD EDUCATIVA FISCO MISIONAL EXPERIMENTAL "PADRE MARTÍN FERNÁNDEZ"

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

ÁREA: BLOQUE: CURSO: TIEMPO: FECHA: EJE CURRICULAR INTEGRADOR:
 EJE DE APRENDIZAJE:
 OBJETIVO DE LA CLASE:
 EJE TRANSVERSAL:

BLOQUE CURRICULAR 3	DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACION	RECURSOS	EVALUACION	
						TECNICA	INSTRUMENTO:
I							

PROFESOR

RECTOR

- Registro de asistencia al curso

UNIDAD EDUCATIVA FISCO MISIONAL EXPERIMENTAL "PADRE MARTÍN FERNÁNDEZ"
"LAS PEDAGOGÍAS CONTEMPORANEAS Y SU APLICACIÓN"

FECHA:

N°	Nómina de participantes	Hora de entrada	Firma	Hora de salida	Firma
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Firma del Facilitador

Coordinador

- Nómina a de participantes.

**UNIDAD EDUCATIVA FISCO MISIONAL EXPERIMENTAL “PADRE MARTÍN FERNÁNDEZ”
“LAS PEDAGOGÍAS CONTEMPORANEAS Y SU APLICACIÓN”
NÓMINA DE PARTICIPANTES**

N°	Nómina de participantes	N° de cédula	Teléfono	Correo electrónico	Firma
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					